

RiEEB

Revista
Internacional de
Educación Emocional
y Bienestar

Volumen 1 • Número 2 • julio-diciembre • 2021



Comité Editorial

Dra. Cimenna Chao Rebolledo

Directora Académica
Universidad Iberoamericana
Ciudad de México, México

Mtra. Alejandra Luna Guzmán

Gestión Editorial
Universidad Iberoamericana
Ciudad de México, México

Dr. Rafael Bisquerra

Presidente de la RIEEB
GROP, Universidad de Barcelona,
España

Dra. Hilda Patiño Domínguez

Editora Académica Adjunta
Universidad Iberoamericana
Ciudad de México, México

Consejo Editorial

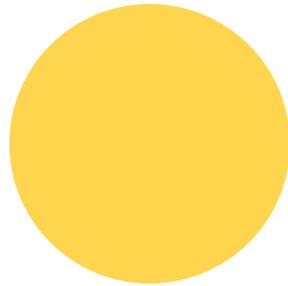
Blanca Barredo Gutiérrez (Universidad de Barcelona)
Rafael Bisquerra Alzina (GROP, Universidad de Barcelona)
Manuel Javier Cejudo Prado (Universidad de Castilla La Mancha)
Cimenna Chao (Universidad Iberoamericana de México)
Alejandra Cortés Pascual (Universidad de Zaragoza)
Gemma Filella Guiu (GROP, Universidad de Lleida)
Antoni Giner Tarrida (Universidad de Barcelona)
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 Stella Moreno Medrano (Universidad Iberoamericana Ciudad de México)
Hilda Patiño Domínguez (Universidad Iberoamericana de México)
Alaíde Sipahi Dantas (Universidad Ramon Llull)
Immaculada Sureda García (Universidad de Les Illes Balears)

Consejo Asesor

Dr. Rafael Bisquerra
Dr. Pablo Fernández Berrocal
Dr. John Pellitteri
Dra. Frida Díaz Barriga Arceo
Dra. Eve Ekman
Dra. Núria Pérez Escoda
Dr. Marc Brackett
Dra. Maribel Mikulic
Dra. Elisa Bonilla Rius

Comité Científico

Agnes Ros Morente	Blanca Barredo Gutiérrez	Juan Carlos Pérez González	Núria Rajadell-Puiggròs
Albert Alegre Rosselló	Cimenna Chao Rebolledo	Juan Martín López Calva	Pablo Fernández Berrocal
Amèlia Tey Teijón	Èlia López Cassà	Luís López González	Patricia Torrijos Fincias
Ana Beatriz Moreno Coutiño	Emiliana Rodríguez Morales	Luz María Moreno Medrano	Rafael Bisquerra Alzina
Anabel de la Rosa Gómez	Esther García Navarro	Ma Jesús Agulló Morera	Rosa Miralles Pascual
Anna Carpena Casajuana	Gemma Filella Guiu	Manuel Álvarez González	Salvador Oriola Requena
Anna Forés Miravalles	Gemma Pérez Clemente	Manuel López Pereyra	Sergio Molano Romero
Antoni Giner Tarrida	Hilda Patiño Domínguez	Meritxell Obiols Soler	Xavier Oriol Granado
Begoña Piqué Simón	Jon Berastegui	Núria García Aguilar	Ximena González Grandón
Benilde García Cabrero	Josep Gustems Carnicer	Núria Pérez Escoda	



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, C.P. 01219, Ciudad de México. Dirección electrónica: www.riieb.ibero.mx. Contacto: riieb@ibero.mx; (55)5950-4000 ext. 7592. Directora académica: Cimenna Chao Rebolledo. Gestión editorial: Alejandra Luna Guzmán. Editora técnica: Lucila Mondragón Padilla. Reserva de derechos al uso exclusivo del Título 04-2021-070617055100-203.

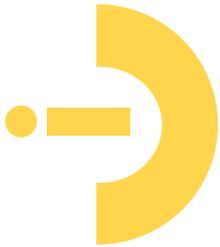
La *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*. Volumen 1, número 2, julio- diciembre 2021, se publicó en forma electrónica el mes de septiembre de 2021.

© Derechos reservados conforme a la ley
ISSN electrónico: en trámite

Contenido

1. Horizontes de la educación emocional	7
Editorial	
2. Música y emoción, un binomio inseparable	11
Salvador Oriola y Josep Gustems	
3. El papel de las emociones y la imaginación en el desarrollo de la vida moral: los aportes filosóficos de Darcia Narváez y Martha Nussbaum	25
Hilda Ana María Patiño Domínguez	
4. El bienestar emocional en las niñas y los niños	53
Manuel López-Pereyra, Carolina Armenta-Hurtarte María del Pilar Gómez Vega y Oisleidys Puerto Díaz	
5. Fundamentos emocionales de la educación moral: aplicaciones para la práctica	71
Rafael Bisquerra, María Rosa Buxarrais, Miquel Martínez y Amelia Tey	
6. Cuerpos conscientes y afectos regulados: la interocepción en la educación socioemocional	101
Ximena A. González Grandón	
Resiliencia e inteligencia emocional: conceptos complementarios para empoderar al estudiante	125
Anna Belykh	
Normas para la presentación de artículos en la RIEEB	125
Flujo de trabajo de la RIEEB	151

Editorial



Horizontes de la educación emocional

Horizons of Emotional Education

Este segundo número de la *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar* se compone de seis artículos que ofrecen al lector diversas posibilidades de reflexión para fortalecer los fundamentos y la práctica de la educación emocional, y vincularla con diferentes actores, disciplinas y realidades educativas. La amplitud en el espectro de acción y atención de este campo educativo da cuenta del impacto y la importancia que tienen las emociones y las competencias socioemocionales en el desarrollo humano, y la expresión social y cultural de las comunidades. En ese sentido, los horizontes de la educación emocional trazan una ruta que engloba no sólo la práctica educativa en sí, sino también la conducta y la expresión ética, cognitiva, corporal, social, cultural y, por supuesto, afectiva del ser humano.

Dos artículos abordan el tema de la educación moral y su intrínseca relación con la educación emocional. El texto de Bisquerra, Buxarrais, Martínez y Tey discute los fundamentos emocionales de la educación moral. La corriente dominante de la educación moral en la cultura occidental ha sido racionalista, en particular desde la propuesta de Kohlberg, quien a su vez se basó en la ética kantiana y en las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget. Si bien Kohlberg significó, en su momento, una teoría novedosa que aportaba a la educación moral la importancia del diálogo y el pensamiento crítico para tomar decisiones frente a dilemas morales, el papel de la afectividad quedó desdibujado. En este texto se presentan las aportaciones de autores como Gilligan, Greene, Haidt y Prinz, que han introducido la importancia de las emociones en la toma de decisiones morales y, por tanto, la necesidad de una educación emocional integrada en la educación moral, desde una perspectiva tanto teórica como práctica.

El tema de la educación moral también es abordado en el artículo de Patiño, quien analiza el papel de las emociones y la imaginación en el desarrollo de la vida moral a través de los aportes de dos conocidas pensadoras contemporáneas: Martha Nussbaum desde el campo de la filosofía y Darcia Narváez desde la psicología moral. El texto expone la perspectiva de Narváez sobre los componentes de la vida moral y el papel de las emociones en la construcción de la imaginación comunal y la toma de decisiones éticas de un nivel superior. Por su parte, Nussbaum aporta el ideal del florecimiento humano, el juicio eudaimonista y la noción de capacidades humanas, entre las que sobresale la capacidad afectiva. Ambas autoras abonan a la mejor comprensión de la vida moral desde la consideración del papel central de las emociones en ella.

El texto de González Grandón expone el papel de la interocepción corporal en la educación emocional como llave para abrir la posibilidad a una educación emocional que no surja de un modelo funcionalista orientado a la recompensa, basado en estímulos y respuestas comportamentales, sino de experiencias socioemocionales situadas, interactivas y dinámicas. La autora analiza la potencialidad del desarrollo de la habilidad socioafectiva en sinergia con el entrenamiento autoconsciente corporal, atencional e interoceptivo como parte de las experiencias significativas de aprendizaje de la regulación emocional efectiva y asertiva que dé al sujeto un sentido de agencia y libertad.

El artículo escrito por López, Armenta, Gómez y Puerto trata sobre el bienestar emocional de los niños y niñas como componente psicosocial de la calidad de vida. Los autores argumentan que la expresión de las emociones es parte fundamental del desarrollo, la inteligencia y el bienestar emocional en las niñas y los niños y destacan la importancia de la participación de la familia como una relación de interacción y convivencia significativa para el desarrollo de la conciencia emocional, la regulación emocional en la expresión de necesidades, intereses e ideas de las niñas y los niños.

Por otro lado, el texto de Belykh aborda la educación emocional en una investigación cuya población está constituida por jóvenes universitarios y que intenta relacionar los conceptos de resiliencia e inteligencia emocional. La autora presenta los resultados más sobresalientes del estado del arte sobre el análisis de estos dos conceptos. Si bien la resiliencia ha sido estudiada con bastante precisión, en el aspecto pedagógico no hay muchas propuestas

para su aprendizaje, y éstas se limitan a recomendar el modelaje y la necesidad de que el maestro brinde afecto a sus estudiantes. Por otro lado, la investigación de la inteligencia emocional ofrece un complemento metodológico para su enseñanza basado en procesos cognitivos para potenciar ciertas cualidades, entre ellas las que los investigadores de la resiliencia señalan como importantes. La autora propone que estas perspectivas puedan conformar un marco de referencia para lograr intervenciones educativas que promuevan un mayor empoderamiento del estudiante universitario a través del desarrollo de la inteligencia emocional y la resiliencia.

Finalmente, se ofrecen fundamentos para la educación emocional desde el campo de las neurociencias en el artículo “Música y emoción, un binomio inseparable”. Sus autores, Oriola y Gustems, brindan al lector una reflexión acerca de la influencia de la música sobre las emociones, un tema que, si bien ha sido tratado a lo largo de la historia, no es sino hasta décadas recientes que se han desarrollado interesantes estudios científicos sobre esta relación. El texto relata las evidencias y aportaciones más notables de estos estudios, principalmente desde el enfoque de las neurociencias, así como sus posibles aplicaciones al campo de la educación emocional y los resultados que pueden obtenerse.

La variedad de enfoques, desde la moral hasta la neurociencia; de poblaciones, desde el jardín de niños hasta la universidad; de conceptos, desde la interocepción a la resiliencia, y de metodologías, desde el entrenamiento consciente corporal hasta la música, abren al lector un rico abanico de posibilidades que espera seguir desplegándose a través del diálogo creativo que se teje en el apasionante terreno de la educación emocional. Invitamos a los lectores y lectoras a navegar por las páginas de este segundo número y a sumarse a esta comunidad dialogante.

Universidad Iberoamericana Ciudad de México



Música y emoción, un binomio inseparable

Music and Emotions, An Inseparable Duet

Salvador Oriola **Josep Gustems**

Universidad de Barcelona, España
salvaoriola@ub.edu

Universidad de Barcelona, España
jgustems@ub.edu

Fecha de recepción: 17 de julio de 2020.

Fecha de aceptación: 20 de noviembre de 2020.

Resumen

La música y su influencia sobre las emociones es un tema ampliamente tratado a lo largo de la historia de la música, sobre todo de forma aplicada. Es en estas últimas décadas cuando se han efectuado estudios científicos sobre la música como estímulo emocional. Algunos métodos, como la neuroimagen o las hormonas permiten un análisis detallado de los efectos de la música y el sonido sobre el ser humano. Este trabajo presenta las aportaciones más notables en este sentido a la vez que plantea actuaciones en el ámbito de la educación emocional mediante el uso de la música. La conciencia emocional y la regulación emocional, entre otras competencias, pueden verse claramente favorecidas gracias al uso de la música en la vida de las personas.

Palabras clave:

música, emoción,
educación emocional,
educación musical.

Abstract

The topic of music and its influence on emotions is discussed wide throughout the history of music, especially in an applied way. In recent decades we find scientific studies on music as an emotional stimulus. Some methods, such as neuroimaging or hormones, allow a detailed analysis of the effects of music and sound on the human being. This work

Keywords:
music, emotion,
emotional education,
music education

presents the most notable contributions in this regard, at the same time as it proposes actions in the field of emotional education through the use of music. Emotional awareness and emotional regulation, among other skills, can be favored because the use of music in people's lives.

Introducción

Existe una multitud de definiciones sobre qué es la música, expuestas por autores tan relevantes como Copland (2010), Stravinsky (2008) o Zamacois (2002), entre otros. Si tuviéramos que sintetizarlas y encontrar sus puntos en común, podríamos afirmar que la música es una combinación organizada de sonidos y silencios que transcurren en el tiempo, cuyo compositor persigue una finalidad creativa. Por lo que la música sería un arte temporal no conceptual, puesto que transcurre en el tiempo y no transmite ningún concepto definido, aunque su creador haya tenido que pensar previamente en una idea y organizarla para poder llegar a un resultado final. Dicho resultado, al igual que ocurre con otras artes, tiene como objetivo despertar una respuesta emocional en las personas que lo perciben.

De acuerdo con Peretz (2006), la respuesta emocional que suscita la música tiene carácter universal, de ahí que haya estado presente a lo largo de toda la historia de la humanidad, en todas las épocas y sociedades. Si se hace una breve retrospectiva sobre el uso de la música y su vinculación con la emoción, encontramos, por ejemplo, cómo en la Antigua Grecia la creación de la música según diferentes modos (organización predefinida de sonidos, parecida a una escala) tenía como objetivo modificar los estados de ánimo de los ciudadanos y adecuar la música a cada circunstancia o momento. En la Edad Media, los cantos gregorianos tenían, en general, una finalidad moral y también adoptaron la organización modal de los griegos. En el Barroco, con la teoría de los afectos, la música pretendía intensificar y resaltar el mensaje del texto que la acompañaba. En el Romanticismo, la música era considerada el arte por excelencia, que podía llegar allá donde las palabras ni las imágenes podían hacerlo (Polo, 2010). A partir de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, con la llegada del fonógrafo, la radio y otros reproductores musicales, el acceso de la población a la música aumentó significativamente, y con el progreso imparable de las nuevas tecnologías se ha acrecentado hasta tal punto que hoy en día cualquier persona con un dispositivo



móvil puede escuchar todo tipo de música desde cualquier sitio y siempre que desee. Por consiguiente, la música desempeña un sinnúmero de funciones en la vida actual de las personas. Por ejemplo, sirve para cambiar el estado de ánimo, como medio de socialización, como elemento identitario, para acompañar otras tareas (caminar, chatear, estudiar, limpiar), como recurso para la diversión y el entretenimiento, para aprender (lenguaje musical, instrumentos musicales, conceptos extramusicales), como elemento estético y cultural, para recordar y revivir momentos pasados, para la creación audiovisual, etcétera (Oriola y Gustems, 2015; Rentfrow, 2012).

Todas las funciones y usos citados de la música a lo largo de la historia y las diferentes culturas tienen un denominador común: su relación con la emoción. Si la música siempre ha estado presente en la vida de las personas es porque emociona, de ahí que algunos autores como Juslin y Västfjäll (2008) o Schulkin y Raglan (2014) la consideren una característica inherente del ser humano. Pero, ¿cómo y por qué nos emociona la música? ¿Cómo procesa el cerebro humano una canción? ¿Cómo se puede utilizar la música como recurso en la educación emocional? Éstas son algunas de las preguntas que intentaremos desvelar a lo largo del presente artículo.

Emoción musical: fundamentos científicos

Existen diferentes tipologías de emociones. Algunos autores como Ekman (1999), Izard (1977) o Plutchik (1991) coinciden en señalar que las emociones primarias o básicas (miedo, rabia, alegría, tristeza, entre otras) son los mecanismos utilizados por las personas para su supervivencia. A partir de las emociones básicas se pueden generar y distinguir familias de emociones secundarias o derivadas, que son estados emocionales semejantes entre sí, pero con matices más sutiles (intensidad, duración, objeto o cualidades vivenciales) que las alejan del concepto de emociones primarias (Casassus, 2007). Este tipo de emociones incluyen aspectos de carácter social, como normas y valores de la propia cultura, así como una autovaloración de la propia persona, por lo que es necesario situarlas en un contexto determinado y precisar de un desarrollo madurativo para que puedan emerger (Abe e Izard, 1999).

La emoción experimentada a partir de la música o cualquier otro arte resulta difícil de clasificar según estos parámetros, puesto que en algunas ocasiones no coinciden plenamente con ellos. Con la música sentimos escalofríos, cambiamos nuestro estado de ánimo o intensificamos emociones primarias y secundarias, particularidades de lo que se conoce como emoción estética (Gustems, Oriola y Bisquerra, 2018). Por lo tanto, se puede definir la emoción musical como toda respuesta emocional suscitada a partir de la exposición, recuerdo o imaginación de cualquier tipo de música. Hunter y Schellenberg (2010) afirman que las respuestas emocionales ante la música difieren de las emociones cotidianas o básicas, porque se activa un tipo de sentimiento en el que el comportamiento y los cambios fisiológicos, aunque muchas veces sean similares a éstas, son confusos y difíciles de fundamentar con respecto a la supervivencia.

Desde la psicología de la música y las neurociencias se investiga para concretar cómo son dichas respuestas emocionales y sus implicaciones a nivel cerebral. Para ello se utilizan y se combinan instrumentos evaluativos de distinta índole como autoinformes, neuroimágenes, análisis de respuestas fisiológicas y neuronales.

Los autoinformes están formados por unas preguntas con las que se pretende conocer las emociones que el oyente o el intérprete siente o experimenta ante una música determinada (Eerola, Friberg y Bresin, 2013); a veces eligiendo entre las emociones que se siente y su graduación; o bien, basándose en el modelo circuplejo de Russell (1980), además señalando la valencia y el arousal (Illie y Thompson, 2006). Asimismo, existen instrumentos como el ESM (*Experience-Sampling Methodology*) o el CRDI (*Continuous Response Digital Interface*) con los que se pretende conocer la constancia o variación de las respuestas emocionales ante una pieza musical dependiendo de la situación, el momento del día, el grado de concentración, etcétera (Schubert, 2010).

Con los instrumentos evaluativos sobre el análisis de respuestas fisiológicas y neuronales se trata de evaluar cómo reaccionan las personas ante la música y los parámetros que la conforman, por ejemplo, ante una canción valorada con una valencia positiva y un alto nivel de arousal las personas suelen emitir respuestas comportamentales como microexpresiones faciales o musculares (Logeswaran y Bhattacharya, 2009), respuestas fisiológicas como escalofríos (Harrison y Loui, 2014), o respuestas cognitivas como la mejora del estado anímico (Jallais y Gilet, 2010).



Las neuroimágenes a través de encefalogramas (EEG), resonancias magnéticas funcionales (fMRI) o tomografías por emisiones de positrones (PET) permiten visualizar la actividad neuronal que se produce ante la percepción musical. Los resultados obtenidos hasta la fecha mediante las neuroimágenes revelan que la emoción musical es un complejo proceso multifactorial en el que interactúa una amplia red de estructuras neuronales corticales, subcorticales y del oído interno (Sel y Calvo-Merino, 2013).

Procesamiento cerebral de la música

Cuando las señales acústicas de la música llegan al oído interno se transducen en señales eléctricas. Algunos de sus parámetros básicos (tono, timbre e intensidad) son analizados en un primer momento por las regiones talámicas y subtalámicas (Montalvo y Moreira-Vera, 2016). Este primer análisis multisensorial interactúa con varias redes corticales y subcorticales mediadas por vías talámicas y tiene lugar antes de que la señal pueda ser interpretada como música (Jaschke, 2019). Posteriormente, la información pasará a la corteza sensorial auditiva, encargada de analizar al detalle todos los parámetros musicales y transformarlos en la sensación musical final.

Algunos estudios demuestran que personas que han recibido un entrenamiento musical y, por consiguiente, han ejercitado la corteza cerebral de forma completa, poseen un mayor volumen cortical que repercute positivamente en funciones cognitivas en las que interviene dicha zona (Cheung *et al.*, 2017; Justel y Diaz, 2012; Strait *et al.*, 2015). Con la percepción musical, además de la corteza auditiva, también se activan de forma significativa áreas de la corteza motora, puesto que la percepción y la acción se encuentran estrechamente relacionadas; así pues, es natural que cuando se escucha música, muchas veces comiencen a moverse ciertas partes del cuerpo en acompañamiento a lo escuchado (Gordon, Cobb y Balasubramaniam, 2018).

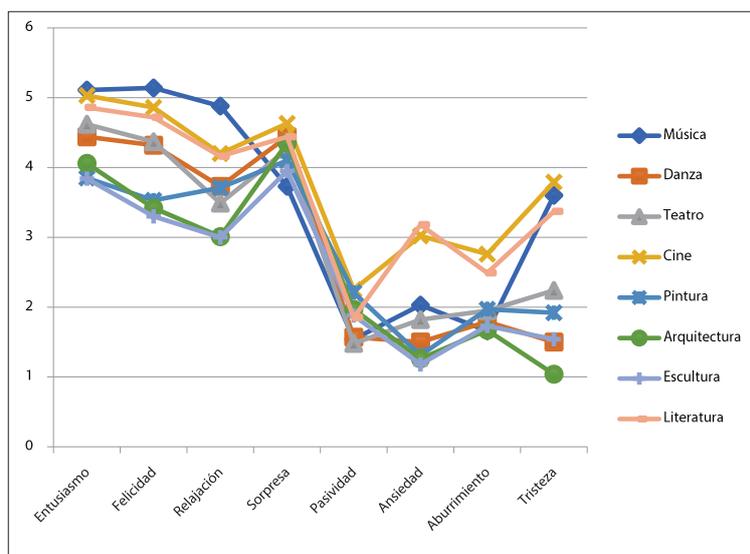
La información elaborada por la zona cortical pasa hacia el interior del cerebro, concretamente al sistema límbico y paralímbico, epicentros de la actividad emocional. Ésta es la razón científica de por qué la música evoca o despierta respuestas emocionales de tipo estético. Dichas respuestas están asociadas con modulaciones significativas en la amígdala, el hipocampo, los polos temporales, el giro

parahipocámpico, etcétera (Juslin y Vastfjall, 2008; Sel y Calvo-Merino, 2013). Por ejemplo, la percepción de una música valorada como negativa aumenta la actividad en la amígdala, frente a una música placentera que la disminuye (Blood y Zatorre, 2001; Koelsch, 2010). Todas estas modulaciones aportarán a la persona un fuerte componente sentimental que algunas veces irá acompañado de cambios neurofisiológicos, cognitivos o comportamentales significativos como ocurre con las emociones utilitarias, aunque no siempre conlleve dichos cambios (Oriola y Gustems, 2015).

La música, al igual que otras artes, es especialmente apta para inducir, preferentemente, unas determinadas emociones más que otras (ver gráfico 1). En una investigación sobre artes y emociones, se constató cómo la música es un arte especialmente eficaz en inducir entusiasmo, felicidad, relajación e incluso tristeza, siendo éstas sus principales aplicaciones, mientras que es mucho menos utilizada para provocar pasividad, ansiedad o aburrimiento (Calderón *et al.*, 2020).

Conviene tener presente que la ejecución y el estudio musicales frecuentemente conllevan emociones de signo negativo, sobre todo ante exámenes o conciertos. De esta forma se genera el denominado “pánico escénico” ante la interpretación musical, que también comparten los actores y que debe tratarse con mucho cuidado por las consecuencias que puede acarrear a los profesionales (Kenny, 2011).

➔ **Gráfico 1.** Puntuaciones medias de las emociones provocadas por las distintas artes



Fuente: Calderón *et al.*, 2020.



Otro aspecto neurobiológico relacionado significativamente con la respuesta emocional suscitada por la música es el aumento de nivel en neurotransmisores como la serotonina o la dopamina y la reducción de hormonas estresantes como la adrenalina (Altenmüller y Schlaug, 2012; Gangrade, 2012). También se ha comprobado que la emoción musical puede favorecer el incremento de la conectividad cerebral y la densidad de la materia gris (Zamorano *et al.*, 2017). Por ello el entrenamiento musical es considerado por muchos autores (Sel y Calvo, 2013; Soria-Urios, Duque y García-Moreno, 2011) como un recurso terapéutico más para el tratamiento de diversos síndromes y enfermedades (reducir el estrés, mejorar el estado de ánimo, apaciguar el dolor, entre otros), ya sea rehabilitando o bien estimulando conexiones neuronales alteradas.

Con este breve resumen sobre la neuroarquitectura de la emoción musical se pretende ofrecer una idea general del funcionamiento de nuestro cerebro ante la música. Con los estudios realizados hasta la fecha se puede afirmar que la música, como estímulo emocional multisensorial más allá del oído, activa una extensa red de áreas cerebrales interconectadas que actúan de forma concertada por lo que, tal y como afirman Buentello, Martínez y Alonso (2010), es necesario realizar más estudios en todas las áreas de las neurociencias para describir el sistema cerebral musical de una forma más precisa y así tener un mayor conocimiento de la función cerebral general.

Música y educación emocional: propuestas para la práctica docente

Con la percepción musical se activan muchas zonas cerebrales relacionadas con las emociones, pero la respuesta emocional ante la música difiere de las emociones básicas y secundarias. Las emociones “estéticas”, concretamente las suscitadas por la música, se pueden aprovechar para adquirir, desarrollar y mejorar competencias emocionales de diferente índole a través de la transversalidad existente entre la educación musical y la educación emocional. Como afirma Bisquerra (2009, p. 173) “las emociones estéticas son la respuesta emocional ante la belleza”, lo que lleva implícito una valoración estético-cognitiva que ayude a reconocer y apreciar las cualidades y los detalles de cada pieza de arte.

En el caso de la música, factores como la atención, la formación, el bagaje cultural, la edad, los gustos personales, entre otros, hacen que no siempre exista la misma respuesta emocional ante una determinada escucha. Pero cuando ésta se da, la persona puede reaccionar de diferentes formas por la intervención de dichos factores, que pueden interactuar o presentarse de forma aislada (Konečni, 2008). De ahí la importancia de una buena educación musical,¹ la cual contribuirá a apreciar, valorar, disfrutar y tener una capacidad más crítica ante cualquier pieza musical.

La educación musical dotará de habilidades y recursos a las personas para que no sólo se queden en un aprecio superficial de aquello que escuchan o interpretan, sino que puedan analizar y, por consiguiente, disfrutar de todos sus detalles (Oriola y Gustems, 2016). La formación en cualquier arte es proporcional a su disfrute y emoción. Por ejemplo, si se escucha una canción sin una formación musical específica, a uno le puede gustar y emocionar por el contenido de la letra o por la melodía que son, tal y como afirma Willems (2011), los aspectos más perceptibles y sentimentales del discurso musical, pero con una formación más extensa se pueden descifrar aspectos rítmicos y armónicos que permitirán al oyente conocer con mayor profundidad la canción, lo cual contribuirá a una emoción más intensa o a ser más críticos y no quedarse con cualquier canción comercial que, generalmente, utiliza unos patrones rítmicos y armónicos muy similares.

Desde la perspectiva de la educación emocional, la citada formación musical puede repercutir positivamente en las competencias que la integran: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

La conciencia emocional, cuyo principal eje es conocer e identificar las emociones tanto propias como ajenas, se puede trabajar a través de la audición, la interpretación o la creación. La música en todas sus vertientes es un recurso que evoca o despierta emociones por lo que, cuanta más música se conozca y se practique, más emociones estéticas se podrán experimentar, lo que conllevará un aumento en la alfabetización respecto a tipología de emociones (Oriola y Gustems, 2015).

1 El concepto de educación musical va más allá de la música que se aprende durante los años de escolarización y engloba todos aquellos conocimientos relacionados con la música, que pueden ir aumentando y perfeccionándose a lo largo de la vida, es decir, una educación musical vital que también incluye a adultos.



La regulación emocional basada en el buen uso de las emociones se puede trabajar a través de una educación auditiva activa y consciente de géneros musicales diversos. Todo ello favorecerá que la persona aumente su bagaje cultural y emocional; cuantos más tipos de música se conozcan, más recursos se dispondrán para regular las emociones (calmarse, motivarse, relajarse, etcétera). Como afirma Trallero (2013), cada persona puede elaborar un listado de audiciones personales para su autorregulación emocional, que funcionan a modo de “botiquín músico-emocional”.

La autonomía emocional relacionada con la autogestión de las emociones (autoestima, actitud positiva, entre otras) guarda una estrecha relación con la educación musical, tal y como afirma Mosquera (2013), todas las actividades musicales repercuten positivamente en el estado emocional personal, en la construcción de la propia identidad y, consecuentemente, favorecen aspectos como la autoestima, la actitud positiva, etcétera.

La práctica musical necesita, generalmente, de una interpretación colectiva; de ahí que favorezca el desarrollo de la competencia social entendida como la capacidad para mantener buenas relaciones sociales. Como afirman Calderón (2013) y Oriola (2017), el hecho de participar en una banda, una coral o cualquier tipo de agrupación musical implica convivir, relacionarse, cooperar, colaborar, trabajar en equipo, entre otras cosas, con el fin de conseguir un objetivo común, lo mismo personal que colectivo. Todas estas capacidades, habilidades y valores que se llevan a cabo con la práctica colectiva contribuyen a un desarrollo significativo de las competencias interpersonales (Ferrer, 2011).

Las competencias para la vida y el bienestar, que tienen como objetivo hacer frente a los desafíos cotidianos y mejorar el bienestar personal a través de comportamientos apropiados y responsables, se pueden fortalecer con la educación musical a través de cualquiera de sus actividades. Numerosos trabajos (Juslin y Sloboda, 2010; McDonald, Kreutz y Mitchell, 2012) afirman que la escucha y la práctica musical a través del canto o los instrumentos musicales son algunos de los recursos más recurrentes para aumentar la felicidad y el bienestar de las personas.

Como afirman Oriola y Gustems (2016) la educación musical, sea a través de la escucha, la práctica o la creación, aumentará las experiencias emocionales de carácter estético vividas por cada persona, lo que favorecerá su alfabetización emocional, su regulación emo-

cional, su autoestima, sus relaciones interpersonales, entre otras, y consecuentemente, su bienestar tanto personal como social. Por lo tanto, es importante educar en la música desde una perspectiva emocional para obtener una formación integral tanto a nivel musical como emocional, lo que repercutirá positivamente en la vida diaria de cada persona.

Conclusiones

En la actualidad, factores como las nuevas tecnologías o la amplia oferta de formación musical (escuelas de música, conservatorios, videotutoriales, etcétera) han contribuido a aumentar la presencia de la música más que en cualquier época anterior. Pero la principal razón de su uso, como siempre ha sido a lo largo de la historia, es su capacidad para emocionar a las personas de diferentes maneras, evocando, despertando o intensificando sus emociones.

La música como emoción estética es un complejo fenómeno en el que interactúan múltiples factores (genéticos, cognitivos, culturales, entre otros) y en el que se activan zonas cerebrales estrechamente relacionadas con las emociones cotidianas. Por esta razón, educación emocional y educación musical forman un binomio muy significativo a nivel didáctico del cual se pueden beneficiar ambas disciplinas.

La música es un arte de carácter social con una vertiente emocional implícita, sin la cual no tendría sentido. Como decía Beethoven: "Tocar una nota equivocada, es insignificante... tocar sin pasión, es ¡inexcusable!" Todo ello repercutirá positivamente en la formación emocional de las personas que canten o toquen un instrumento. La escucha atenta como elemento musical también puede repercutir en la educación emocional de las personas no expertas en música.

Así pues, un uso consciente de la música como recurso emocional puede contribuir a aumentar la experimentación de emociones tanto en cantidad como en tipología, confeccionar un amplio botiquín musical para la regulación emocional personal o mejorar y fortalecer la identidad personal y la autoestima, entre otras cosas. Todo ello es un claro ejemplo de cómo la emoción musical puede ser utilizada en la educación emocional como un recurso más para la adquisición y desarrollo de competencias emocionales cuyo último fin es el aumento del bienestar tanto personal como social.



A pesar de ello, y de acuerdo con Bisquerra (2009), las emociones estéticas son las más desconocidas. Se necesitan más estudios de tipo interdisciplinar en el que se integren música, neurociencias y educación emocional. La utilización de la música como elemento motivacional en la educación, en los audiovisuales, la publicidad y el cine, a pesar de su gran utilización, son aún hoy temas poco conocidos por muchos de los profesionales que trabajan en estos ámbitos, a pesar que incidan necesariamente en las emociones de los estudiantes y el bienestar del público y de los ciudadanos.

Referencias

- Abe, J. A., e Izard, C. E. (1999). The developmental functions of emotions: An analysis in terms of Differential Emotions Theory. *Cognition and Emotion*, (13), 523-549.
- Altenmüller, E., y Schlaug, G. (2012). Music, brain and health: exploring biological foundations of music's health effects. En R. McDonald, G. Kreutz y L. Mitchell (eds.), *Music, health, and wellbeing* (pp. 12-24). Oxford: Oxford University Press.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación Siglo XXI*, (10), 61-82.
- Blood, A. J., y Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlates with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, (98), 11818-11823.
- Buentello R. M., Martínez A. R., y Alonso, M. A. (2010). Música y neurociencias. *Archivo de Neurociencias*, 15(3), 160-167.
- Calderón, D. (2013). La práctica musical en grupo como camino hacia el bienestar de los adolescentes. En J. Gustems (ed.), *Arte y bienestar* (pp. 61-73). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Calderón, D., Gustems, J., Martín, C., Fuentes, C., y Portela, A. (2020). Emociones en la experiencia artística: claves para el desarrollo educativo y social. *Artseduca*, (25), 85-101.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Cheung, M. C., Chan, A. S., Liu, Y., Law, D., y Wong, C. W. (2017). Music training is associated with cortical synchronization reflected in EEG coherence during verbal memory encoding. *PloS one*, 12(3), e0174906.

- Copland, A. (2010). *Cómo escuchar música*. México: Mc Graw-Hill.
- Eerola, T., Friberg, A., y Bresin, R. (2013). Emotional expression in music: contribution, linearity, and additivity of primary musical cues. *Frontiers in Psychology*, 4(487), 1-12.
- Ekman, P. (1999). Basic Emotions. En T. Dalgleish y M. Power (eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 45-60). Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Ferrer, R. (2011). *El cant coral infantil i juvenil educa en valors, hàbits i competències*. (Tesis doctoral.) Gerona: Universitat de Girona.
- Gangrade, A. (2012). The effect of music on the production of neurotransmitters, hormones, cytokines, and peptides: a review. *Music and Medicine*, (4), 40-43.
- Gordon, C. L., Cobb, P. R., y Balasubramaniam, R. (2018). Recruitment of the motor system during music listening: An ALE meta-analysis of fMRI data. *Plos One*, 13(11), e0207213.
- Gustems, J., Oriola, S., y Bisquerra, A. (2018). Dimensiones emocionales del símbolo musical. En J. Gustems (ed.), *Música y símbolo* (pp. 34-43). Barcelona: DINSIC.
- Harrison, L., y Loui, P. (2014). Thrills, chills, frissons, and skin orgasms: toward an integrative model of transcendent psychophysiological experiences in music. *Frontiers in Psychology*, (5), 790.
- Hunter, P. G., y Schellenberg, E. G. (2010). Music and Emotion. En M. R. Jones, R. Fay y A. Popper (eds.), *Music Perception* (pp. 129-164). Nueva York: Springer.
- Ilie, G., y Thompson, W. F. (2006). A comparison of acoustic cues in music and speech for three dimensions of affect. *Music Perception*, (23), 319-329.
- Izard, C. E. (1977). *Human Emotions*. Nueva York: Plenum Press.
- Jallais, C., y Gilet, A. (2010). Inducing changes in arousal and valence: Comparison of two mood induction procedures. *Behavior Research Methods*, 42(1), 318-325.
- Jaschke, A. (2019). Music, Maestro, Please: Thalamic multisensory integration in music perception, processing and production. *Music and Medicine*, 11(2), 98-107.
- Juslin, P., y Sloboda, J. (Eds.). (2010). *Handbook of Music and Emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P. N., y Vastfjall, D. (2008). Emotional responses to music: the need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, (3), 559-621.
- Justel, N., y Diaz, V. (2012). Plasticidad cerebral: participación del entrenamiento musical. *Suma Psicológica*, 19(2), 97-108.



- Kenny, D. T. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Nueva York: Oxford University Press.
- Koelsch, S. (2010). Towards a neural basis of music-evoked emotions. *Trends in Cognitive Sciences*, (14), 131-137.
- Kone ni, V. J. (2008). Does Music Induce Emotion? A Theoretical and Methodological Analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2(2), 115-129.
- Logeswaran, N., y Bhattacharya, J. (2009). Crossmodal transfer of emotion by music. *Neuroscience Letters*, 455(2), 129-133.
- McDonald, R., Kreutz, G., y Mitchell, L. (Eds.) (2012). *Music, health, and well-being*. Oxford: Oxford University Press.
- Montalvo, J. P., y Moreira-Vera, D. V. (2016). El cerebro y la música. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 25(1-3), 50-55.
- Mosquera, I. (2013). Influencia de la música en las emociones. *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(2), 34-38.
- Oriola, S. (2017). *Las agrupaciones musicales juveniles y su contribución al desarrollo de competencias socioemocionales. El fenómeno de las bandas en la Comunidad Valenciana y los coros en Cataluña*. (Tesis Doctoral.) Lérida: Universitat de Lleida.
- Oriola, S., y Gustems, J. (2015). Música y adolescencia: usos, funciones y consideraciones educativas. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, (2), 27-42.
- Oriola, S., y Gustems, J. (2015). Educación emocional y educación musical. *Eufonía: Didáctica de la música*, (64), 1-5.
- Oriola, S., y Gustems, J. (2016). El procés d'escollar i produir música. *Temps d'Educació*, (50), 69-85.
- Peretz, I. (2006). The nature of music from a biological perspective. *Cognition*, (100), 1-32.
- Plutchik, R. (1991). *The emotions*. Londres: University Press of America.
- Polo, M. (2010). *Historia de la música*. Santander: PUBliCan.
- Rentfrow, P. J. (2012). The role of music in everyday life: current directions in the social psychology of music. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(5), 402-416.
- Russell, J. A. (1980). A circumflex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, (39), 1161-1178.
- Schubert, E. (2010). Continuous self-report methods. En P. Juslin y J. A. Sloboda (eds.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 223-253). Oxford: Oxford University Press.
- Schulkin, J., y Raglan, G. B. (2014). The evolution of music and human social capability. *Frontiers in neuroscience*, (8), 292.

- Sel, A., y Calvo-Merino, B. (2013). Neuroarquitectura de la emoción musical. *Revista de Neurología*, (56), 289-297.
- Soria-Urios, G., Duque, P., y García-Moreno, J. M. (2011). Música y cerebro (II): Evidencias cerebrales del entrenamiento musical. *Revista de Neurología*, 53(12), 739-746.
- Strait, D. L., Slater, J., O'Connell, S., y Kraus, N. (2015). Music training relates to the development of neural mechanisms of selective auditory attention. *Developmental Cognitive Neuroscience*, (12), 94-104.
- Stravinsky, I. (2008). *Poètica Musical*. Vic: Accent Editorial.
- Trallero, C. (2013). Música, una terapia para el estrés docente. En J. Gustems (ed.), *Arte y bienestar* (pp. 61-73). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Zamacois, J. (2002). *Teoría de la música*. Barcelona: S. A. Idea Books.
- Zamorano, A. M., Cifre, I., Montoya, P., Riquelme, I., y Kleber, B. (2017). Insula-based networks in professional musicians: Evidence for increased functional connectivity during resting state fMRI. *Human Brain Mapping*, (38), 4834-4849.





El papel de las emociones y la imaginación en el desarrollo de la vida moral: los aportes filosóficos de Darcia Narváez y Martha Nussbaum

The Role of Emotions and Imagination in the Development of Moral Life: Darcia Narvaez and Martha Nussbaum's Philosophical Contributions

Hilda Ana María Patiño Domínguez

Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana
Ciudad de México, México
hilda.patino@iberomex.mx

Fecha de recepción: 17 de julio de 2020.

Fecha de aceptación: 20 de noviembre de 2020.

Resumen

Las tradiciones filosóficas más conocidas y la psicología moral han asignado a la razón el papel preponderante en la vida moral de las personas, al menos como un ideal que se desea alcanzar para una vida en armonía. En este paradigma, las emociones han jugado un papel secundario, conceptualizadas como algo que se debe dominar, o incluso eliminar y combatir. Hoy en día, y gracias en parte a los avances de las neurociencias, asistimos a un cambio de paradigma, por uno que defiende una integración entre las capacidades racionales y las emocionales para la mejor comprensión de la vida moral en su complejidad. Como ejemplos de esta nueva visión, se presentan los aportes de dos conocidas autoras contemporáneas: Darcia Narváez, desde el campo de la psicología moral, y Martha Nussbaum,

desde el campo de la filosofía. Ambas defienden la importancia de las emociones morales para la construcción de la conciencia y la vida ética y para el bienestar subjetivo de las personas. Se presenta primero la perspectiva de Darcia Narváez sobre los componentes de la vida moral y el papel de las emociones en la construcción de la imaginación comunal y la toma de decisiones éticas de un nivel superior. Después se presenta la postura neoestoica de Martha Nussbaum, su ideal del florecimiento humano, el juicio eudaimonista y el papel de las emociones en la complejidad de la vida moral. En las conclusiones se realiza un balance de las coincidencias en la postura de ambas autoras y se valoran sus principales aportes a la mejor comprensión de la vida moral.

Palabras clave:

desarrollo moral,
imaginación moral,
juicio moral, emociones,
capacidades

Abstract

The best-known philosophical traditions and moral psychology have assigned reason a dominant role in people's moral life, at least as a desirable ideal to achieve for a life in harmony. In this paradigm, emotions have played a secondary role, conceptualized as something that must be mastered or even eliminated and fought. Currently, due in part to the progress in neurosciences, we are witnessing a paradigm shift that advocates an integration between rational and emotional capacities to understand moral life in its complexity better. As examples of this new vision, this work presents the contributions of two contemporary authors: Darcia Narvaez's view from the field of moral psychology and Martha Nussbaum's from the field of philosophy. Both defend the importance of moral emotions to build conscience and ethical life and people's subjective well-being. First, it presents Darcia Narvaez's perspective on the moral life components and the role of emotions in building the communal imagination and making higher-level ethical decision-making. The second part sets forth the neo-stoic position of Martha Nussbaum, her ideal of human flourishing, the eudaemonist judgment, and the role of emotions in the complexity of human moral life. The conclusions balance the coincidences in both authors' positions, and their main contributions to a better understanding of moral life are valued.

Keywords

moral development,
moral imagination, moral
judgment, emotions,
capabilities.



Los componentes de la vida moral para Darcia Narváez

Darcia Narváez ha hecho importantes contribuciones sobre la manera en que opera nuestra conciencia al elaborar juicios morales y el papel que juegan la imaginación y las emociones morales en ello, basándose en un enfoque evolucionista complejo del funcionamiento del cerebro humano a partir de la investigación empírica que han aportado las neurociencias.

La autora parte, inicialmente, de la visión racionalista del desarrollo de juicio moral en Kohlberg, para luego defender un planteamiento más integral de la vida moral, a partir de las aportaciones de Rest (1986) y Rest *et al.* (1999), discípulo de Kohlberg, y que incluye cuatro elementos: la sensibilidad moral, el juicio moral, la motivación moral y la acción moral, los cuales detallaremos más adelante.

Lawrence Kohlberg (1997), en los años setenta del siglo pasado, postuló un conocido modelo de desarrollo del juicio moral dividido en seis estadios, ubicados en tres grandes niveles: el preconventional, que corresponde a las etapas tempranas de la vida humana, generalmente en niños y adolescentes que emiten juicios morales desde una perspectiva egocéntrica del beneficio personal, el deseo de recompensa y el miedo al castigo; el nivel convencional, donde se encuentran la mayoría de los adultos que basan sus juicios morales en el respeto a las leyes y normas establecidas socialmente, y el nivel postconventional, asumido por individuos de un nivel de conciencia moral más elevado, que emiten juicios basándose en principios universales de lo que es justo y en el valor inalienable de la dignidad humana. El modelo desarrollado por Kohlberg (1997) tomó como punto de partida los estadios evolutivos de la inteligencia humana de Piaget, la postura de John Dewey (1965) sobre la moralidad humana y, desde el punto de vista filosófico, el planteamiento ético del filósofo del siglo XVIII, Emmanuel Kant, basado en la conciencia del deber y del imperativo categórico, que busca que el sujeto alcance la autonomía moral al actuar no movido por la recompensa o el miedo al castigo, sino por la conciencia de hacer lo correcto en una determinada situación.

Narváez y Mrkva (2014) sostienen que la postura racionalista de Kohlberg ha sido objetada por el llamado “intuicionismo moral” (defendido por investigadores como Robert Audi, David Enoch, John McDowell y Russ Shafer-Landau), el cual sostiene que las personas

realizan juicios morales no por un proceso deliberativo, sino a través de una veloz intuición donde las emociones llevan el mando, de modo que los individuos, en realidad, sólo utilizan el razonamiento cuando se ven en necesidad de argumentar lo que intuitivamente les ha parecido justo o injusto, bueno o malo. Para Narváez (2014), tanto la postura racionalista como la intuitiva tienen puntos fuertes y débiles, por lo que es preciso analizar más a fondo el papel de la razón, de la imaginación y de la intuición al formular juicios morales.

Narváez parte de la concepción de Johnson (1993, citado por Narváez y Mrkva, 2014) acerca de la moralidad como la exploración imaginativa de las posibilidades que nos permiten lidiar con nuestros problemas al mejorar la calidad de nuestras relaciones comunitarias, y formar vínculos personales significativos. Para analizar el papel de la imaginación creativa, la autora examina la postura de Dewey (1965), quien atribuye a la imaginación la exploración de las diferentes alternativas de acción y los resultados posibles antes de tomar una decisión. La creatividad se considera la capacidad para generar ideas originales, novedosas y útiles y, en el caso de la imaginación moral, además, se relaciona con la generación de ideas acerca de lo que es bueno y correcto, y con la manera de ponerlo en acción para el servicio de los demás.

La teoría de Kohlberg (1997) deja poco o nulo espacio para la imaginación, pues enfatiza la deliberación moral como un razonamiento consciente para determinar qué es lo mejor en una situación específica. Esta deliberación se analiza como si estuviera separada de la emoción, ya que las emociones son consideradas inconsistentes, no confiables o irracionales. Desde el punto de vista kantiano, la imaginación es una facultad ligada a las emociones y a la creatividad, pertenece al campo de la estética y es pertinente para el desarrollo del juicio estético. Esta distinción kantiana reduce el papel de la imaginación en la vida moral, y aunque podría objetarse que justamente para determinar qué es lo bueno dentro de un conjunto de posibilidades es preciso utilizar la imaginación, las funciones que se le preasignan teóricamente impiden esta consideración.

Narváez (2010) critica esta postura al señalar que, en realidad, poner el énfasis en el razonamiento consciente –que es principalmente verbal– para la selección de principios morales de acción lleva a ignorar el vasto conocimiento tácito y el control conductual que nuestro cerebro hace funcionar de manera inconsciente o subconsciente. En efecto, de acuerdo con los nuevos descubrimientos de las



neurociencias, sabemos mucho más que lo que podemos poner en palabras y, cuando una persona confía solamente en su intelecto, es señal de que su mente intuitiva y su inteligencia emocional están siendo subutilizadas o se encuentran subdesarrolladas (Narváez y Mrkva, 2014).

En este sentido, para rebatir a la corriente racionalista, otros pensadores, como Haidt (2001, con Koller y Dias, 1993), basados en el filósofo de siglo XVIII David Hume, sostienen que la emoción es la fuente principal de la moralidad, y que en realidad los seres humanos emitimos juicios morales constantemente, sin pasar por el esfuerzo mental que implica la argumentación. En realidad, señala, utilizamos la razón sólo para defender una respuesta que fue primeramente intuitiva.

Esta teoría, denominada social intuitiva, defiende el juicio instantáneo moral, pero tampoco toma en cuenta la creatividad, porque los procesos intuitivos no hacen uso de la imaginación de manera consciente. Una tercera perspectiva, en contraste, considera directamente a la creatividad en las decisiones morales y, al igual que el intuicionismo social, defiende que los juicios morales se realizan de manera muy veloz, pero sostiene que el papel de la creatividad es el de aumentar el comportamiento poco ético, pues la conceptualiza como una capacidad que hace a los individuos hábiles para inventar justificaciones falsas y para hacer trampa, y más capaces para defender sus propios intereses en detrimento de los intereses de los demás (Ariely, 2012).

En contra de estas posturas, Darcia Narváez y otros pensadores en su línea sostienen, desde una perspectiva que ella llama multiética o de la “ética triuno” (Narváez y Mrkva, 2014), que si bien es cierto que la imaginación creativa mal empleada hace a los individuos más ágiles para mentir y simular, en la mayoría de los casos contribuye positivamente al funcionamiento moral al poder prever las posibles consecuencias de cada escenario creado en nuestra imaginación, según las posibles decisiones diferentes. Para Narváez, la imaginación moral es una capacidad cuya creatividad implica diferentes tipos de inteligencia: la cognitiva, la social y la emocional, y las tres son importantes para la vida moral.

De hecho, sostiene Narváez, cuando los sistemas emocionales están subdesarrollados, la moralidad también sufre un detrimento. Los estudios neurocientíficos muestran que las etapas tempranas de la vida configuran las capacidades emocionales y cognitivas que

subyacen a la moralidad y a la imaginación. Los niños nacen con solamente un cuarto del cerebro desarrollado y los cuidadores construyen el otro 75% en los primeros años después del nacimiento; de ahí que las experiencias tempranas sienten las bases para el desarrollo posterior de la vida humana. Si se sufre demasiado estrés durante los primeros años de la vida, se puede desarrollar un cerebro estresado, que a su vez se refleje en una personalidad autoprotectora y defensiva (Narváez y Mrkva, 2014).

Los niños que sufren de estrés postraumático tienen dificultades para soñar, imaginar y realizar el juego simbólico que consolida el significado del afecto, pues el estrés permanente quita energía. Demasiado estrés también afecta habilidades de pensamiento superior que requieren procesos más lentos, como el análisis, la clasificación, la valoración o el ejercicio metacognitivo. Para que este tipo de pensamiento funcione se precisa de la imaginación moral que permite a la persona imaginar la manera en que sus decisiones y acciones le afectarán a sí misma y a los demás. Incluso, sostienen Narváez y Mrkva (2014), si el estrés producido por un trauma importante ocurre en etapas tempranas de la vida, los sistemas de pensamiento nunca alcanzan sus trayectorias óptimas de desarrollo. Los sistemas neurobiológicos influyen, de esta manera, nuestra conducta y nos hacen propensos a tener diferentes estilos de decisiones y de conductas.

No sólo Kant, sino muchas otras tradiciones filosóficas, subestiman el papel que la emoción juega en el funcionamiento moral, considerando las emociones como no confiables, irracionales, primitivas e incluso animalizantes cuando, en la realidad, las neurociencias han demostrado que los individuos usan su experiencia emocional para pensar de maneras inclusivas e integrativas, construir relaciones sociales y ampliar sus posibilidades creativas (Narváez y Mrkva, 2014).

En décadas recientes se ha mostrado que las emociones sirven como señales que nos permiten valorar la relevancia de un estímulo y el éxito de nuestras acciones. Narváez sostiene que, en el aspecto moral específicamente, las emociones reflejan nuestras metas y valores y nos ayudan a responder de manera flexible y adaptativa. Ellas forman el sustrato de la motivación moral.

La teoría de la ética triuno de Narváez y Vaydich (2008) afirma que la variedad de estados mentales morales tiene un sustrato neurobiológico. Los individuos, habitualmente, pueden favorecer un estado mental sobre otro o fluctuar entre varios, dependiendo del uso que den a la imaginación y al pensamiento, que son capacidades



que desarrollan gracias al cultivo adecuado de la atención perceptual para captar la mayor cantidad posible de señales del entorno antes de emitir un juicio, tomar una decisión o un curso de acción. Una atención mal cultivada conduce a una percepción sesgada de la realidad que afecta juicios y conductas. Si, por ejemplo, una persona está predispuesta o habituada focalizar su atención sólo en las posibles señales de peligro, entonces su enfoque moral se reducirá a lo auto-protector defensivo (Narváez y Mrkva, 2014).

La autora sostiene que diversos estudios muestran una fuerte correlación entre la imaginación moral, la apertura a la experiencia y la amabilidad. También afirman que el pensamiento flexible y la habilidad para adaptarse a las relaciones sociales caracterizan el comportamiento imaginativo. Para Dewey (1965), los individuos con flexibilidad y con habilidad de hacer frente a la ambigüedad de manera imaginativa están más capacitados para percibir las situaciones morales y actuar efectivamente en consecuencia.

Como Dewey, Narváez señala que la imaginación moral implica la autorregulación para poner las creencias y metas en acción, y enfatiza la importancia de la búsqueda de la armonía al lidiar con valores múltiples. La imaginación moral permite conciliar valores, coordinar la razón y la emoción, la mente consciente autónoma y crítica y los deseos subconscientes de adaptación y supervivencia.

El óptimo desarrollo en los primeros años de vida permite la experiencia de la interacción recíproca a través de la influencia mutua, que nos enseña a responder a las señales sociales. Este cuidado interactivo promueve tres tipos de apego: el apego protector, que es como una huella, una marca, un deseo de proximidad física; el apego cálido, que surge de la conexión emocional con el cuidador que facilita las capacidades para las relaciones compasivas. Y, finalmente, el apego de compañerismo, que ofrece una amistad para compartir desde el punto de vista cognitivo y que promueve la imaginación creativa (Narváez y Vaydich, 2008, Narváez y Mrkva, 2014).

El cuidado nutricional en la vida temprana propicia el desarrollo óptimo del hemisferio cerebral derecho, incluyendo la corteza prefrontal, que es crítica para la imaginación moral. Las capacidades imaginativas en los adultos implican conocimiento tácito o implícito, no verbalizado, confianza en los procesos y la capacidad de “morar” en el otro, ya se trate de un objeto o de una persona.

La capacidad de habitar la mente de otro, o de vivir a través de él, implica la construcción imaginaria de un yo extendido. Las capacida-

des de la imaginación moral emergen, justamente, de la creatividad social basada en estas intensas experiencias sociales de la vida temprana, aunque hay otros periodos sensitivos en la vida en los que el cerebro se reestructura hasta cierto punto (Narváez y Vaydich, 2008, Narváez y Mrkva, 2014). Aquellos niños y niñas que tienen cuidadores atentos, que satisfacen sus necesidades de manera pronta y expedita, tienen más probabilidades de desarrollar un apego seguro, las bases neurobiológicas necesarias para una personalidad socialmente adaptable y una inteligencia moral. Esta última se encuentra constituida por la imaginación que da la posibilidad de habitar en la mente del otro, las capacidades para una ética del compromiso, las relaciones armónicas y la compasión. Cuando a lo anterior se añaden las capacidades deliberativas, la imaginación comunal puede florecer (Narváez y Mrkva, 2014). La imaginación comunal, que permite el sentido amplio de comunidad, lleva las preocupaciones morales personales más allá de la inmediatez del momento presente, y las proyecta al futuro, en una visión que toma en cuenta a la comunidad. Se construye sobre la noción de una red relacional basada en habilidades sociales bien cimentadas. El sentido amplio de comunidad o imaginación comunal fue desarrollado por nuestros antepasados en etapas muy tempranas de la historia, cuando aún no aparecía la agricultura y las actividades humanas estaban centradas en la caza, la pesca y la recolección de frutos (Narváez y Mrkva, 2014).

Una de las características que define la imaginación moral es la habilidad para abstraer e ir más allá de la situación presente. Esto permite a una persona actuar en nombre de aquellos que están ausentes o en nombre de la justicia o el bien común. La empatía es el recurso emocional más poderoso para desarrollar la imaginación comunal y el comportamiento moral. Se cree que los individuos que demuestran compromisos a largo plazo con las causas humanitarias y sociales descansan en una ética de la imaginación, que les permite hacer de estas preocupaciones morales aspectos centrales de su propia identidad, gracias a lo cual seleccionan aquellas situaciones en las cuales pueda florecer su motivación y empatía para impulsar su acción (Narváez y Mrkva, 2014).

Por contrapartida, es probable que los individuos que tuvieron un cuidado deficiente en las primeras etapas de su infancia desarrollen cerebros reactivos a las situaciones de estrés, dificultando con ello la interacción social y, consecuentemente, el compromiso ético. Como se señaló, la reacción sostenida al estrés influye en la confor-



mación de una mentalidad defensiva y autoprotectora, que puede manifestarse de diferentes maneras, por ejemplo, como una postura agresiva, una escapista, o una de negación.

En aquellos individuos que tuvieron un suficiente desarrollo neurofisiológico, pero una experiencia social deficiente durante los primeros años de vida, el hemisferio derecho a menudo queda subdesarrollado, lo que lleva a un dominio del uso del hemisferio izquierdo. En este caso, la imaginación puede estar divorciada de la compasión, con lo que el cálculo de la utilidad es una actividad cerebral preponderante, lo cual puede producir desconexión emocional y fomentar las relaciones de dominación con los demás (Narváez y Mrkva, 2014).

La autora señala que la ignorancia sobre la profunda influencia que ejercen las prácticas de crianza en el desarrollo de las capacidades del resto de la vida, ha impedido que se ponga la suficiente atención en este tema. Las buenas prácticas de crianza se caracterizan por un largo periodo de amamantamiento a libre demanda; caricias constantes en el primer año de vida; respuesta a las necesidades del infante para que no sufra estrés; juego libre y autodirigido; expectativas positivas sobre el infante, entre las más importantes. Cuando uno de estos componentes falta, disminuyen no sólo la inteligencia cognitiva y emocional sino también la creatividad de la imaginación moral (Narváez y Mrkva, 2014).

El razonamiento moral puede conducir a una mala toma de decisiones justamente cuando se desvincula de las emociones morales que nos conectan con los demás seres humanos. Si el razonamiento tiene un carácter utilitario y calculador y está divorciado de la empatía relacional, la imaginación se limita a buscar la aplicación de una regla a una situación determinada. Habituarse a calcular los costos y beneficios de las situaciones morales de manera fría es algo peligroso para la imaginación moral, porque este ejercicio desvincula a las personas de sus propias experiencias emocionales y de las emociones sociales.

Una segunda forma del mal uso del razonamiento moral ocurre cuando los individuos o los grupos utilizan una imaginación viciada, que busca deliberadamente dominar y controlar a los demás, motivada por la necesidad de probar su superioridad en aspectos como las ideas, los valores, los estilos de vida, entre otros. En este caso, el razonamiento moral se usa para justificar acciones injustas, estigmatizar, confirmar los prejuicios, dominar a otros (Narváez y Mrkva, 2014).

Por el contrario, si la imaginación moral se cultiva suficientemente, ésta nos guía en la selección de las metas y la acción al abrir-

nos a las posibilidades de modificar nuestros compromisos, nuestras relaciones, nuestra identidad, etcétera. Necesitamos la habilidad de imaginar para asumir las posibles transformaciones en nuestro entendimiento moral, nuestro carácter, nuestro comportamiento. Entre más perspicaz, exploratoria y poderosa sea nuestra imaginación, tendremos más posibilidades de emprender distintos cursos de acción y de plantear metas diferentes (Narváez y Mrkva, 2014).

Las experiencias emocionales, tanto reales como imaginarias, pueden alterar nuestros juicios morales y ayudarnos a asumir principios morales e incluso a corregirlos, mientras que pensar los términos filosóficos sólo de manera abstracta y fría nos conduce a tomar decisiones morales de un nivel inferior, basadas en la posibilidad de recompensa o de evitación del castigo, por ejemplo. De ahí que Narváez (2010, con Mrkva, 2014) señale que, para aprender a tomar buenas decisiones, es preciso vivir la experiencia de lo moral desde la emoción y no desde el pensamiento frío e insensible. Así como para aprender a nadar es necesario sumergirse en el agua en lugar de cursar la teoría sobre el nado, en la interacción y cooperación con otros aprendemos cómo desarrollar una acción moral positiva y a examinar nuestro comportamiento moral a la luz de sus efectos sobre las relaciones con los demás.

El aprendizaje del comportamiento moral también implica, para Narváez –al igual que para muchos autores desde Platón hasta nuestros días–, la formación de hábitos. Los hábitos son conductas aprendidas, repetidas al punto de formar una respuesta casi automática, de ahí que se conviertan, como pensaba Aristóteles (2014) desde el siglo IV a. C., en una “segunda naturaleza” humana. Para Narváez (con Mrkva, 2014) se construyen por la inmersión en ambientes que refuerzan positivamente aquellas conductas que funcionan para alcanzar los objetivos de una convivencia más armónica y constructiva, o para cubrir las necesidades de colaboración, por ejemplo. Así, el factor del ambiente es clave, porque la inmersión en éste promueve la formación de conocimiento implícito o tácito que está detrás de las respuestas conductuales aparentemente automáticas de las personas. Esta importancia del ambiente pone una alerta sobre la elección de ambientes que desarrollen las intuiciones y los hábitos deseables para la vida social y el desarrollo personal.

De hecho, mucho de lo que una persona sabe es conocimiento implícito o tácito que se ha formado a través de una relación no articulada entre la persona y el ambiente, y ocurre implícitamente



entre la estimulación ambiental y la experiencia fenomenológica del individuo. El sistema tácito de pensamiento opera con poco esfuerzo o deliberación. Narváez (2010) sigue en esto a Hogarth (2001), quien identificó tres niveles o sistemas de procesamiento de información automática que se basan en un proceso intuitivo a través de los diferentes campos, desde las prácticas sociales hasta la causalidad física.

El primero, llamado sistema básico, se compone de comportamientos instintivos que regulan las funciones corporales, tales como el sentimiento de hambre que nos lleva al deseo consciente de buscar comida. El segundo sistema, llamado de procesamiento primitivo de información, incluye varias clases de procesamiento de estímulos cuasi-simbólicos que van desde el registro mecanicístico de covariación y frecuencia de eventos, hasta la captación de reglas implícitas de los sistemas que se experimentan. Los sistemas básico y primitivo son considerados filogenéticamente más antiguos, porque no varían de acuerdo con la motivación, la educación o la inteligencia y muchos animales también los tienen. El tercer sistema, el inconsciente sofisticado, se construye desde la experiencia y atiende al significado y la emoción (Hogarth, 2001). La investigación sobre reportes introspectivos sugiere que el significado es percibido antes que los detalles en un conjunto de estímulos, tal como la habilidad de percibir las *affordances* sin esfuerzo. Una *affordance* es la cualidad de un objeto o ambiente que permite a un individuo realizar una acción; es la interfase percibida entre el organismo y el ambiente, esto es, la aprehensión de cómo las capacidades de un organismo pueden hacer uso de los recursos del ambiente (Narváez, 2010).

Lo que normalmente llamamos comprensión intuitiva pertenece a esta tercera categoría del sistema sofisticado inconsciente. De este modo, señala Narváez (2010, s. p.):

Como resultado del aprendizaje implícito que se obtiene en estos tres sistemas, los efectos de experiencias previas se manifiestan en una tarea aun cuando el aprendizaje previo no haya sido evidente para el ejecutante. En otras palabras, el aprendizaje implícito es fenoménicamente inconsciente. El aprendizaje escolar, en contraste, es predominantemente fenoménicamente consciente, lo que contribuye al sentimiento de esfuerzo imbuido en los libros escolares, a diferencia de la mayoría del aprendizaje en el resto de la vida.

Los sistemas de conocimiento tácito operan en un nivel no verbal gran parte del tiempo, lo que significa que los seres humanos sabemos cosas que no podemos verbalizar; esto supone que, tanto los niños como los adultos saben mucho más de lo que pueden explicar. De ahí que la comprensión se desarrolle desde una situación inicial refleja no verbalizada hacia estructuras conceptuales cada vez más diferenciadas, moviéndose del conocimiento implícito al verbalmente explícito.

Narváez (2010) señala que esta comprensión científica del conocimiento implícito o tácito que justifica la idea del intuicionismo moral son fenómenos muy recientes. Durante muchos siglos, el racionalismo fue el ideal predominante del más alto funcionamiento humano, incluyendo la moralidad.

Además del conocimiento tácito que obtenemos de nuestra interacción con el ambiente, otro elemento importante de la vida moral, y que ya incluye la imaginación y el razonamiento conscientes, es la integración creativa de los modelos de comportamiento que aprendemos de los demás (Narváez y Mrkva, 2014). La creatividad estriba en la capacidad de integrar esos modelos y de reconfigurar con ello el propio estilo personal. Implica también la capacidad de visualizar nuevas maneras de colaborar y de ayudar a los demás, así como de corregir el curso de una decisión o de una acción. Cuanta más imaginación creativa en la vida moral tenga una persona, más capaz será de desarrollar una visión compleja de las diferentes oportunidades para cumplir muchos valores simultáneamente, y de percibir las maneras en que sus valores pueden armonizarse, en lugar de entrar en conflicto.

Lo anterior se logra con la imaginación moral creadora acompañada de la reflexión, otro de los componentes señalados por Narváez (con Mrkva, 2014), que resulta indispensable en la vida moral. La reflexión tiene la capacidad de regresar a los datos del pasado para analizar y ponderar los diversos factores que influyeron en determinada decisión y valorar el resultado final. Utilizando el lenguaje de Dewey, podemos hablar de la reflexión como la capacidad de reconstruir la experiencia para poder prevenir el curso de acontecimientos futuros (Dewey, 1998).

Además, la reflexión brinda la posibilidad de poner una pausa y ralentizar el pensamiento automático o implícito no verbalizado, que nos lleva a tomar decisiones morales de manera cuasi intuitiva. Recordemos que, para Narváez, el ambiente va moldeando esas res-



puestas automáticas, al proporcionar un bagaje de conocimientos sobre la manera de operar en el mundo que permanecen en el dominio subconsciente y se reflejan en nuestras actitudes, predisposiciones, juicios y elecciones. Este conocimiento implícito preconceptual es muy útil para lidiar con el mundo, pero en la vida moral puede ser un peligro porque no cuestiona premisas que pueden resultar falsas o engañosas, y que la reflexión permite cuestionar y ponderar como, por ejemplo, las premisas relacionadas con el apoyo a la exclusión o la discriminación. Las habilidades de reflexión se desarrollan mediante la práctica guiada para hacer una pausa y examinar las propias decisiones, desentrañando y cuestionando las premisas que las sustentan. Implica también desarrollar la capacidad de argumentación junto con la honestidad intelectual. Gracias a la reflexión se da la búsqueda del sentido de nuestras acciones y de construir de manera consciente nuestra identidad.

Narváez hace mucho énfasis en que las metas que una persona elige están influidas por las experiencias tempranas de la vida, pues en esta etapa se aprende cómo abrirse a los otros, cómo relacionarse con ellos, si son confiables o no, cómo nos podemos autoproteger, quiénes pueden o no ayudarnos, etc., y todo sucede dentro de un determinado ambiente, cuya influencia cultural y social permanece tácitamente en nosotros hasta la edad adulta, de manera que nuestra elecciones reflejan, de algún modo, los aspectos de la cultura del ambiente que nos vio crecer. Si se da un proceso reflexivo, la persona es capaz de reconocer estas influencias y valores implícitos, explicitarlos, y modificarlos si ya no responden a las condiciones actuales. Por otro lado, si la persona no ha cultivado el hábito de reflexionar, es altamente probable que permanezca ligada a los hábitos y tradiciones que aprendió en la pequeña esfera del ambiente en el que se desarrolló y actúe de manera automática, sin alcanzar una verdadera autonomía e identidad personal.

Para lograr cambios en la vida moral se necesita de la imaginación creadora, que nos da la oportunidad de mirar al mundo de manera diferente, con ojos nuevos. En la propuesta de Narváez y Mrkva (2014), que defiende el sentido de la imaginación comunal, significa adoptar la “visión del corazón”, que involucra el sentido de conexión emocional con los otros, en lugar de usar el filtro de la visión utilitaria ajena a esta conexión. De esta manera, la imaginación moral ayuda a evitar el pensamiento simplista calculador y a incorporar una visión moral compleja que sea capaz de cuestionar las reglas rígidas.

En otras palabras, la imaginación creadora en el campo de la moral es un antídoto contra el pensamiento dogmático e intolerante de las morales autoritarias y basadas en prejuicios infundados.

En varios estudios realizados por Narváez y Mrkva (2014) se ha examinado la adopción explícita de características que representan la seguridad, la vinculación (involucramiento) o la ética de la imaginación comunal. Estos estudios, señala la autora, encuentran que la orientación ética de la imaginación comunal se relaciona positivamente con una gran variedad de características y comportamientos morales, tales como la empatía, la toma de perspectiva, la integridad o la honestidad, la ayuda a los desfavorecidos, el humanismo, la apertura a la experiencia y el crecimiento de la mentalidad. Esto contradice la idea de Ariely (2012), que defiende, según sus propias investigaciones, que la creatividad contribuye a hacer a las personas más ingeniosas para mentir y salirse con la suya. Narváez (2010, s. p.) argumenta lo siguiente:

es notable que la imaginación comunal está ligada no sólo con mediciones sobre el juicio y la personalidad, sino también con las del comportamiento, por ejemplo, acciones a favor de los menos afortunados, y no sólo con mediciones sobre el pensamiento (por ejemplo, humanismo), sino con las emocionales (por ejemplo, empatía). Todavía se necesita más investigación para determinar si esas relaciones encontradas son o no causales.

Sin embargo, hay que señalar que la imaginación creativa en el ámbito moral, por sí sola, no es suficiente para garantizar una conducta ética; para ello se necesita cultivar otras capacidades. En este punto, Narváez (con Mrkva, 2014) se adhiere al modelo propuesto por Rest (1986), pues considera que es uno de los autores que mejor captaron el funcionamiento moral de las personas al identificar en este modelo cuatro componentes: la sensibilidad moral, el juicio moral, la motivación moral y la acción moral.

La sensibilidad moral implica la percepción moral y la interpretación de la situación; es decir, la habilidad para identificar los aspectos éticos más importantes que se implican en ella. En esta capacidad se incluyen, fundamentalmente, la empatía y la toma de perspectiva, que nos capacita para sentir con otros y percibir sus necesidades, pero también los sentimientos de solidaridad, compasión, afecto, entre los más notables.



El juicio moral implica elegir el curso del ideal de decisión sobre lo que es justo o correcto a través del razonamiento. Para lograrlo se necesitan, a su vez, imaginación creativa para seleccionar las metas, reconocer los valores implicados en la decisión en cuestión y generar varias ideas acerca de las posibilidades de acción.

La motivación moral permite priorizar la acción moralmente correcta sobre otras opciones. Requiere habilidades socioemocionales como la atención, para enfocarse en el problema; la autorregulación, para sostener la motivación, perseverar, y el autoconocimiento, para detectar cómo se conforma la propia identidad a través de las elecciones morales.

Finalmente, la acción moral implica tener la habilidad y la fuerza de carácter para actuar conforme a las decisiones tomadas. Para ello es preciso cultivar buenos hábitos y la capacidad de reflexión que permita a una persona actuar movida por sus propias convicciones sobre lo que es correcto y justo hacer.

Los individuos con una imaginación moral muy desarrollada tienen más probabilidades de tomar en cuenta en su vida moral a los miembros de culturas minoritarias, a quienes sufren segregación o discriminación. Son menos proclives a sostener prejuicios, a estigmatizar o a culpar a las personas por su condición social desfavorable. Como ella señala:

Muchos de estos componentes morales (de la imaginación) están incluidos en la capacidad del hemisferio cerebral derecho para la atención plena (*mindfulness*), un involucramiento flexible en el presente, la habilidad de ver conexiones, ser sensible al contexto y notar factores nuevos en una situación. El *mindfulness* requiere creatividad, pero no se detiene ahí, también requiere que uno esté involucrado en el momento presente, sea sensible a los otros presentes en el ambiente inmediato, y la voluntad para interactuar con y ayudar a otros si sus sentimientos y acciones sugieren que están en necesidad o deben ser ayudados de alguna manera. De este modo, el *mindfulness* puede influenciar el razonamiento moral, el juicio y las acciones tanto como la sensibilidad, en una corrección de fondo (Narváz y Mrkva, 2014, s. p.).

Hasta aquí los elementos más importantes que deseamos destacar sobre la postura del desarrollo moral de Darcia Narváz. En el siguiente apartado revisaremos los aportes al mismo tema desde la perspectiva de la filósofa Martha Nussbaum.

Los componentes de la vida moral en Martha Nussbaum

En un voluminoso texto, titulado *Terapia del deseo*, Martha Nussbaum (2003) nos ofrece reflexiones muy valiosas cuyo tema central es la consideración de la filosofía como un instrumento de sanación del sufrimiento humano, ya que tiene capacidad para educar a los seres humanos en el conocimiento y manejo de su propio mundo emocional. A esta misión, justamente, se abocaron muchos filósofos de la época helenística, quienes desarrollaron una concepción de las emociones que les permitió tratarlas como un objeto de estudio filosófico.

Específicamente en la citada obra, Nussbaum (2003) se refiere al tratado de Crisipo sobre las pasiones humanas, donde este filósofo estoico considera a las pasiones como una importante fuente de sufrimiento y recomienda el continuo ejercicio de control sobre los estados emocionales a través del razonamiento, hasta lograr alcanzar la autosuficiencia y la tranquilidad, que son las metas de la vida feliz. Las pasiones arrastran a las personas al apego por la futilidad de las cosas externas, y quedan, por tanto, sujetas a una variabilidad que resulta incontrolable.

Desde el punto de vista estoico, la razón es la suprema facultad humana, es lo que en el hombre hay de divino, y su uso principal no es especulativo, sino práctico: tiene que ver con la elección y el rechazo, con la distinción entre lo bueno y lo malo en circunstancias concretas, de tal modo que razonar es elegir, y el deber humano es el de mantener una vigilancia autocrítica sobre las cosas que se eligen para determinar qué tanto benefician o perjudican a la persona. Así, Nussbaum (2003, p. 409) señala que “La tarea de la filosofía es provocar un autoexamen concienzudo de las creencias que permitan... hacerse cargo de su propio pensamiento, considerando debidamente las alternativas que se le ofrecen y escogiendo entre ellas la mejor”. Para que alguien pueda ver las alternativas es preciso zafarse de los moldes culturales donde se han acrisolado las creencias y la visión del mundo, y hacer un esfuerzo por ver las cosas de otra manera. Para llevar a cabo esta tarea es preciso, entonces, el acompañamiento de un maestro que conduzca el razonamiento y que enseñe al discípulo al arte de argumentar y, sobre todo, de habituarse a identificar sus propios impulsos y prejuicios.



A diferencia de Aristóteles, quien sostenía que la ética es una cuestión meramente humana, y que la divinidad, como acto puro y motor inmóvil, es ajena e indiferente al mundo y a los hombres, los estoicos parten de la afirmación de un dios bueno, involucrado en la historia humana porque, en última instancia, habita la interioridad humana. En otras palabras, los seres humanos participan de la naturaleza divina: en su capacidad racional reside la chispa de la divinidad, esa chispa que los hace buenos naturalmente, y naturalmente inclinados a la virtud y al bien. Como Platón y Sócrates, los estoicos creen que si los humanos actúan de manera equivocada desde el punto de vista ético es porque no han razonado bien. La misión del maestro filósofo es guiar al discípulo para que caiga en la cuenta de los argumentos contradictorios, falsos e incoherentes y, la luz de la razón, vaya opacando los prejuicios, las falsas creencias, asociadas generalmente a los pensamientos heredados del contexto sociocultural. De ahí que Nussbaum (2003, p. 417) afirme de los estoicos que:

Toda su terapia es cognitiva, y se considera que la terapia cognitiva es suficiente para eliminar las dolencias humanas. Creen realmente que el prejuicio, el error y la mala conducta son resultado de un razonamiento incorrecto, no de un mal original, ni siquiera de una agresividad innata, de la lascivia o del desorden. Y, en consecuencia, creen que la filosofía, si desarrolla los medios adecuados para enfrentarse a las personas empecinadas y con prejuicios, puede cambiar realmente la faz del mundo.

Aunque cada caso es distinto, en realidad la cura es la misma para todas las personas: enseñar a buscar la verdad, confiar en el poder de la razón para encontrarla, ejercitarse en el arte de argumentar y en lo que hoy podría llamarse pensamiento crítico. Pero esto que parece sencillo, implica un arduo trabajo de introspección que no es tarea fácil, pues en el alma humana se esconden muchos secretos que permanecen ocultos no sólo para el maestro, sino para el propio discípulo.

El ejercicio racional de introspección tiene por objeto liberar al ser humano de sus apegos y extirpar sus pasiones, que en realidad son dos caras de la misma moneda. Eliminar el apego significa darse cuenta de que las cosas externas, cuya obtención no depende totalmente de nuestra voluntad –como la salud, el dinero, la fama, la be-

lleza o la fuerza física-, en realidad no guardan una relación intrínseca con la vida feliz. Lo único que realmente podemos poseer, porque depende absolutamente de nosotros, es la virtud o la sabiduría que se alcanza por el ejercicio racional personal y que, por tanto, tiene un vínculo indisoluble con la felicidad.

La virtud se alcanza cuando el sujeto puede liberarse de las pasiones que son, por tanto, combatibles mediante la razón, y esto es posible porque, en el fondo, las pasiones no son sino falsos juicios, creencias o razonamientos equivocados: tal era la teoría desarrollada por el estoico Crisipo (Nussbaum, 2003). Los estoicos postulaban que las pasiones eran falsos razonamientos, porque esto les permitía ofrecer a sus discípulos la posibilidad de dominarlas desarmando estos falsos razonamientos con otros más poderosos: tal es la promesa sanadora de la filosofía como arte de vida.

Nussbaum (2003), por contrapartida, sostiene que las emociones no necesariamente ni principalmente son juicios erróneos, como creían los estoicos, sino que más bien son una forma de valorar e interpretar los eventos de la realidad que permite asumir una postura frente a ella. En este sentido, coincide con las afirmaciones de Darcia Narváez (2010, con Mrkva, 2014) sobre el conocimiento tácito o implícito que está teñido de carga emocional, no necesariamente negativa, y sobre el papel que se asigna a las emociones en la capacidad moral de imaginar, en la reflexión y en la motivación para tomar una decisión y actuar en consecuencia. Para Nussbaum, las emociones establecen una relación de profundidad con el objeto intencional, de tal manera que afectan nuestra propia existencia. Tal como señalan Piñedo y Yañez (2017, s. p.):

Esta valoración del objeto intencional de la emoción es lo que Nussbaum denomina un pensamiento evaluador eudaimonista, un tipo de juicio ligado al florecimiento de la persona: el objeto de la emoción es visto como importante por algún papel que desempeña en la propia vida de la persona. El juicio eudaimonista indica que las emociones posibilitan ver el mundo desde el punto de vista de nuestros objetivos y proyectos. Las emociones se relacionan con algo que resulta relevante para nuestro bienestar, con las cosas a las que asignamos valor en el marco de lo que para nosotros significa una vida buena.

Pero los estoicos no se diferencian de los grandes pensadores que les antecedieron, pues tanto Platón como Aristóteles piensan en



el mismo sentido: la emoción puede modificarse si se modifica la creencia que le dio origen. Esto implica, desde luego, la práctica de un autoexamen habitual que permita al sujeto develar los pensamientos y creencias que detonan una particular emoción y confrontarlos con la realidad mediante un ejercicio racional. Éste es el papel del juicio eudaimonista que busca el examen de la propia emoción y de las creencias y valores que la sostienen. Entre las creencias que están en la base de una emoción destacan, particularmente, las posturas valorales acerca de lo que es bueno o malo, justo o injusto, digno de premio o de castigo.

Las emociones, para Nussbaum (2008), se encuentran estrechamente asociadas a una red compleja de creencias y valoraciones que están ligadas entre sí por el sentido que atribuimos a la propia vida, al reconocernos como seres vinculados a otros, de quienes dependemos, para quienes somos importantes y quienes nos son significativos. El sentido de vida está vinculado con el apego a las personas importantes para nosotros, y en este punto, se separa del ideal estoico del desapego: la vida humana tiene sentido en las relaciones de apego que establecemos al vincularnos por el sentimiento de amor, y no por la motivación del cálculo utilitario. Esto emerge al pronunciar un juicio evaluador eudaimonista sobre determinadas situaciones que afectan vitalmente el sentido de la vida y en favor de aquello que permite, justamente, el florecimiento de la vida humana.

Como Narváez, Nussbaum resalta el papel de la imaginación en la función del juicio evaluador eudaimonista. La imaginación aporta elementos clave que dan densidad a la experiencia y la alejan del razonamiento frío y abstracto; entra en juego aportando lo que los pensamientos eudaimonistas no pueden proporcionar por sí solos:

La experiencia de la emoción rebosa cognitivamente, es densa de modo que una perspectiva proposicional-actitudinal no captaría, y probablemente sea acertado pensar que tal espesor es, habitualmente, si no siempre, un rasgo necesario de la experiencia de una emoción como la aflicción. Esto significa que lo propio de las emociones es su conexión con la imaginación y con la representación concreta de acontecimientos en la misma, lo cual la distingue de otros estados de juicio más abstractos... a menudo la imaginación está en juego aportando más de lo que los pensamientos eudaimonistas proporcionan por sí solos (Nussbaum, 2008, pp. 88-89).

Para conocer más el papel que Nussbaum asigna a las emociones en la vida moral conviene referirse a otra obra suya, *Crear capacidades*, en la que la autora argumenta que existen ciertas capacidades que toda persona debería tener derecho a desarrollar por ser esenciales para el florecimiento humano. Las denomina capacidades centrales o “libertades sustantivas” que, para poder ejercerse, requieren un ambiente social, político y cultural que las favorezca. Entre ellas, destaca la llamada Sentidos, imaginación y pensamiento, por la cual la autora defiende la posibilidad de que “las personas puedan utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento de un modo verdaderamente humano” (Nussbaum, 2012, p. 53). Este “modo verdaderamente humano” se refiere a aquel que se posibilita cuando las personas reciben una educación adecuada, que incluya tanto la lectoescritura como el razonamiento matemático y una formación científica básica que les permita comprender mejor la manera en la que el mundo funciona. Esta educación debe incluir también el desarrollo de la imaginación y la sensibilidad estética, lo mismo que la posibilidad de expresarse en formas artísticas y religiosas, de acuerdo con el contexto social y la historia personal de cada quien. La potencialidad de usar los sentidos, la imaginación y el pensamiento implica, necesariamente, que los gobiernos garanticen no sólo una educación integral, sino también la libertad de expresión en todos los niveles.

Otra de las capacidades, que titula Emociones, se refiere a la posibilidad de que una persona establezca lazos de afecto tanto hacia sus semejantes como hacia las cosas. Incluye el derecho a pertenecer a un determinado grupo social, sentir apego y poder experimentar procesos de duelo ante la ausencia de los seres queridos. Nussbaum hace aquí hincapié en la necesidad humana de poder sentir sin estar amenazado por el temor a ser reprimido. Ésta es una capacidad verdaderamente interesante, porque marca una diferencia significativa con la erradicación de las emociones y del apego prescritas por los estoicos para el bienestar interior. Lejos de ser un obstáculo, Nussbaum defiende que las emociones y el apego provocado por ellas son un ingrediente indispensable del florecimiento humano, y eso es porque, según explica en otro de sus libros, *Paisajes del Pensamiento*:

Las emociones... comportan juicio relativos a cosas importantes, evaluaciones en las que se está atribuyendo a un objeto externo relevancia para nuestro bienestar, reconociendo nuestra naturaleza limitada



e incompleta frente a porciones del mundo que no controlamos plenamente (Nussbaum, 2008, p. 41).

Así, siguiendo la argumentación de los estoicos, para quienes las emociones tienen un elemento cognitivo, toma distancia de ellos en el sentido de que no hay que extirparlas, pues justamente nos hacen vivir la experiencia plenamente humana de la propia insuficiencia y la necesidad de completarnos que todos tenemos. La autosuficiencia no es un ideal bueno para la vida humana sino, por el contrario, lo es la conciencia de nuestra interdependencia, nuestra vulnerabilidad y, con ello, las emociones de la empatía, la compasión y la solidaridad. Nussbaum llama así, a la suya, “perspectiva neoestoica” (2008, p. 49), pues conviene con los estoicos en que las emociones tienen un factor cognitivo, pero difiere de ellos en la necesidad de suprimirlas. Además, es preciso aclarar que el hecho de que las emociones tengan un elemento cognitivo no significa que emanen de un cálculo elaborado o de una reflexión profunda, sino más bien que son el producto de recibir y procesar rápidamente la información que proviene del mundo exterior al sujeto. Las emociones no se oponen al pensamiento, sino que son formas de cognición valorativa acerca de algo y, por tanto, tienen un carácter intencional, pero la relación con el objeto “es interna y entraña una manera de ver” (Nussbaum, 2008, p. 50); es decir, las emociones implican creencias sobre el objeto, a menudo muy complejas: “Para sentir temor, como ya Aristóteles percibió, debo creer que es inminente un infortunio, que su carácter negativo no es trivial, sino serio, y que impedirlo escapa a mi completo control” (Nussbaum, 2008, p. 51).

Que las emociones supongan juicios valorativos las hace ingrediente indispensable de otra capacidad o libertad sustancial que la autora propone como necesaria para el desarrollo humano: la Razón práctica. Esta capacidad corresponde, justamente, a la dimensión moral de la vida humana, en la que cada persona configura una idea del bien, del mal, de la justicia o la injusticia que le permite tomar decisiones sobre lo que su conciencia le dicta como correcto en una determinada situación. Gracias al desarrollo de esta capacidad la persona puede sentirse responsable de sus propias decisiones y de las consecuencias que éstas puedan tener.

Hacerse una idea de lo justo o injusto es un juicio valorativo y, por tanto, implica la emoción. Como Narváez, Nussbaum sostiene que la vida moral no es la vida de un sujeto racional despojado de

afectividad sino, por el contrario, es el lugar donde las emociones juegan un importante papel; tanto es así que es preciso hablar de emociones éticas negativas, como la culpa, la indignación, el deseo de venganza y el rechazo, o constructivas, como el amor, la paz interior y la compasión. Nussbaum (2008, p. 338) advierte que las emociones pueden, bien conectar al sujeto con el exterior, bien encerrarlo en sí mismo:

Algunas [emociones] expanden las fronteras del yo representándolo como compuesto en parte por apegos intensos a personas y cosas independientes. El amor y la aflicción son paradigmas de tales emociones, y... la compasión empuja los límites del yo más lejos todavía que ciertos tipos de amor. Por otro lado, algunas emociones tienden más bien a establecer fronteras bien demarcadas en torno al yo, aislándolo de cualquier contaminación procedente de objetos externos. El asco es paradigmático de este tipo de emociones.

Las emociones éticas que permiten el florecimiento humano son aquellas que descentran al sujeto hacia lo otro que no es él, y entre todas ellas, Nussbaum (2008, p. 345) destaca la compasión, cuya definición toma de Aristóteles como “una emoción dolorosa dirigida al infortunio o sufrimiento del otro”, un sufrimiento que nos parece serio e importante. El elemento cognitivo de esta emoción es el reconocimiento de que somos afines al otro en la vulnerabilidad: “es lo que crea la diferencia entre ver a los campesinos hambrientos como seres cuyos sufrimientos importan y verlos como objetos distantes cuyas experiencias no tienen nada que ver con la vida propia” (Nussbaum, 2008, p. 359). De este modo, puede concluirse que, para ejercer la capacidad de la razón práctica, es decir, para hacerse una idea de lo bueno o lo malo, lo justo o lo injusto, es preciso desarrollar la conciencia y la sensibilidad hacia la vulnerabilidad del otro como un espejo de nuestra propia fragilidad.

Educar en la compasión es una tarea crucial para la vida ética; no hacerlo implica abrir la puerta a todas las crueldades de las que, desgraciadamente, la historia da cuenta: desde el maltrato doméstico hasta la tortura y el genocidio, todas son muestras de una vida emocional que ha amputado la capacidad de compadecerse de los otros; son producto de personas que miran a los demás como completamente diferentes. Como puede notarse, estas ideas concuerdan de manera muy evidente con el sentido que Darcia Narváez atribuye



a lo que ella llama la “imaginación comunal”, de donde brotan el altruismo y la compasión como impulso de la vida moral.

La compasión, como el amor, nos hermana con los otros, y este sentimiento de hermandad es el que hace posible el desarrollo de otra capacidad referida por Nussbaum, la de Afiliación, a la que atribuye dos aspectos. Por un lado, se refiere a la posibilidad de entablar relaciones profundas y duraderas con los demás para vivir una vida juntos, lo que implica no sólo la empatía y la compasión, sino el respeto que está en la base de toda relación constructiva. De ahí que el segundo aspecto de la afiliación tiene que ver con la capacidad de sentir respeto por nosotros mismos y no permitir abusos o tratos indignos en una relación. Para que esto sea posible, es necesario que la sociedad y su sistema legal y de gobierno garanticen condiciones de igualdad, especialmente en sociedades marcadas por graves desigualdades, incluidas las de género.

Otra capacidad esencial que también pertenece a la dimensión relacional del ser humano, se refiere a la posibilidad de entablar una interacción próxima y respetuosa con el medio ambiente, particularmente con las plantas y los animales. De nuevo aquí las emociones tienen un papel clave para desarrollar esta capacidad, especialmente las que descentran al yo, como la empatía y la compasión. La conciencia de que la Tierra es nuestra “casa común” y de que depende de nosotros cuidarla es lo que posibilita el sentimiento de especie, que Edgar Morin (2013) considera como uno de los saberes cuyo fomento es necesario en la educación del futuro, así como lo que él denomina la “ética planetaria”, que supone el sentimiento de ser parte de la comunidad humana, y la conciencia ecológica, lo que podría ser equiparable a la imaginación comunal o sentido de comunalidad propuesto por Narváez, como se vio anteriormente.

Conclusiones

Es muy interesante notar las coincidencias esenciales de dos autoras que abordan el tema de la vida moral desde muy diferentes perspectivas. Ambas conciben que la vida moral es algo mucho más rico y complejo que un proceso de razonamiento moral, por profundo que éste pueda ser, pues el razonamiento por sí solo no da cuenta de las verdaderas motivaciones que animan la toma de decisiones y las consideraciones de las personas al hacerlo. Ambas señalan el pa-

pel clave de la imaginación creadora, no sólo para provocar estados emocionales, sino para presentar al razonamiento diferentes escenarios y cursos de acción en el proceso de toma de decisiones.

En Darcia Narváez destaca el análisis de los elementos de la vida moral: la sensibilidad, el juicio, la motivación y la acción morales, y el papel preponderante que atribuye a las emociones en ella, específicamente a la empatía y a la compasión para alimentar la imaginación creadora que permite tomar perspectivas más amplias y sintetizarse en la imaginación comunal, esa visión amplia y a largo plazo que asume las consideraciones sobre lo justo y lo correcto, más allá de los intereses egocéntricos y el cálculo utilitario. Sin la empatía, la interacción con el mundo puede crear una mentalidad moral separada, caracterizada por un muy pobre involucramiento emocional con el mundo, o incluso viciada, cuando hay una interacción emocionalmente agresiva alimentada por el odio. Gracias a la empatía, la interacción con los demás puede alcanzar una imaginación comunal centrada en una interacción extendida, positiva y colaborativa que mantiene un sentido del cuidado inclusivo, donde todos son tomados en cuenta a la hora de ponderar una decisión y actuar desde una colaboración creativa, demostrando así el nivel más alto de sensibilidad ética.

El razonamiento moral es una pieza importante, pero no la única en la vida moral. Asumir que el comportamiento moral se deriva del razonamiento consciente es ignorar las raíces profundas de la experiencia vivida visceralmente, desde los estados del cuerpo y las emociones. Desde las primeras etapas de la vida, las experiencias sensoriales y subjetivas son la base para la creación de la reflexión lógica. En el proceso de desarrollo del pensamiento simbólico, los seres humanos aprenden a transformar las emociones básicas en una señalización emocional cada vez más compleja que, eventualmente, permite la separación de una imagen o deseo de la acción inmediata, y éste es, justamente, el nacimiento de las ideas. De este modo, las estructuras ideoafectivas se inician en las etapas tempranas de la vida y subyacen al funcionamiento moral (Narváez, 2010).

Ambas autoras coinciden en que la intuición y el razonamiento se necesitan para la vida moral. La deliberación permite a las personas evaluar las señales de la intención y la construcción de razones, lo mismo que escudriñar su validez. La razón evalúa la racionalidad que hay detrás de las actitudes instintivas, mientras que la intuición brinda señales evaluativas para las conclusiones de la razón.



Martha Nussbaum también sostiene que el razonamiento, por sí mismo, es insuficiente para alcanzar el florecimiento humano. Lo que ella llama “juicio eudaimonista” es el equivalente al juicio reflexivo del que habla Narváez, e incluye la densidad de la experiencia emocional. En todas las libertades sustantivas que posibilitan el florecimiento humano desde el punto de vista de la eudaimonía, la emoción juega un papel importante y tal vez ésta sea una de las razones por las que Nussbaum considera que las emociones son eudaimonistas, es decir, son un ingrediente importante del florecimiento humano.

Al igual que Narváez, Nussbaum señala que la vida moral enriquecida no guarda vinculación con el razonamiento instrumental, que ve a los demás como medios para alcanzar sus fines individualistas; no privilegia una visión utilitarista de la felicidad, en la que los demás y las cosas son concebidos sólo como medios para la propia satisfacción del sujeto. La concepción eudaimonista, en cambio, considera que tanto las acciones virtuosas del sujeto como sus relaciones recíprocas –lo mismo en el nivel personal que en el social–, en las que se ama al otro, son partes indispensables para su vida plena. Otro punto de contacto entre las autoras es la concordancia entre la idea de la imaginación comunal descrita por Narváez, y el ideal eudaimonista de la vida plena descrito por Nussbaum, como aquella existencia que persigue la justicia social como bien en sí mismo e incorpora este valor en las acciones del agente, de modo que éste realiza acciones justas porque las considera valiosas por sí mismas.

En este ejemplo se ve claramente que en la ética eudaimonista hay un componente subjetivo o autorreferencial que tiene que ver con los propios planes, metas y objetivos de acción y un componente heterorreferencial o de valoración general, que considera los valores como fines en sí mismos. El componente subjetivo implica al agente de manera personal, pero éste no actúa movido solamente por un cálculo instrumental, sino porque considera hacer lo correcto en determinada circunstancia, por el valor que está en juego en ella.

¿Dónde quedan, entonces, las emociones en este proceso? Nussbaum (2008) señala que, justamente, el involucramiento personal que lleva al sujeto a actuar sólo es posible por la experiencia de las emociones. Sin ellas, el agente no se involucraría de manera personal. En este punto resulta clara la coincidencia con el pensamiento de Narváez, que señala que las emociones se encuentran en la base de la imaginación moral creadora, el juicio reflexivo y la motivación

que hacen posible la imaginación comunal, la equivalente del florecimiento humano.

Sin duda, las teorías de Darcia Narváez y de Martha Nussbaum nos abren un panorama muy prometedor en la búsqueda de la respuesta a la pregunta sobre cómo debe vivirse la vida humana de manera plena, así como en ver esta plenitud en la conexión emocional con los demás, evitar los razonamientos basados en el frío cálculo utilitarista y, por el contrario, fomentar el apego a las personas con quienes nos unen vínculos significativos, basar nuestros juicios en la imaginación comunal que trasciende los sectarismos, las visiones dogmáticas y excluyentes, y armonizar creativamente los distintos valores que están en juego. Darcia Narváez apoyada en las neurociencias y Martha Nussbaum mediante el método filosófico llegan a conclusiones muy parecidas y ofrecen una brújula que orienta el verdadero florecimiento de lo humano.

Referencias

- Ariely, D. (2012). *Por qué mentimos... en especial a nosotros mismos. La ciencia del engaño puesta al descubierto*. Barcelona: Planeta.
- Aristóteles. (2014). *Ética nicomáquea*. Ciudad de México: Editores Mexicanos Unidos.
- Dewey, J. (1965). *Teoría de la vida moral*. México: Herrero Hermanos.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, (108), 814-834.
- Haidt, J., Koller, S., y Dias, M. (1993). Affect, culture, and morality, or is it wrong to eat your dog? *Journal of Personality and Social Psychology*, (65), 613-628.
- Hogarth, R. M. (2001). *Educating Intuition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, M. (1993). *Moral imagination*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kohlberg, L., Power, C., y Higgs, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2013). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- Narváez, D. (2010). Moral Complexity: The Fatal Attraction of Truthiness and the Importance of Mature Moral Functioning. *Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science*, 5(2), 163-181. <https://doi.org/10.1177/1745691610362351>



- Narváez, D. (2014). *Neurobiology and the development of human morality, culture and wisdom*. Nueva York: W.W. Norton & Company.
- Narváez, D., y Mrkva, K. (2014). Creative moral imagination. En S. Moran, D. H. Cropley y J. C. Kaufman (eds.), *The Ethics of Creativity* (pp. 25-45). Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Narváez, D., y Vaydich, J. (2008). Moral development and behavior under the spotlight of the neurobiological sciences. *Journal of Moral Education*, (37), 289-313. <https://doi.org/10.1080/03057240802227478>
- Nussbaum, M. (2003). *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Magnum.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. México: Paidós Ibérica.
- Pinedo, I., y Yañez, J. (2017). Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum. *Veritas*, (36), 47-72. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-92732017000100003.
- Rest, J. R. (1986). *Moral Development: Advances in research and theory*. Nueva York: Praeger Press.
- Rest, J., Narváez, D., Bebeau, M. J., y Thoma, S. J. (1999). *Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.



El bienestar emocional en las niñas y los niños

Children's Emotional Wellbeing

Manuel López-Pereyra

Departamento de Educación,
Universidad Iberoamericana
Ciudad de México, México
manuel.lopez@iberomx

Carolina Armenta-Hurtarte

Departamento de Psicología,
Universidad Iberoamericana
Ciudad de México, México
carolina.armenta@iberomx

María del Pilar Gómez Vega

Doctorado Interinstitucional
en Educación, Universidad
Iberoamericana
Ciudad de México, México
pilitasgo@gmail.com

Oisleidys Puerto Díaz

Maestría en Investigación y Desarrollo
de la Educación, Universidad
Iberoamericana
Ciudad de México, México
osleidyta25@gmail.com

Fecha de recepción: 17 de julio de 2020.

Fecha de aceptación: 20 de noviembre de 2020.

Resumen

Este artículo presenta una revisión del tema de bienestar emocional en las niñas y en los niños desde un enfoque de bienestar psicológico. Éste corresponde al componente psicosocial de la calidad de vida, pues compromete la estabilidad física y emocional. Se propone que las emociones forman parte crucial de desarrollo humano, y se encuentran presentes en las relaciones familiares, escolares, con los pares y con el entorno. En este sentido, se reconocen las expresiones de las emociones como parte fundamental del desarrollo infantil, la inteligencia y el bienestar emocional en las niñas y los niños (Buitrago *et al.*, 2019). Desde este punto de vista, se destaca la participación de la familia como una relación de interacción y convivencia significativa para el desarrollo de la conciencia emocional, la regulación emocional en la expresión de necesidades, intereses e ideas de las niñas y los niños.

Palabras clave:

emociones, educación socioemocional, inteligencia emocional, primera infancia

Abstract

This article presents a review of the issue of emotional well-being in children from a psychological well-being approach. Psychological well-being corresponds to the psychosocial component of quality of life by compromising physical and emotional stability and well-being. This text sets forth emotions are a crucial part of human development, since it is present in family and school relationships, with peers, and with the social context. In this sense, it recognizes expressions of emotions as a fundamental part of child development, intelligence, and emotional well-being (Buitrago et al., 2019). From this point of view, family participation stands out as meaningful interaction and coexistence relationship for children's development of emotional awareness, emotional regulation, expression of needs, interests, and ideas.

Keywords:

emotions, socioemotional education, emotional intelligence, early childhood

Introducción

El bienestar está vinculado con una amplia gama de indicadores físicos, emocionales y sociales que refieren a la salud física y mental de las personas. El estudio del bienestar en la infancia y adolescencia es un campo que continúa requiriendo desarrollo y aportaciones de la investigación, puesto que ésta se ha enfocado en la adultez, así como en contextos distintos (Alfaro, 2015). Las investigaciones en torno al bienestar han aumentado debido al interés creciente en sus componentes psicosociales asociados al contexto y a la calidad de vida; este constructo va más allá de lo material y permea elementos emocionales y psicológicos. El interés en este tema surge en la rama de la psicología positiva, cuyo énfasis se centra en el estudio científico de las experiencias, los rasgos individuales y el desarrollo de aspectos positivos en las personas para prevenir la incidencia de psicopatologías (García y García, 2015).

Las tres líneas conceptuales que se derivan del bienestar con mayor énfasis son: el bienestar subjetivo, el bienestar psicológico y el bienestar social (González-Fuentes y Andrade, 2016; Ryff y Singer, 2006; Zubieta y Delfino, 2010). El bienestar subjetivo se entiende desde la perspectiva hedónica, la cual indica que el bienestar se conforma a partir del balance entre afectos positivos y negativos, y la satisfacción con la vida (González-Fuentes y Andrade, 2016). Por el otro lado, el bienestar psicológico, desde la perspectiva eudemonista



se centra en la autorrealización y sus consecuencias en el funcionamiento psicológico pleno de las personas (Ryff y Singer, 2006). La perspectiva eudemonista integra los aspectos sociales dando paso al surgimiento del bienestar social. Este bienestar consiste en la valoración que se otorga a las circunstancias y el funcionamiento dentro de una sociedad (Zubieta y Delfino, 2010).

En este sentido, el bienestar emocional está comprendido dentro del bienestar subjetivo. Éste surge de la agrupación de sus componentes: los afectos positivos, los afectos negativos y la satisfacción con la vida, los cuales se dividen en dos dimensiones: la cognitiva y la afectiva (González-Fuentes y Andrade, 2016). Para los autores, la dimensión cognitiva comprende la evaluación de la satisfacción de vida. La dimensión afectiva comprende la presencia de sentimientos positivos y negativos, a esta última se le cataloga como bienestar emocional (Andrés, Castañeiras y Richaud, 2014). El estudio del bienestar subjetivo implica aproximarse a la definición de felicidad. Esta categoría, importante en la psicología positiva, hace referencia a la preponderancia del afecto positivo sobre el afecto negativo, en la evaluación afectiva de la propia situación vital (Andrés *et al.*, 2014). Debido a que surge a partir de la evaluación de afectos positivos y negativos, también se denomina bienestar emocional (Moyano y Ramos, citado por Andrés *et al.*, 2014).

Este tipo de bienestar corresponde al componente psicosocial de la calidad de vida, pues compromete la estabilidad física y emocional. Como se mencionó antes, las emociones forman parte crucial de desarrollo humano, y se encuentran presentes en las relaciones familiares, escolares, con los coetáneos y con el entorno (López, 2014; Araque, 2015). Los abordajes sobre el bienestar subjetivo han tomado relevancia en los últimos años, aunque con énfasis en población adulta, en comparación con investigaciones en niñas y niños. Medir y monitorear el bienestar subjetivo en niñas y niños es necesario porque posibilita conocer sus percepciones respecto a sus vidas. Además, ofrece información acerca del mejoramiento de la calidad de vida en estas edades (Oyanedel, 2015).

De acuerdo con Raciti y Vivaldi (2018), el enfoque basado en la experiencia subjetiva de las niñas y los niños y en su vivencia conlleva a entender que su papel tiene un rol más activo dentro del contexto social, y por ello en la definición y evaluación de las dimensiones que componen su bienestar, por lo que serían cuatro los ejes que dirigen su evaluación: a) desde reconocer el bienestar con una vi-

sión integral y multidimensional; b) desde el reconocimiento de los aspectos subjetivos de las niñas y niños en su cotidianidad (agencia, participación, seguridad); c) desde aspectos enfocados en lo positivo y la calidad de vida de las niñas y niños; y d) desde una perspectiva centrada en la observación del bienestar en la vida diaria actual de las niñas y los niños (*well-being*). El reconocimiento está en que el sentido de bienestar para las niñas y los niños no sólo debe considerarse un aspecto a futuro en el que se prepara para su vida adulta, sino en la condición presente en el que se garantice su derecho como sujeto de una sociedad. Es por ello que la educación emocional resulta importante en el desarrollo integral de la persona.

Autores como Bisquerra (2007) y Oros (2014) la consideran un proceso educativo continuo y permanente, potenciador del desarrollo de las competencias emocionales y complemento de las cognitivas. A su vez, constituye una condición primaria para el despliegue de la personalidad y contribuye a desarrollar una actitud positiva ante la vida (Muchiut, 2018).

En la actualidad se ha convertido en un tema de interés, ya que los nuevos ritmos de vida están transformando los marcos habituales de relaciones, afectos y comunicación, a través de los cuales las niñas y los niños van adquiriendo habilidades sociales de respeto, ayuda y empatía. Esta situación emerge debido al modelo de vida actual, en el que las madres, los padres o cuidadores principales desarrollan diversas actividades. Los momentos de ocio para compartir disminuyen y se comienza a generar un vacío emocional infantil que debe ser cubierto por la escuela (Díez, citado por Araque, 2015). De acuerdo con Oros (2014) los estudios realizados en población infantil evidencian que la implementación sistemática de estrategias para promover el desarrollo emocional en la infancia va ligada a un aumento en el bienestar y a una mejoría en el desenvolvimiento general de los mismos.

Para la niñez y adolescencia, la disponibilidad de estudios dista mucho de alcanzar la cantidad de resultados que encontramos con la población adulta. Además, son aún menos los estudios sobre el bienestar emocional en la población infantil que en el de la adolescencia (Andrés, Castañeiras y Richaud, 2014). Cabe destacar que los estudios con los que se cuenta permiten inferir que el desarrollo del bienestar es relativo a cada etapa de la vida, por lo que va a diferir de acuerdo con la edad de las niñas y los niños (Casas, 2010). Es importante puntualizar que la etapa del desarrollo infantil es un periodo crítico en el que se producen diversos cambios en las habilidades cognitivas,



las cuales se van tornando hacia un pensamiento más abstracto que permite la reflexión e internalización de las personas (Andrés, Castañeiras y Richaud, 2014).

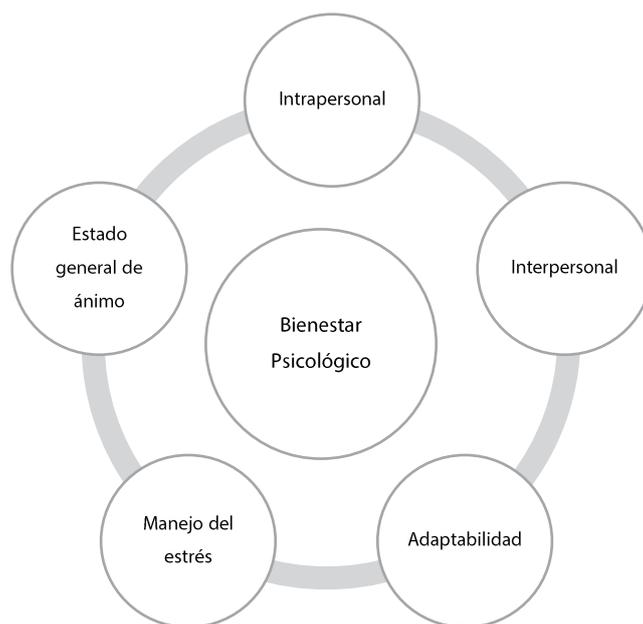
Desarrollo infantil y el bienestar emocional

Un punto fundamental es identificar las emociones y el bienestar como aspecto primordial en el desarrollo de las personas. En este sentido, Buitrago *et al.* (2019) refieren que el reconocimiento y la expresión de las emociones por medio de palabras son fundamentales en la inteligencia social y emocional de las niñas y los niños, puesto que favorecen procesos reflexivos y de discusión. En su investigación para identificar el coeficiente emocional en niñas, niños y adolescentes, toma como base el Modelo de Inteligencia Social y Emocional (Bar-On, citado en Buitrago *et al.*, 2019).

Este modelo considera las habilidades emocionales y sociales como parte del bienestar psicológico; para ello parte de cinco ámbitos: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado general de ánimo. Los resultados hacen explícito que la edad está relacionada con el desarrollo y comprensión de las emociones y la forma en la que se van haciendo conscientes dentro de las experiencias personales. Asimismo, se resalta la necesidad de crear ambientes positivos de aprendizaje en lo que se reconoce como alfabetización emocional de las niñas, niños y adolescentes dentro de los contextos escolares (Buitrago *et al.*, 2019).

En la infancia comienza el descubrimiento de las emociones, el intento de regulación en las mismas, así como la búsqueda de respuestas adecuadas. Tanto el aprendizaje como el desarrollo emocional van a influir en el bienestar y calidad de vida del infante (Cepa *et al.*, 2016). Debido al inicio de la etapa escolar, se crean nuevas relaciones que implican un intercambio tanto emocional como social. En esta interacción comenzarán a expresar sus emociones y a interpretarlas (Cepa *et al.*, 2016). De acuerdo con Urbina (2020), las niñas y los niños deben identificar y reconocer sus emociones, de esta manera desarrollarán habilidades de autorregulación y de respuesta antes diversas experiencias sociales y personales.

 **Figura 1.** Modelo del bienestar social-emocional



Fuente: adaptado de Buitrago *et al.*, 2019.

Como lo mencionan Buitrago *et al.* (2019), las experiencias emocionales que viven las niñas y los niños en los espacios sociales permean en los vínculos, satisfacciones y calidad de vida, así como en su desarrollo social y emocional. Es en estos espacios sociales, como la escuela, donde las niñas y los niños reconocen y gestionan su inteligencia social y emocional. En la Figura 1 se destaca el Modelo de inteligencia social y emocional de Bar-On (citado en Buitrago *et al.*, 2019, p. 52), el cual presenta las habilidades emocionales que potencian el bienestar psicológico de las niñas y los niños. Es importante reconocer que esta regulación de experiencias emocionales, como la empatía, la asertividad, la independencia, la autorrealización, entre otras, son esenciales para lograr un bienestar psicológico. De acuerdo con Buitrago *et al.* (2019, p. 49), “la regulación emocional tiene una importante incidencia en los ajustes psicológicos y sociales, así como en el bienestar”.

En este sentido, es necesario evidenciar las características del desarrollo emocional de las niñas y niños. Como se indica en la tabla 1, a los tres años comienza la regulación emocional. Al principio, la regulación será escasa, por lo que es nula la capacidad para ocultar sentimientos. El lenguaje será el medio de comunicación de las

emociones en esta etapa. Además, permitirá la comprensión de la realidad por la cual se comunicarán las experiencias, inquietudes e ideas dando paso a la imaginación y fantasía (Cepa *et al.*, 2016).

Asimismo, comienzan a asociar las emociones con lo que los rodea, desde los acontecimientos hasta las personas. Se vuelven selectivos sobre sus relaciones y la forma en que se desenvuelven en éstas. En cuanto a los acontecimientos, son capaces de asociar situaciones con emociones y más adelante comenzarán a crear nexos que generalizan a otras situaciones similares. Por el otro lado, surge el reconocimiento de las consecuencias y causas emocionales (Denham, citado por Cepa *et al.*, 2016).

 **Tabla 1.** Características del desarrollo emocional de las niñas y niños en edades tempranas (3 a 6 años)

Edades	Características
3 años	Empiezan a mostrar una capacidad limitada de ocultar sus verdaderos sentimientos. Son capaces de evaluar sus actuaciones como buenas o malas. Muestran signos evidentes de orgullo ante la realización de tareas difíciles y vergüenza ante el fracaso. El lenguaje se convierte en el medio de expresar sus experiencias, sus emociones e inquietudes, sus fantasías, su imaginación (es de gran importancia para la resolución de problemas y comprender la realidad). Son conscientes en la elección de las personas y las emociones que generan esa relación.
3-4 años	Asocian ciertos acontecimientos con determinadas emociones (cumpleaños con alegría, perder con tristeza) Descubren nexos entre determinados acontecimientos y determinadas emociones. Aprenden acerca de las causas y consecuencias de los sentimientos.
3-5 años	Para entender una situación con contenido emocional, establecen las explicaciones correspondientes a través de la emoción por lo que el resultado para ellos, o es bueno o es malo (posición dicotómica). Alcanzan niveles de madurez e introspección que les permiten determinar qué tipo de reacciones han de tener con otras personas y las consecuencias de éstas; es en este momento cuando se observa lo que es regulación emocional.
4 y 5 años	A partir de los cuatro años utilizan un léxico emocional mediante términos como: tristeza, miedo, enfado. Manifiestan rabia con expresiones verbales. En cuanto a la regulación emocional, cuando presencian discusiones entre padres utilizan la distracción visual. Saben inferir correctamente, por los movimientos corporales expresivos, si alguien está contento, enfadado o triste. A los cuatro años son capaces de explicar las emociones propias y las de los demás en términos de deseo-resultados.
5 a 6 años	Se produce un acelerado aprendizaje de la expresividad emocional. Se dan manifestaciones conductuales que implican estados emocionales: hacer bromas a los compañeros, molestar intencionadamente, etcétera. Comienzan a generar autoconcepto debido al gran progreso en el conocimiento de las emociones. Comienzan a interpretar sus emociones. Se dan cuenta que podrán experimentar varias emociones al mismo tiempo.
6 a 7 años	Comienzan a admitir que algunas situaciones pueden provocar más de una emoción, pero siempre teniendo en cuenta que una de ellas precede o sigue a la otra (Gallardo, 2007).
7 a 8 años	Comienzan a comprender que hay ciertos acontecimientos que provocan dos sentimientos al mismo tiempo, aceptando primero la posibilidad de experimentar dos emociones parecidas y admitiendo finalmente el hecho de que determinadas situaciones pueden llegar a provocar emociones contradictorias (Gallardo, 2007, p.153).

Fuente: elaboración propia a partir de Cepa, 2016, pp. 76-77 y Gallardo, 2007, p. 153.

De los tres a los cinco años comienzan a evaluar su mundo externo por acciones *buenas y malas*, con un pensamiento dicotómico, el cual igualmente se verá reflejado en la expresión emocional. Esto hace que no haya diversidad de perspectivas emocionales. A su vez, la capacidad cognitiva va en aumento y permite que haya un mayor control en la expresión de éstas en cuanto a intensidad y duración. Esto también es permeado por las reglas de expresión emocional de cada cultura (Camras, citado por Cepa *et al.*, 2016).

De los cuatro a los cinco años comienza a tener una mayor evaluación emocional, esto permite que haya introspección y madurez (Valiente *et al.*, 2004) y que inicie el reconocimiento del lenguaje corporal emocional (Boone y Cunningham, 1998). Por lo tanto, esto se verá reflejado en las relaciones que se tienen con los otros evaluando sus reacciones y las consecuencias que podrían tener sus respuestas emocionales. Además, esto permite que puedan generar explicaciones sobre sus emociones y las de los demás. Lo anterior genera las bases de la expresión emocional, la cual se desarrolla a los cinco años, cuando la expresividad emocional aumenta exponencialmente (Cepa *et al.*, 2016). A los seis años, debido al conocimiento sobre emociones con el que cuentan, pueden comenzar a generar su autoconcepto. A la par, surge la diferenciación con los otros y el manejo de sus propias emociones (Cepa *et al.*, 2016).

De acuerdo con Henao y García (2009), en la cultura se propician diferentes reglas para expresar las emociones. Es por ello por lo que los niños y las niñas adquieren la comprensión de las emociones a través del modelamiento y el aprendizaje vicario. De esta forma, se refleja que el aspecto cultural marca las pautas frente a sus formas de expresión y las relaciona de acuerdo con el desempeño social que tienen las personas. Se entiende, entonces, que la manera en la que la niña o el niño manifiestan las emociones se va transformando de acuerdo con el repertorio previo que ha generado y el tipo de situación a la que se vean abocados. Hay que señalar que, en el caso de la infancia y la adolescencia, la familia y la escuela son los dos escenarios en los que se van fortaleciendo los modelos de convivencia social y que abonan al bienestar emocional. En la familia, la interacción y el desarrollo emocional tienen un fuerte vínculo. Las niñas y los niños van siendo conscientes de sus propias emociones y van identificando los factores que las causan. De esta manera empiezan a relacionar el porqué de las diferentes emociones que se generan en ellos mismos y en los demás (Henao y García, 2009).



El contexto escolar, las emociones y bienestar emocional

En el caso de la escuela, Berger *et al.* (2009) destacan la importancia de las relaciones interpersonales en ese contexto y la forma en la que éstas generan ambientes afectivos que determinan la forma en que cada niña y niño enfrenta y significa su experiencia escolar. Desde su visión, el aprendizaje socioemocional en el contexto escolar trae consigo el aprendizaje de habilidades, conocimientos y valores que van desarrollando la capacidad de la niña o el niño de conocerse a sí mismo y a los demás, con el fin de usar esa información para resolver problemas con flexibilidad y creatividad (Cohen, citado por Berger *et al.*, 2009).

De esta forma, se considera que el aprendizaje socioemocional proporciona al ambiente escolar el marco que ayuda a prever situaciones complejas y a promover el bienestar y el éxito de los estudiantes (Payton *et al.*, citado por Berger *et al.*, 2009). Rosa-Guillamón, García y Pérez (2018) agregan que distintas investigaciones han mostrado la relación directa entre la condición física y el bienestar emocional, principalmente en jóvenes.

Además, se identifica el vínculo entre la capacidad aeróbica y la felicidad subjetiva (Jiménez-Moral *et al.*, 2013); así como entre la capacidad aeróbica y la satisfacción vital (Padilla-Moledo *et al.*, 2012). Por lo tanto, sigue siendo de interés la relación positiva entre la condición física y el bienestar emocional, puesto que se evidencian las ventajas de la adopción de hábitos saludables. Igualmente, se constata la pertinencia de reforzar el desarrollo de programas de mejora de condiciones físicas y su efecto en las capacidades psicológicas de las niñas, niños y adolescentes (Rosa-Guillamón *et al.*, 2018).

Desde el punto de vista de Oros, Manucci y Richaud-de Minzi (2011), el desarrollo, la comprensión y el reconocimiento de las emociones en los espacios escolares son necesarios para lograr un bienestar psicológico y emocional en las niñas y los niños. En particular, las autoras reconocen la educación emocional como parte fundamental en el trabajo afectivo y en el desarrollo cognitivo de las y los estudiantes, la motivación para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades psicosociales. A nivel de educación primaria se ha identificado una relación entre la condición física y algunos elementos que influyen en el bienestar emocional, tales como: la calidad de vida percibida,

el autoconcepto general, el autoconcepto social y conductual y la ansiedad social (Rodríguez-García *et al.*, 2015; Gálvez, citado por Rosa-Guillamón *et al.*, 2016).

En este sentido, Oros *et al.* (2011, p. 498) sostienen que las intervenciones educativas en la educación socioemocional de las niñas y los niños debe ser “una educación integral, que conjugue armoniosamente la adquisición de capacidades cognitivas con el desarrollo de competencias socioemocionales”. Por tanto, el desarrollo socioemocional está integrado por una serie de habilidades que se relacionan con la conciencia que la persona tiene de las propias emociones y las de los demás, así como de la manera en la que las adapta a su contexto social.

De igual manera, Oros (2014) afirma que la experiencia frecuente de emociones positivas como la alegría, la serenidad, la simpatía, la gratitud y la satisfacción favorecen el funcionamiento físico y psicosocial en diferentes etapas evolutivas (Rosa-Guillamón *et al.*, 2018). Se evidencia, entonces, que el bienestar se encuentra asociado a diversos indicadores físicos, emocionales y sociales, y por ello su medición será una contribución para entender su estado, comprender los factores que se relacionan y permitir desarrollar acciones que conlleven a su mejora.

El contexto educativo también aporta una estabilidad en el desarrollo psicosocial de las niñas y los niños; Urbina (2020) indica que las rutinas, así como las reglas en los espacios sociales permiten el desarrollo emocional en la infancia. Como lo hace notar el autor, estas situaciones de rutina deben ser flexibles en los cambios sociales y culturales que se presenten; involucrar a las niñas y los niños en las decisiones y cambios en los espacios familiares les da un sentido de pertenencia, autogestión y responsabilidad.

De esta forma, el desarrollo socioemocional está integrado por dimensiones que contemplen la conciencia de sí mismo, la conciencia de los otros, la autorregulación, el interés de solucionar conflictos, el enfrentamiento de situaciones personales, las habilidades de comunicación, entre otras (Berger *et al.*, 2009). Finalmente, en la escuela resulta fundamental que niñas, niños y adolescentes cuenten con espacios donde se rescate su voz, para que se fortalezcan los canales de comunicación basados en escucharse, escuchar a otros y el respeto mutuo.



La familia en el bienestar emocional de niñas y niños

Las habilidades socioemocionales permiten a los niños y las niñas establecer relaciones significativas porque pueden expresar sus necesidades, intereses e ideas (Urbina, 2020). En este sentido, la competencia emocional incluye desarrollar la conciencia emocional, la regulación emocional, la competencia social y la habilidad de vida para el bienestar (Cepa *et al.*, 2016). En este sentido, la familia impacta sobre el desarrollo emocional de los niños y las niñas. Actualmente los tipos de familia son más variados porque se viven realidades familiares diversas (Alduán, 2016). Esta situación implica que cada niña y niño tiene más posibilidades de poseer experiencias familiares particulares pertinentes a identificar; junto con las posibles nuevas formas en que expresa sus problemáticas, padecimientos y necesidades de ayuda (Larrama, 2015).

La competencia emocional es considerada un “constructo complejo formado por diferentes dimensiones o habilidades” (Cepa *et al.*, 2016, p. 68). Su importancia radica en que desde la infancia se está en contacto con las emociones, por lo que a través de una gestión adecuada se logra identificarlas y regularlas, alcanzar empatía por los demás y resolver problemas (Cepa *et al.*, 2016). Esto implica un desarrollo integral donde se da importancia a la educación, la cual comprende al ámbito físico, intelectual, afectivo y social de los niños y las niñas. El aprendizaje de la gestión de las emociones permite reconocer las propias y de los demás (Cepa *et al.*, 2016), lo que supone una mejora en la interacción social.

Ahora bien, la literatura reconoce que son “la familia y la escuela... los dos contextos principales de desarrollo del niño” (Alduán, 2016, p. 13), por lo que es primordial potenciar la colaboración escuela-familia como propone Aguado (2010). Es en el trabajo de Bunijevac *et al.* (2017) donde se presentan los modelos de involucramiento maternal y parental, es decir, la forma en que las madres y los padres pueden apoyar en la educación de sus hijos e hijas, más allá de los terrenos escolares. Entre estos modelos se encuentran el enfocado en el consumidor, el enfocado en el experto y el enriquecimiento del currículo, entre otros (Bunijevac *et al.*, 2017). Los nuevos modelos educativos, como el Diseño Universal para el Aprendizaje, se establecen bajo principios donde se activan las redes afectivas, las cuales

están “especializadas en evaluar patrones y asignarles un significado emocional” (Alba, 2019, p. 58), esto da lugar a que los niños y las niñas “desarrollen la capacidad interna para reconocer las emociones, controlar los estados anímicos y las reacciones ante las diferentes situaciones” (Alba, 2019, p. 60).

 **Tabla 2.** Características de los estilos de interacción familiar.

Estilos de interacción familiar	Características de cada estilo
Madres y Padres autoritarios	Patrón restrictivo de crianza en el que las personas adultas imponen muchas reglas, esperan una obediencia estricta.
Madres y Padres equilibrados	Controlador pero flexible, en el que los padres y madres implicados realizan muchas demandas razonables a sus hijos e hijas
Madres y Padres permisivos	Patrón parental aceptador, pero laxo en el que las personas adultas exigen relativamente poco, permiten que sus hijos e hijas expresen con libertad sus sentimientos e impulsos.
Madres y Padres no implicados	Es el menos exitoso, un enfoque en extremo laxo y sin exigencias exhibido por padres y madres que han rechazado a sus hijos e hijas.

Fuente: adaptado de García *et al*, 2009, pp. 788-789.

Por lo tanto, la familia es un ente importante en la formación emocional infantil. Como parte del desarrollo del bienestar afectivo, las figuras parentales deberán contribuir al aprendizaje en la toma de decisiones (individualmente y con apoyo) y al autoconocimiento; porque “conocerse a uno mismo es escarbar en nuestro sustrato emocional, desentrañar nuestros impulsos y entender... las fuentes de nuestra ira y de nuestro dolor para poder convivir más armoniosamente con nuestras emociones y con la de los demás” (Punset, 2015, p. 13). La interacción familiar conlleva también los estilos con que se ejerce la autoridad por parte de padres y madres. Estas prácticas (tabla 2) pueden ser autoritarias, equilibradas, permisivas o las menos exitosas, donde no hay implicación (García *et al.*, 2009), la consecuencia de cada una de ellas se refleja en la conducta infantil en su entorno.

Urbina (2020) enfatiza la necesidad de las niñas y los niños de convivir en espacios donde se sienta protección; de esta manera desarrollarán un sentido de confianza y de seguridad en sus entornos. En este sentido, las familias o cuidadores deben crear relaciones e interacciones de bienestar emocional, “crear un entorno amoroso y afectuoso” (Urbina, 2020, p. 6) que permitan a las niñas y los niños fortalecer su bienestar emocional. Los estudios, como los realizados por García y su equipo de trabajo (2009) sugieren que el estilo de

interacción marital/parental de tipo equilibrado (controlador pero flexible), permite una mejor comprensión emocional y el desarrollo de mejor autoestima. Esto corrobora que es primordial favorecer el desarrollo socioemocional de forma integral a través de la competencia emocional.

Conclusiones

El mundo que las niñas y los niños están conociendo durante su desarrollo está provisto de mayores opciones, es más complejo y provee mayores herramientas para acceder a la información y saber qué hacer con ella. En este punto, debe considerarse que la situación actual por la pandemia provocada por el virus SARS-COV2 ha generado condiciones que pueden repercutir de forma negativa en la salud mental de niñas y niños. El distanciamiento físico, si bien no se traduce en un distanciamiento social total, sí provoca una disminución en las interacciones cotidianas en el salón de clases, así como familiar y, sumadas a las restricciones impuestas, generan la sensación de aislamiento y una distorsión en el desarrollo socioemocional en la infancia. Bajo estas condiciones, se vuelve relevante reconocer a las niñas y los niños como agentes autónomos, por lo tanto, cuando sus “necesidades, intereses e ideas son atendidas, se sienten valorados e importantes” (Urbina, 2020, p. 2). Esto implica que existe una voz a la que se debe escuchar para poder mantener un desarrollo afectivo. Es así como la familia es un actor importante en escuchar esa voz, reconocerla y ayudarla en su formación como persona, al igual que el ambiente escolar.

Dado que el desarrollo emocional de niñas y niños sucede en un contexto sociocultural determinado, es posible identificar que existen diferencias por las normas y mandatos culturales. Un dato revelador propuesto por Cepa *et al.* (2016) sugiere que las niñas poseen un mayor desarrollo emocional en relación con sus compañeros varones. Si bien este dato no es determinante, muestra la necesidad de estudios a profundidad en torno a la capacidad infantil de gestionar las emociones de acuerdo con su sexo-género. También plantea la inquietud de incluir la diversidad sexual y funcional en estos estudios. Otro factor por considerar es que las distintas estructuras que históricamente consideraban adecuado reprimir las emociones han ido perdiendo influencia en las sociedades, tal es el caso de instituciones como la Iglesia.

Resulta fundamental reconocer que el bienestar subjetivo de las niñas, niños y adolescentes debe entenderse también desde el marco del cumplimiento de la Convención de los Derechos del Niño, donde, como “sujeto de derecho”, se deben reconocer sus diferencias, promover el respeto y su cuidado integral, haciendo que las políticas públicas tengan un papel más activo en el cuidado del bienestar emocional y psicológico de las niñas, niños y adolescentes (Oyanedel *et al.*, 2014).

Por lo tanto, es necesario continuar con las indagaciones sobre el bienestar emocional en la infancia mediante el análisis de la cultura en el desarrollo de las emociones a través del análisis de género. Igualmente, al establecer que el ambiente académico y familiar juegan un papel fundamental para el desarrollo e identificación de las emociones será necesario indagar los efectos que pueda tener las acciones sociales ante la Covid19. Finalmente, es fundamental generar acciones que se difundan ampliamente para niñas y niños que busquen resarcir los efectos que ha tenido la distancia social en el desarrollo de sus emociones y, por ende, en su bienestar emocional. Es necesario que se generen actividades cotidianas tanto en la familia como en la escuela que busquen desarrollar el bienestar emocional en las niñas y niños, independientemente de la situación social en la que nos encontremos, porque esto permitirá favorecer tanto su salud mental como física.

Referencias

- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(6), 1-11. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1710>
- Alba, C. (2019). *Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Alfaro, J., Casas, F., y López, V. (2015). Bienestar en la infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas*, 14(1),1-5. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1710/171033736001>
- Alduán, A. (2016). *Diversidad familiar en el ámbito educativo*. España: Universidad de la Rioja. https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001634.pdf



- Andrés, M. L., Castañeiras, C. E., y Richaud, M. C. (2014). Relaciones entre la personalidad y el bienestar emocional en niños. El rol de la regulación emocional. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 8(2), 217-241.
- Araque-Hontangas, N. (2015). La educación emocional en el proceso educativo inicial en Ecuador y España. *UTCiencia*, 2(3), 150-161. <http://investigacion.utc.edu.ec/revistasutc/index.php/utciencia/article/view/35/36>
- Bisquerra R., y Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales (*Emotional Competences*). *Educación XX*, (10), 61-82.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torreti, A., Arab, M. P., y Justiniano, B. (2009). Bienestar socioemocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, (17), 21-43.
- Bunijevac, M., y Đuriši , M. (2017). Parental Involvement as an Important Factor for Successful Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156936.pdf>
- Buitrago, R., Herrera, L., y Cárdenas, R. N. (2019). Coeficiente emocional en niños y adolescentes de Boyacá, Colombia. Estudio comparativo. *Praxis & Saber*, 10(24), 45-68. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10002>
- Boone, R. T., y Cunningham, J. G. (1998). Children's decoding of emotion in expressive body movement: The development of cue attunement. *Developmental Psychology*, (34), 1007-1016.
- Casas, F. (2010). El bienestar personal: Su investigación en la infancia y la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 5(1), 85-101.
- Cepa, A., Heras, D., y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67-73. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776008.pdf>
- Henao, G., y García, M., (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.
- Marshall, P. (2018). Matrimonio entre personas del mismo sexo: una aproximación desde la política del reconocimiento. *Polis, Revista Latinoamericana*, (49), 201-230. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v17n49/0718-6568-polis-17-49-00201.pdf>
- Gallardo, V. P. (2006). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones pedagógicas*, (18), 145-161.
- García Martín, J., y García Sánchez, J. N. (2015). La psicología positiva en el asesoramiento psicopedagógico. *International Journal of Developmental*

- and Educational Psychology*, 1(2),61-68 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349851793006>
- González-Fuentes, M. B., y Andrade, P. (2016). Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(42), 69-83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4596/459653216016>
- Jiménez-Moral, J. A., Zagalaz, M. L., Molero, D., Pulido-Martos, M., y Ruiz, J. R. (2013). Capacidad aeróbica, felicidad y satisfacción con la vida en adolescentes españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2), 429-436.
- Larrama, D. (2015). *Violencia en el ámbito escolar: "Inclusión y exclusión en procesos de aprendizaje"*. (Trabajo final de grado.) Universidad de la República de Uruguay, Uruguay. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7766/1/Larrama%2c%20Dami%2c%a1n.pdf>
- López, F. (2014). *Las emociones en la educación*. España: Ediciones Morata. <https://elibro.net/es/lc/bibfxc/titulos/51813>
- Muchiut, Á. F. (2018). Educación emocional, una deuda pendiente en nuestros salones de jardín de infantes. *Revista de Educación*, (14), 137-152.
- Oros, L. B. (2014). Nuevo cuestionario de emociones positivas para niños. *Anales de psicología*, 30(2). <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158361>
- Oros, L. B., Manucci, V., y Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y educadores*, 14(3), 493-509.
- Oyanedel, J. C., Alfaro, J., y Mella, C. (2015). Bienestar Subjetivo y Calidad de Vida en la Infancia en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 313-327. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=773/77338632017>
- Padilla-Moledo, C., Castro-Piñero, J., Ortega, F. B., Mora, J., Márquez, S., Sjöstrom, M., y Ruiz, J. R. (2012). Positive health, cardiorespiratory fitness and fatness in children and adolescents. *The European Journal of Public Health*, (22), 52-56. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckr005>
- Punset, E. (2015). *Brújula para Navegantes Emocionales. Los secretos de nuestras emociones*. Madrid: Aguilar.
- Raciti, P., y Vivaldi, P. (2018). *Una propuesta de escalas para medir el bienestar emocional de los niños construida en el marco de una medida de lucha contra la pobreza en Italia: características psicométricas y validez concurrente de los resultados*. Italia: Instituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP). Child Indicators Research. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9582-z>
- Rodríguez-García, P. L., Gálvez, A., García-Cantó, E., Pérez-Soto, J. J., Rosa, A., Tárraga, L., y Tárraga, P. L. (2015). Relationship between the Self-Con-



cept and Muscular Strength in Southern Spanish Children. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, (5), 222. <https://doi.org/10.4172/2161-0487.1000222>

Rosa-Guillamón, A. R., García Cantó, E., y Pérez Soto, J. J. (2018). Condición física y bienestar emocional en escolares de 7 a 12 años. *Acta colombiana de Psicología*, 21(2), 282-291. <https://doi.org/10.14718/ACP.2018.21.2.13>

Ryff, C. D., y Singer, B. H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35(4), 1103-1119.

Urbina, A. (2020). Young Children's Mental Health: Impact of Social Isolation During The COVID-19 Lockdown and Effective Strategies. *PsyArXiv Preprints*, 1-12. <https://doi.org/10.31234/osf.io/g549x>

Valiente, C., Fabres, R. A., Eisenberg, N., y Spinrad, T. L. (2004). The relations of parental expressivity and support to children's coping with daily stressed. *Journal of family Psychology*, 18(1), 97-106.

Zubieta, E. M., y Delfino, G. I. (2010). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Anuario de investigaciones*, (17), 277-283.



Fundamentos emocionales de la educación moral: aplicaciones para la práctica

Emotional Bases of Moral Education: Applications for the Practice

Rafael Bisquerra

Universidad de Barcelona, España
rbisquerra@ub.edu

María Rosa Buxarrais

Universidad de Barcelona, España

Miquel Martínez

Universidad de Barcelona, España

Amelia Tey

Universidad de Barcelona, España

Fecha de recepción: 15 de enero de 2021.

Fecha de aceptación: 27 de agosto de 2021.

Resumen

En este artículo se presenta un cambio de perspectiva en la educación moral que se ha producido a partir del cambio de siglo. En primer lugar, se trata la relación entre emoción y moral a lo largo de la historia, donde autores como Spinoza, Hume y Adam Smith sentaron las bases de la moral en las emociones. Con la llegada del racionalismo con Kant y después con el predominio del conductismo en psicología, las emociones pasan a ser ignoradas. En el siglo XX, la educación moral ha tenido un enfoque eminentemente cognitivo, basado en gran medida en las aportaciones de Piaget y de Kohlberg. No es hasta entrado el siglo XXI cuando se produce una revolución emocional en el estudio de la moral, cuyos representantes más significativos son Gilligan, Greene, Haidt y Prinz, entre otros. Se presentan las aportaciones de estos autores para configurar el marco de las emociones morales y sus aplicaciones a la educación emocional y moral.

Palabras clave:

emociones morales,
educación moral,
educación emocional,
educación en valores,
competencias
emocionales

Abstract

This paper presents a change of perspective in moral education concurring since the turn of the century. First, it discusses the relationship between emotion and morality throughout history, where authors such as Spinoza, Hume, and Adam Smith laid the foundations of morality in emotions. With the arrival of rationalism with Kant and, later, with the predominance of behaviorism in psychology, emotions are ignored. In the 20th century, moral education had an eminently cognitive approach, based largely on the contributions of Piaget and Kohlberg. It was not until the 21st century that an emotional revolution took place in the study of morality, whose most significant representatives are Gilligan, Greene, Haidt, and Prinz, among others. The contributions of these authors are presented in order to configure the framework of moral emotions and their applications to emotional and moral education.

Keywords:

moral emotions, moral education, emotional education, social and emotional learning, values, emotional competences, education in values

Emoción y moral

El propósito de este artículo es aportar elementos para tomar conciencia de la relación entre las dimensiones moral y afectiva, teniendo presente las múltiples aplicaciones que esto tiene para la práctica educativa.

Es importante destacar que la relación entre moral y emoción estuvo prácticamente ausente en la literatura sobre moral durante el siglo XX, puesto que se consideró un tema estrictamente cognitivo y racional, prescindiendo así de la dimensión emocional.

No obstante, también es cierto que, a lo largo de la historia, ilustres autores y autoras ya pusieron de manifiesto, en su momento, la relación entre moral y emoción. Algunos de ellos se citan a continuación a título de ejemplo.

Aristóteles se refería a la eudaemonía como consecuencia de la vida moralmente virtuosa. La palabra eudaimonia procede del griego *εὐδαιμονία*, y está formada por “eu” (bueno) y “daimon” (“espíritu”), y coincide en gran medida con el bienestar subjetivo, el bienestar emocional y la felicidad. Dado que en griego “ai” suena “e”, su pronunciación es “eudemonía”, y la transliteración se considera igualmente correcta como “eudemonía” o “eudaimonía”. El significado de esta palabra es fundamental para la educación emocional, hasta tal punto que en cierta forma se puede considerar que es su finalidad fundamental.



Siguiendo en el mundo griego, es interesante plantearse la “paradoja de la tragedia” y preguntarnos, ¿por qué disfrutamos con ella? La respuesta no es sencilla, pero se puede deber a que el arte trágico es un ejercicio de profundización moral a partir de la emoción; y puede intuirse en muchos de los autores que utilizan un intento de educación moral a través de la emoción, materializada en la catarsis, consecuencia de la empatía estética. Así lo han representado los autores de la Antigüedad clásica como Esquilo, Sófocles y Eurípides, y posteriormente otros referentes como Shakespeare, Corneille, Racine, Goethe, Schiller, D’Annunzio, Lope de Vega, Calderón de la Barca, Àngel Guimerà y Salvador Espriu, entre otros.

En el siglo XVII, Baruch Spinoza (1632-1677), en su *Ética* de 1678, considera que los sentimientos son la base del comportamiento moral y ético. Dicho filósofo desarrolló una teoría de las emociones en la moral que ha tenido repercusiones posteriores e influencias en otros autores, como Damasio (2005), cuando en uno de sus libros –situado en la vertiente científica– escoge el título de *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Se evidencia así, cómo empieza a analizarse y enfatizarse la convergencia entre la moral y la emoción. Lo cual es un referente de la implicación de la neurociencia en la investigación entre moral y emoción en el siglo XXI.

Por su parte, Hutcheson, en *Investigación sobre el origen de las ideas de belleza y virtud* (1738) –obra que influyó a Hume– habla de aprobación y condena referidas a la virtud y por lo tanto a la moral.

Y éste, a su vez, en su *Tratado de la naturaleza humana* (1739) y en *Investigación sobre los principios de la moral* (Hume, 1752), toma en consideración las emociones en la moral, resaltando que el comportamiento puede valorarse a partir del sentimiento de aprobación o desaprobación que genera.

Consideramos relevante, también, destacar a Adam Smith (1723-1790), en *Teoría de los sentimientos morales* (1759), ya que relaciona, tal como queda reflejado en el título de su libro, los sentimientos con la moral y profundiza sobre esta relación.

A partir del siglo XVIII predomina claramente el posicionamiento racionalista y se deja de lado la consideración de las emociones, aunque ello no quita que se apunte ideas esenciales desde la perspectiva moral. Kant (1724-1804), uno de los referentes más importantes, en *Fundamentación de la metafísica de la moral* (1785), expone el imperativo categórico: “obra de tal manera que lo que hagas se pueda convertir en ley universal” evidenciando, de esta manera, un primer

principio de la moral: no hacer daño. Decir “no” a todo tipo de violencia, debería ser pues un principio básico de toda educación.

La importancia otorgada a Kant probablemente explique que los estudiosos de la moral en el siglo XIX y XX sigan en la misma línea racionalista y, como consecuencia, la moral se olvide de la emoción. Probablemente, esta realidad filosófica, junto con el interés desde la psicología por acercarse a planteamientos científicos, pueden ser explicaciones al predominio del conductismo en psicología durante la primera mitad del siglo XX, como mínimo. En este marco, se ignoran las emociones. Cuando después llega el primer cognitivismo, que se centra en el procesamiento de la información, las emociones también son ignoradas. Todo esto contribuye a explicar que las emociones hayan estado ausentes de la moral hasta entrado el siglo XXI.

Referentes de la educación moral y en valores

El enfoque racionalista y cognitivo-evolutivo ha sido el predominante en el siglo XX en la educación moral y en valores. Tiene como referentes principales a Piaget (1932/1987) y Kohlberg (1981, 1984, 1992; Kohlberg *et al.*, 2002; Hersch *et al.*, 1988), que representan un enfoque cognitivo-evolutivo centrado básicamente en el desarrollo del juicio moral y el razonamiento moral a través de la edad.

La teoría sobre el desarrollo moral que más se ha difundido se debe a Lawrence Kohlberg (1984, 1992). Su análisis, centrado en el desarrollo del razonamiento moral, se basa en gran medida en el uso de los dilemas morales, a partir de los que identifica seis estadios de desarrollo moral, agrupados en tres niveles. A grandes rasgos son los siguientes:

Nivel preconventional: 1) estadio heterónomo: se centra en buscar los premios y el placer, evitar el castigo y se caracteriza por la obediencia desde el egocentrismo; 2) estadio hedonista instrumental del intercambio: es individualista y busca la satisfacción de sus necesidades desde la igualdad de intercambios.

Nivel convencional: 3) estadio de la conformidad y las relaciones interpersonales: se mueve por las convenciones sociales y el deseo de ser aceptado por los demás, conformándose a las expectativas; 4) estadio del sistema social y la conciencia: es necesario cumplir la ley por propia convicción para ser un buen ciudadano.



Nivel postconvencional: 5) estadio del contrato social: el bien se define en función de los derechos básicos, valores o contratos legales de una sociedad; 6) el estadio de los principios éticos universales: disposición a hacer el bien a los demás y unos principios éticos universales que toda la humanidad debería mantener.

Una de las principales críticas realizadas al trabajo de Kohlberg procede de Carol Gilligan (1982), discípula suya, que propone una “moralidad del cuidado” con el fin de superar el sesgo masculino del planteamiento de Kohlberg, excesivamente centrado en la “justicia”. En cierta forma, se puede considerar a Gilligan como una precursora en la introducción de la dimensión emocional en el estudio de la moral, al otorgar un lugar importante a la empatía y a la atención al otro como planteamiento moral.

Otras muchas aportaciones se podrían citar como referentes importantes de la educación moral y en valores. Pero no es el objetivo de este artículo extendernos en este aspecto. Como ejemplos de otras aportaciones relevantes consideramos oportuno citar a González Lucini (1993), Noddings (2009), Pérez Delgado y García Ros (1991) y Savater (1991), entre muchos otros.

El Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM): educación moral y en valores

El GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral) del Departamento de Teoría e Historia de la Educación (THE) de la Universidad de Barcelona tiene una larga trayectoria investigadora sobre educación moral y en valores. Ha contribuido significativamente a la difusión de la educación moral y en valores a través de la formación del profesorado y publicaciones. Los primeros trabajos aparecen de la mano de Josep María Puig y Miquel Martínez (Martínez y Puig, 1987; Puig y Martínez, 1989) sobre educación moral y pedagogía de la conciencia que, apostando por una integración entre las perspectivas cognitivas, constructivistas y conductuales, conceden un papel destacado a la razón, al sentimiento y la volición. Esta propuesta de integración supuso, en cierta manera, un punto de inflexión en los trabajos sobre educación moral y educación en valores. A estos trabajos pioneros siguieron muchos otros (Buxarrais, 1997; Buxarrais, Mar-

tínez, Puig y Trilla, 1995; Buxarrais y Martínez, 2009, 2015; Buxarrais y Tey, 2019; Martín García, 1996; Martínez y Puig, 1991; Martínez, 1998; Martínez y Bujons, 2001; Martínez, Puig y Trilla, 2003; Puig, 1996; Puig y Martín, 1998; Puig *et al.*, 1989, 1996, etcétera).

Desde principios de los años ochenta, los miembros del GREM han compartido el interés y el deseo por despertar la sensibilización y por aportar elementos pedagógicos para la práctica de la educación en valores, en todos los ámbitos y niveles educativos y con la intención de llegar a todos los agentes educativos. En su planteamiento teórico convergen autores de diversas disciplinas tales como la filosofía, la sociología, la pedagogía, la psicología, la antropología, y actualmente también elementos de la neurociencia.

El planteamiento general del grupo se enmarca en los conceptos de autonomía de la persona, diálogo y respeto a la diferencia, que permiten generar las condiciones para el aprendizaje ético y la construcción de la personalidad moral, tanto desde la razón y la lógica como desde las emociones y los sentimientos para llegar a la voluntad, las conductas y los comportamientos.

El GREM ha centrado sus esfuerzos en la reflexión, la construcción y difusión del modelo teórico, en la elaboración de materiales didácticos, en la formación del profesorado –tanto inicial como continua–, de cualquier nivel educativo. En el marco del 44 Congreso de la Asociación para la Educación Moral (AME), en noviembre de 2018, recibió el *Award Good Work*, que supone un reconocimiento internacional al buen trabajo realizado durante toda su trayectoria, formando a profesionales de diversos países y creando escuela.

En el marco del GREM se ha concedido importancia a la dimensión emocional en la educación moral y en valores, principalmente a partir de principios del siglo XXI, siendo sus aportaciones una contribución importante en el marco de la revolución emocional en la moral, pues introducen y enfatizan el planteamiento derivado de la Ética del Cuidado, iniciado por Gilligan y Noddings.

La revolución emocional

En 1990, Peter Salovey y John Mayer publicaron el primer artículo científico sobre inteligencia emocional, que pasó desapercibido en aquellos momentos, como a veces pasa con muchos artículos publicados en revistas científicas. Fue necesario esperar a la publicación



del *best seller* de Daniel Goleman en 1995, con el mismo título del artículo de Salovey y Mayer, *Emotional Intelligence*, para que este concepto se difundiera por todo el mundo, siendo el origen de lo que se ha denominado la revolución emocional. El espíritu de una época a veces se denomina *Zeitgeist*, palabra de origen alemán que se utiliza para expresar la tendencia que caracteriza un momento dado. Por ello, nos permitimos apuntar que el *Zeitgeist* de mediados de los noventa fue favorable a lo emocional y que fue, en este marco, cuando surgió la educación emocional (Bisquerra, 2000, 2009).

Este *Zeitgeist* conduce tanto a cambios en la conceptualización de las relaciones entre emoción y razón como a una mirada de la temática desde disciplinas diferentes. Por un lado, las obras de Matthews (1997) y Dalgleish y Power (1999), entre otras, son indicadores de la necesaria complementariedad entre cognición y emoción, y suponen un cambio importante respecto a la forma tradicional de analizar estos conceptos.

Por otro, los cambios conceptuales y de mentalidad (*Zeitgeist*) son tan importantes que afectan a la investigación en diversas ciencias, incluyendo la neurociencia, uno de los fundamentos básicos de la educación emocional, que analiza el cerebro emocional y sus efectos en la moral (Le Doux, 1995; Damasio 1996, 2001, 2005; Davidson *et al.* 2003).

A ello debe añadirse el surgimiento de la psicología positiva en el año 2000, que siendo una aportación posterior al surgimiento de la educación emocional a mediados de los años noventa, pasará a ser uno de sus fundamentos; se ocupa de las emociones positivas como elemento clave en el desarrollo de las fortalezas y virtudes humanas y con claras repercusiones en la educación moral y en valores (Peterson y Seligman, 2004; Peterson y Park, 2009).

Todos estos cambios hacen que se hable de revolución emocional, que afecta a la psicología, la educación, diversas ciencias y a la sociedad en general. No es extraño que también haya afectado a las investigaciones sobre la moral y su educación.

La revolución emocional en el estudio de la moral

Frente a las posiciones racionalistas y cognitivo-evolutivas dominantes a finales del siglo XX, en las primeras décadas del siglo XXI surge el interés por investigar el papel de las emociones en la vida moral y sus aplicaciones a la educación. De esta forma van apareciendo estudios que relacionan la moral con las emociones. Ejemplos son los de Dunn *et al.* (1995), Greene *et al.* (2001), Haidt (2003), Tey (2005), Vallverdú (2007), Prinz (2007), etcétera.

Ya hemos citado cómo Carol Gilligan (1982) propuso una “moralidad del cuidado”, donde la empatía pasa a tener un lugar importante y por esto se la puede considerar precursora en la introducción de la dimensión emocional en el estudio de la moral.

Pero hay que esperar más de veinte años para que llegue un enfoque emocional en la investigación de la moral, en el que destacan Greene y colaboradores (Greene, 2009; Greene *et al.*, 2001, 2004), Haidt (2003, 2012; Haidt y Kesebir, 2010) y Prinz (2006, 2007, 2011), a los cuales nos referimos más adelante. Muchas de las investigaciones en este marco se basan en la neurociencia.

Investigaciones en el campo de la neurociencia, realizadas mediante neuroimagen, han demostrado que los juicios morales activan las mismas partes del cerebro que se activan con el procesamiento de las emociones. Moral y emoción coinciden en el cerebro. Esta coincidencia da lugar a diversas interpretaciones. Una de ellas es que los juicios morales están constituidos por respuestas emocionales. Algunos de estos estudios han sido publicados en revistas tan prestigiosas como *Science*, *Nature* o *Brain* (Berthoz *et al.*, 2002; Greene *et al.*, 2001, 2002; Heekeren *et al.*, 2003; Moll *et al.*, 2002, 2003; Phan *et al.*, 2002; Sanfey, 2003; Singer *et al.*, 2006).

En un trabajo anterior (Bisquerra, 2009) recogíamos la obra de Prinz (2007), recién publicada en aquellos momentos, con la intención de abrir camino fundamentado para una educación emocional que toma en consideración la dimensión moral. Pero una moral fundamentada en las emociones.

Los enfoques emocionales no contradicen los racionalistas y cognitivo-evolutivos, sino que los complementan y enriquecen. De hecho, en estos enfoques el objeto de estudio pasa de la estricta consideración del razonamiento y el juicio moral a una perspectiva más



amplia que incluye los valores, las emociones, y la conducta moral sin desatender los anteriores. Tanto es así que el papel de las emociones en los procesos de razonamiento moral se considera esencial para entender el comportamiento humano e intervenir de forma eficiente a través de la educación. El papel de las emociones morales y la empatía es esencial, ya que está en el origen de la compasión y el amor, que son el núcleo básico del comportamiento moral.

A todo este movimiento se le ha denominado revolución emocional en el estudio de la moral (Etxebarria, 2020). Desde la perspectiva emocional, y con base en Prinz (2006), el principio moral se podría expresar así: una acción es moralmente buena (o mala) en la medida en que provoca emociones de aprobación (o desaprobación). A continuación, se comentan brevemente tres de los autores más representativos de la revolución emocional en el estudio de la moral.

J. Greene

Joshua Greene es un psicólogo experimental, neurocientífico y filósofo de la Universidad de Harvard. Greene *et al.* (2001) plantearon la hipótesis general sobre el juicio moral: algunos juicios morales suponen un procesamiento emocional mayor que otros. Lo hicieron a partir del dilema del tranvía, del que ha surgido un extenso debate por las implicaciones emocionales en las decisiones morales. Sometieron la hipótesis a prueba mediante 60 dilemas a sujetos que, mientras los analizaban, eran observados por escáner de resonancia magnética funcional. Los resultados de la neuroimagen demostraron claramente una mayor activación de las áreas cerebrales asociadas con la emoción en los casos de dilemas morales personales; así como la activación de las áreas asociadas a la memoria de trabajo y otros procesos típicamente cognitivos en los dilemas morales no personales o dilemas no morales. A partir de estos datos, Greene *et al.* (2009; Greene *et al.*, 2001, 2004) proponen la teoría del proceso dual, según la cual existen dos sistemas distintos en el cerebro. Uno es responsable de las respuestas con una carga afectiva, y el otro es responsable de las respuestas basadas en las consecuencias, más fincadas en la razón. Es decir, hay dilemas en los que predomina la emoción y otros en los que predomina la razón y, según su naturaleza, se activa uno o el otro. Algunos autores (Etxebarria, 2010) consideran el modelo dual de Greene a medio camino entre los enfoques puramente racio-

nalistas (Kant, Piaget, Kohlberg) y los modelos más emocionalistas (Hume, Haidt, Prinz).

Para finalizar con este autor, consideramos destacar otra idea relevante de Greene (2013) en relación con el tema que nos ocupa. Argumenta y aporta evidencias sobre el hecho de que la lealtad intragrupal logra la cooperación dentro de una comunidad pero, a la vez, si no atiende bien, esta misma lealtad intragrupal puede conducir a la hostilidad entre comunidades. En respuesta, y sin poder desarrollar más el concepto en este momento, Greene propone una “metamoralidad” basada en una “moneda común” en la que todos los humanos puedan estar de acuerdo.

J. Haidt

Jonathan Haidt es un psicólogo social de la Universidad de Nueva York que ha realizado diversas aportaciones al estudio de la moral, entre las que destaca el análisis del papel de las emociones en la vida moral y en el juicio moral (Haidt, 2003; 2012). Frente a los modelos racionalistas sostiene que el juicio moral rara vez es consecuencia del razonamiento. Esto es un planteamiento descriptivo de cómo realmente es; no es un enfoque normativo o prescriptivo de cómo debería ser. Para ello, se apoya en las investigaciones de la neurociencia, la psicología evolutiva, la psicología social, la primatología y la antropología. Destacamos algunas ideas del autor.

Haidt y Kesebir (2010) consideran que los juicios morales son el resultado de intuiciones, con un fuerte componente emocional y, una vez que se han producido, las personas ponen en marcha el razonamiento para justificarlas. En un primer momento, pues, la intuición moral es la aparición repentina de un sentimiento evaluativo (bueno-malo, agradable-desagradable) que se produce de forma automática. Posteriormente, el razonamiento moral, cuando se produce, suele ser un proceso *post hoc*, en el que se buscan argumentos para respaldar la reacción intuitiva inicial. Rara vez las personas buscan evidencias que puedan contradecir sus intuiciones iniciales; en cambio, son muy eficaces en encontrar apoyo para sus argumentos y creencias. Sin embargo, Haidt no afirma que las personas sean prisioneras de sus intuiciones iniciales, sino que puede haber una maleabilidad de las intuiciones a la luz de nuevas informaciones y circunstancias.



Haidt (2012; 2019) relaciona la moral con la política y logra un *best seller* con *La mente de los justos: Por qué la política y la religión dividen a la gente sensata*. En el libro pone de relieve que los juicios morales no surgen de la razón sino de las emociones. Argumenta por qué los liberales, conservadores y libertarios tienen intuiciones tan diferentes sobre el bien y el mal: porque dan prioridad a valores diferentes, y señala por qué cada uno tiene razón en muchos aspectos. Haidt aporta propuestas para la cooperación humana a pesar de la diversidad, para superar la maldición de nuestras divisiones y conflictos eternos. En síntesis, su tesis se centra en un aprendizaje emocional en situaciones morales, al cambiar la ira por la comprensión.

Entre otros aspectos, Haidt se refiere a la moral *dumbfounding* (perplejidad moral), entendida como aquellas situaciones en las que las personas sienten fuertes reacciones morales, de carácter emocional, pero que se sienten incapaces de explicarlas racionalmente. Por ejemplo, una relación incestuosa consentida entre hermanos.

Se podría resumir el modelo de Haidt afirmando que el desarrollo moral es fundamentalmente un proceso madurativo y un moldeado cultural de intuiciones endógenas. En otras palabras, es el resultado de un proceso educativo que toma en consideración la dimensión endógena (emocional, intuitiva). Las reacciones afectivas condicionan y presionan, pero no determinan ni obligan. Con esto, Haidt abre una puerta al aprendizaje. Está interesado en ayudar a los profesionales de la educación a diseñar programas y contextos orientados a mejorar el juicio moral y la conducta del alumnado con base en la conciencia emocional.

J. Prinz

Jesse Prinz es profesor de filosofía en la *City University of New York* y se ha interesado por la relación entre emoción, psicología moral y conciencia. Para Prinz (2007), la moral se basa en los conceptos del bien y del mal, así como del deber (lo que se debe hacer).

Dos ideas previas del autor: 1) juzgar lo que está bien y lo que está mal, no es lo mismo que analizar si el tres es un número primo o si los árboles hacen la fotosíntesis; 2) la implicación emocional en las situaciones morales es diferente de las situaciones cognitivas. De ahí que apunte que nos apasionamos con los valores que defendemos, con nuestro concepto de bien y de mal y con lo que consideramos que se debe hacer.

Como señala Prinz (2007), hay una división entre los teóricos de la moral que consideran que la emoción es esencial y los que consideran que es incidental. Prinz se coloca entre los primeros. Para este autor, la moral implica esencialmente emociones y sentimientos, y los juicios morales tienen una naturaleza emocional. En este sentido se coloca al lado de Hume y afirma: “Creer que algo está moralmente mal (o bien) es tener el sentimiento de desaprobación (o aprobación) hacia ello” (Prinz, 2006, p. 33). Por ejemplo, la desaprobación de un comportamiento observado en otra persona implica emociones como ira, indignación, desprecio, asco, etcétera, y la desaprobación hacia sí mismo provoca a menudo sentimientos morales distintos como vergüenza, culpa, remordimiento, etcétera; pero emoción moral concreta que se vivencie dependerá de cada uno (Etxebarria, 2020). Apunta así a una perspectiva personal y ciertamente subjetiva.

Yendo un poco más allá en su planteamiento, Prinz subraya que si los juicios morales estuvieran basados en la razón o la observación favorecerían el planteamiento de mínimos comunes compartidos entre distintas culturas. En cambio, para el autor, los valores no tienen un origen estrictamente cognitivo y realza el papel de las emociones personales, de ahí que sugiera un posible relativismo en el tiempo y el espacio. Según Prinz, la moralidad es una reconstrucción social, no innata, a partir de la emoción; los principios morales son distintos a través de la historia y de las culturas; los actos moralmente censurables por uno mismo generan emociones negativas y, por ello, violar las normas morales tiene un coste emocional personal. De ahí que se deduzca del planteamiento del autor que el juicio moral es la expresión de la disposición emocional subyacente.

Ello no quita que puedan diferenciarse las normas morales de las convencionales, incluso en los niños, y que su incumplimiento no sea igualmente valorado (Prinz, 2007). Por ejemplo, no robar es una norma moral que es vigente en todo lugar; mientras que no hablar en clase es una norma convencional/arbitraria que se puede romper con el permiso del profesor. Los niños saben que los efectos emocionales del incumplimiento de normas morales son de más impacto que el incumplimiento de normas convencionales, por lo que otorgan más importancia a las primeras que a las segundas.



Otras aportaciones

Rozin *et al.* (1999) presentan el modelo CAD (*Contempt Anger Disgust*) para referirse a las emociones que generan las violaciones de normas morales. Conviene aclarar que *contempt*, en inglés, no debe confundirse con contento, ya que en realidad significa “desprecio”. Si se produce una violación de normas sociales o comunitarias, se origina desprecio. Cuando se infringe un daño físico (por ejemplo, asesinato, o atentado a la integridad física personal), se provoca ira. Cuando son violaciones relacionadas con la limpieza y la higiene causa *disgust*. Recordemos que *disgust* no es disgusto, sino repugnancia, aversión, asco. De esta forma, el modelo CAD relaciona tipos de violaciones morales con emociones específicas.

Entre los miembros del GREM se observa un progresivo interés por la dimensión emocional de la educación moral a partir del cambio de siglo. Algunas manifestaciones de esta tendencia son los trabajos de Amelia Tey (2005, 2011a, 2011b) quien considera que son muchas las situaciones cotidianas cargadas de valores, en las que, de manera natural y espontánea, se gestionan emociones, sentimientos, y razonamientos en la toma de decisiones. Pero esta evidencia no siempre se ha vivido como tal. La literatura y las investigaciones se han centrado durante mucho tiempo en la dimensión cognitiva, desatendiendo la importancia de los aspectos afectivos y su relación con los valores. En su planteamiento propone una atención intencional e intencionada del profesorado en los aspectos emocionales, con el fin de generar las condiciones favorables para un aprendizaje ético real, significativo y transformador para el desarrollo de la personalidad moral. Con tal fin, se refiere a la configuración moral del alumnado y también del profesorado, quienes pueden favorecerlo desde la intersubjetividad y el establecimiento del vínculo educativo positivo. Tey (2005) presupone una mirada atenta a las emociones y a los sentimientos morales como un valor componente, y no añadido, del buen hacer de los profesionales de la educación (Martínez y Tey, 2007; Gijón y Tey, 2015; Tey y Gustems, 2016). Desde esta perspectiva, la sensibilización, la formación y el acompañamiento al profesorado puede favorecer una mejora de la puesta en práctica de la educación moral y en valores. Buxarraís (2006) aboga por una ética de la compasión en la educación moral, mientras Tey y Buxarraís (2017) van más allá de Kohlberg en el aprendizaje ético y buscan la coherencia entre juicio, sentimientos y acciones morales.

En este marco se puede situar el trabajo de Asensio, García Carrasco, Núñez y Larrosa (2006), que se interesan por la vida emocional en la formación de la identidad humana, con repercusiones en la educación en general y en la educación emocional y moral en particular.

El ensayo de Vallverdú (2007) resalta la importancia de las emociones en la ética. Según este autor, la ética es una práctica que se vive desde la emoción y no desde la razón. La empatía está en la base de la ética, y las emociones son el fundamento de la ética. Se trata de vivir, sentir y experimentar la ética más que pensarla o comprenderla desde el lenguaje. Las acciones son una respuesta a las emociones. Actuamos como sentimos, por lo tanto, las emociones son el fundamento de la ética. Las emociones se orientan hacia lo social: “mi felicidad y mi dolor dependen del dolor y de la felicidad de los demás”. Tenemos necesidad de compartir las emociones. No es lo mismo ir solo que acompañado (cine, concierto, teatro, fútbol, vacaciones, etcétera). Buscamos amar y ser amados, no sufrir y que las personas amadas no sufran. Necesitamos comunicarnos y para ello utilizamos el lenguaje. Pero el lenguaje tiene muchas limitaciones. El lenguaje en la ética es como intentar atrapar un gas con una red de pescar: “sólo atrapa los peces que su malla permite”. No es lo mismo explicar una emoción que sentirla. Lo importante no es el discurso teórico sobre la ética utilizando el lenguaje, sino vivir la ética y sentirla desde la emoción, y desde la emoción pasar a la acción.

Las emociones morales

Adam Smith se había referido a los sentimientos morales. Ahora en el marco de la revolución emocional se habla de emociones morales (Cova *et al.*, 2015; Etxebarria 2020; Haidt, 2003) aunque, si somos rigurosos, no son exactamente lo mismo.

Las emociones morales son las que presentan aspectos morales en la experiencia emocional y en la predisposición a la acción. Las emociones morales predisponen a un comportamiento moralmente relevante y pueden derivar o provocar un sentimiento moral (Tey, 2005). De esta forma, por ejemplo, ante la observación de actos visiblemente injustos, sentimos indignación derivada de la emoción que experimentamos. Las emociones morales motivan a actuar moralmente, y al contrario. Por ejemplo, la compasión predispone a ayudar; la



culpa y el arrepentimiento predisponen a reparar el daño causado, o al contrario, sentir indiferencia ante el sufrimiento ajeno, por ejemplo, es una manifestación de falta de empatía. Se ha observado que los niños y jóvenes implicados en acoso escolar tienen en común una ausencia de empatía. No sienten el sufrimiento que experimenta la víctima. Algo parecido sucede en el abuso sexual. La empatía y otras emociones morales son un freno para la violencia.

La empatía es una capacidad que hay que desarrollar puesto que, si las capacidades no se desarrollan, pueden quedar atrofiadas. Imaginemos una persona que nace con una gran capacidad para algún tipo de arte o ciencia, como por ejemplo la física, la matemática o la arquitectura. Si esta persona no se forma en profundidad, nunca podrá destacar en consonancia con sus capacidades. Por el contrario, si recibe una formación apropiada, puede llegar a ser una persona altamente competente en su especialidad. Habrá pasado de la capacidad a la competencia. Las personas nacen con capacidades, pero nadie nace con competencias. Las competencias se desarrollan a través de procesos de aprendizaje. Y lo mismo sucede con la empatía: se desarrolla en la medida en que el contexto (familiar, escolar, social) lo favorece. Hay personas en que el contexto no lo favorece, y la capacidad empática puede quedar atrofiada. De hecho, esto ha pasado a lo largo de la historia de forma intencional y sistemática. En un mundo donde las guerras eran frecuentes y las personas, sobre todo los hombres, se veían frente a un enemigo que sin conocer personalmente había que atacar y matar, la empatía hubiera podido ser contraproducente. No interesaba educar en la empatía y la compasión, sino todo lo contrario. Solamente a partir de los años setenta del siglo XX, de forma muy incipiente, y a partir de la década de los noventa en el marco de la revolución emocional, la empatía ha pasado a ser un objeto de estudio con aplicaciones a la práctica educativa.

En el mundo de las emociones morales debemos resaltar que no todas son iguales. Destacan las emociones de consecuencias negativas –para la persona o la comunidad– como la culpa, la vergüenza, la indignación, el resentimiento, el asco, etcétera, y las que, por el contrario, son positivas para la persona, como la admiración, el agradecimiento, el orgullo, entre otras. No obstante, también son importantes las emociones morales relacionadas con el sufrimiento ajeno, como la compasión, que deriva de la empatía; las emociones de autocondena por un comportamiento indigno, como la culpa y el arrepentimiento; las de condena de los demás, como indignación,

ira, rechazo, desprecio; las de autoelogio, como orgullo, satisfacción, compromiso (*engagement*); las de elogio de los demás como admiración, gratitud, elevación, y así se podría ir ampliando la categorización.

También relacionado con esto, la elevación (*elevation*) es una emoción que se activa ante actos virtuosos de gran valor moral. La elevación se acompaña, habitualmente, de aprecio, afecto y admiración por la persona que realiza las acciones que provocan la experiencia de elevación. Motiva a quienes la experimentan a ayudar a otras personas y a un comportamiento prosocial, por lo que la elevación hace que un individuo se sienta elevado y optimista y tenga un mejor concepto de la humanidad.

Por su parte, Prinz (2007) distingue entre emociones reactivas y reflexivas. Las emociones reactivas se refieren a “echar la culpa al otro”. Son emociones morales dirigidas a otras personas. Estas emociones se producen cuando otras personas se ajustan o violan principios morales. Se dividen en dos categorías: a) aprobación, alabanza, elogio, etcétera; b) desaprobación, condena, indignación, culpar, aversión, asco, desprecio, etcétera. Así, por ejemplo, la indignación es la ira moral calibrada respecto a la justicia. Las emociones morales reflexivas se refieren a “autoculparse” por el daño moral que se ha hecho. Son emociones dirigidas hacia sí mismo. La Tabla 1, inspirada en Prinz (2007, p. 79), resume las emociones que se sienten en función del transgresor y del tipo de transgresión.

 **Tabla 1.** Emociones morales en función del transgresor y tipo de transgresión

Transgresión y emociones morales				
Extraño		Transgresor		
		Yo	Persona querida	
Transgresión	Contra personas	Ira	Culpa	Herida
	Contra la comunidad	Desprecio	Culpa Vergüenza	Herida Vergüenza
	Contra la naturaleza	Asco	Vergüenza	Vergüenza

Fuente: Prinz, 2007, p. 79.

Cuando en lugar de transgresión de la norma moral hay presencia de comportamientos ajustados a esos principios, se derivan emociones positivas.



En efecto, hay una cierta asimetría entre las emociones positivas y negativas, que se evidencia también con mayor riqueza de vocabulario. Es como si lo positivo ya se diera por supuesto y lo negativo atrajera mucho más nuestra atención. Las emociones negativas han jugado un papel predominante en la moral, que debería ser compensado con un énfasis especial en las emociones positivas en el futuro.

Desde un punto de vista educativo, es interesante remarcar que las investigaciones han señalado que las personas están más predispuestas a realizar acciones morales positivas cuando previamente se les han inducido emociones positivas (Prinz, 2007). De ahí que, pedagógicamente, no sólo haya que esperar que las emociones positivas vengan de fuera, sino autogenerarlas por iniciativa propia. Eso también se aprende. La autonomía emocional es muy importante en este sentido. Cuando se experimenta un estado de ánimo positivo se está más predispuesto a ayudar. “Me siento bien cuando hago el bien” es una afirmación que tiene múltiples matices. Uno de ellos es: “cuando me siento bien, hago el bien”; otro: “soy feliz cuando ayudo a los demás”. Una de las conclusiones de las investigaciones es que las emociones positivas juegan un papel importante en el momento de ayudar a los demás, y que pueden ser causa y consecuencia del comportamiento prosocial. Mientras que las emociones negativas juegan un papel de cara a no hacer daño a los demás, sobre todo en la medida que se acompañan de empatía. Todo esto tiene unas aplicaciones inmediatas en la educación moral. La Tabla 2, basada en Prinz (2007, p. 81), resume las emociones positivas en función del agente y paciente de la acción moral.

 **Tabla 2.** *Emociones morales positivas*

Emociones morales positivas		
Agente	Paciente	Emoción
Otro	Otro	Admiración
Otro	Yo	Gratitud
Yo	Otro	Gratificación
Yo	Yo	Dignidad

Fuente: Prinz, 2007, p. 81.

Si la transgresión de normas morales produce emociones, hay que tener presente que puede haber personas que se sientan atraídas por la transgresión por el simple hecho de experimentar emociones.

Esto se relaciona con el atractivo de los deportes de riesgo, las películas de miedo o las atracciones de los parques temáticos. El fenómeno de la transgresión por la emoción que se experimenta es un fenómeno todavía por investigar, de donde se podrían derivar aplicaciones para la educación moral y emocional.

Aplicaciones a la educación

Las aplicaciones prácticas de la revolución emocional en el estudio de la moral se orientan hacia la educación de las emociones y los sentimientos morales. Pero para ello debemos considerar tanto la incidencia educativa sobre la sensibilidad moral como sobre el razonamiento y el juicio moral, la voluntad y la conducta. Reconocer situaciones cargadas de valor y que no dejen impasibles; ser competentes para analizarlas, identificar las emociones y sentimientos que provoca en todos los agentes implicados, valorar las consecuencias de las diferentes opciones de respuesta y potenciar la fuerza de voluntad para conseguir un comportamiento coherente a nuestros juicios, son elementos esenciales educativa y también pedagógicamente. A partir de ahí podríamos detenernos en el análisis de algunas emociones y sentimientos morales que, bien han estado desatendidos educativamente, bien aparecen más habitualmente, y siempre son necesarios para lograr una sociedad feliz y justa. Algunos de los aspectos a resaltar son los siguientes.

En primer lugar, y recapitulando algunas de las ideas desarrolladas, destacamos la empatía, que es la que tiene considerable importancia y reviste mayor interés para la investigación y para la práctica educativa. La empatía motiva al comportamiento prosocial, que consiste en realizar actos en favor de otras personas, con cierta similitud con el altruismo. También predispone a la compasión, consuelo y defensa de los demás, inhibe la violencia, favorece el perdón, entre otros. Hoffman (1982, 1983) fue uno de los pioneros y más estudiosos del tema destacando la necesaria relación correlativa y evolutiva entre empatía, cognición y moral.

Las emociones autoconscientes como la indignación, la culpa y la vergüenza, ya estudiadas por Strawson en 1962, señalan que nos hemos desviado del rumbo deseado y que necesitamos corregir, enderezar y mejorar. En la medida en que una persona sienta profundamente estas emociones, acompañadas de disgusto y arrepen-



timiento, debemos plantearnos si necesita menos medidas correctivas externas para poder transformarlas en una actitud consciente, responsable y reparadora, en el caso que sea necesario, al valorar el mal infringido, a otro o a uno mismo. Mostrar autonomía moral es un camino difícil en el que algunas de las “piedras” nos harán sentir mal, pero hay que valorarlas como una inversión para el desarrollo y el aprendizaje ético de la persona.

Llevar a la práctica la educación moral desde la perspectiva de la educación emocional no es fácil, ya que hay un conjunto de matices a cultivar para situar al alumnado en el camino del desarrollo personal y social. Por ejemplo, trabajar la culpa es mucho más complejo de lo que podríamos pensar. Hay que evitar el sentimiento de culpa por motivos que no solamente no tienen importancia, sino que no deben ser en absoluto un motivo de culpa, puesto que paraliza a la persona. Sin embargo, sería un alto riesgo educar a las futuras generaciones en ausencia total del sentimiento de haber infringido un daño. La conciencia es previa a la acción, pero no la asegura, si no se acompaña de elevadas dosis de empatía, humildad y voluntad. Puede ser espantoso, como ha sucedido, que niños agredan a una compañera, incluso hasta la muerte, y no tengan ningún sentimiento de dolor, de haber infringido un mal y tampoco de culpa.

Por su parte, la indignación, la ira, el desprecio y el asco pueden predisponer tanto a conductas morales deseables evitando comportamientos reprobables, como también otras descontroladas sentimental y emocionalmente, cercanas a la deshumanización y la desproporción tales como la discriminación. Hay que educar para que nunca nadie experimente y ejecute acciones de rechazo hacia otros por motivos de etnia, clase social, sexo, lengua, religión, color de la piel, etcétera. Por desgracia, esto ha sucedido repetidamente a lo largo de la historia y urge un cambio de rumbo. Son ejemplos: el odio hacia los judíos por parte de los nazis, la discriminación racial en Estados Unidos en los años sesenta y en Sudáfrica hasta Nelson Mandela, entre otros. La educación emocional y la educación en valores deben contribuir a tomar conciencia de las emociones que sentimos frente a personas diferentes a nosotros, gestionar los sentimientos que de ellas puedan derivar y, al tomar conciencia de las diferencias y lo que nos hacen sentir, estamos en mejores condiciones para regular nuestras emociones y adoptar un comportamiento ético y moral apropiado.

Las emociones laudatorias, como agradecimiento, orgullo, autosatisfacción, gratitud, elevación, etcétera, predisponen a mejorar

moralmente. Etxebarria (2020) señala la importancia de estimular la elevación (*elevation*) desde la perspectiva de la educación de las emociones morales. Una forma de hacerlo es exponer a los estudiantes ante acciones especialmente edificantes. El modelaje es una de las técnicas que más se ajusta a este objetivo, al estudiar la vida de personas ejemplares (Colby y Damon, 1992), que se presentan de forma directa, mediante relatos reales o ficticios, de forma oral, escrita o mediante fragmentos audiovisuales. Ejemplos pueden ser ciertos pasajes, o la vida entera, de personas como Gandhi, Jesucristo, Madre Teresa de Calcuta, Martin Luther King, Nelson Mandela, etcétera. Hay abundante literatura y películas sobre estos personajes que pueden ser utilizadas como material didáctico. Es importante un análisis de este material “desde dentro”, estimulando la empatía y la experiencia emocional denominada elevación (*elevation*). La exposición a acciones y vidas moralmente ejemplares tiene el poder de provocar experiencias emocionales de elevación moral que estimula el deseo de imitar. Es decir, se activa el deseo de ser mejor persona.

Una de las emociones morales sobre la que conviene llamar la atención es la gratitud. Una recomendación práctica a tal efecto consiste en pensar en alguna persona que nos haya hecho algún bien (familiar, amistad, profesorado, compañeros de trabajo, u otros). A continuación, redactar unas líneas de agradecimiento. El texto se puede enviar por *e-mail*, por correo ordinario, o incluso mejor comunicarlo de forma directa. Curiosamente, esta actividad suele proporcionar tanta satisfacción (o más) al que expresa agradecimiento que al que lo recibe. Esta actividad se puede repetir periódicamente. Es un ejemplo de actividad moral.

Haidt (2012) señala que, en el *Natyashastra*, tratado sobre las emociones del siglo IV a de C., se habla de la *sama*, que viene a ser la “serenidad” o la “calma”. Es un estado emocional que se logra a través de la meditación. En el contexto de las creencias hindúes, el *sama* constituye una emoción moral importante (Etxebarria, 2020). La práctica de *remind* (relajación, respiración, meditación, *mindfulness*) es de las más recomendables en educación emocional. Tiene efectos sobre la calma, el bienestar y la toma de conciencia de las emociones morales.

Emoción y motivación son anverso y reverso de la misma moneda. De hecho, ambas palabras proceden de la misma raíz latina: *movere*. Motivación surge de las necesidades sentidas internamente y predispone a moverse para lograr satisfacerlas, mientras que la



emoción procede de *ex-movere* y significa sacar fuera lo que se lleva adentro como consecuencia de los estímulos que recibimos. En este sentido, se puede decir que las emociones son motivadores esenciales de la acción moral.

Siguiendo a Maxwell y Reichenbach (2005) y Exeberría (2020), para la educación de las emociones morales se utilizan tres procesos: reevaluación, imaginación e imitación. La reevaluación consiste en realizar una nueva evaluación del objeto o situación. Por ejemplo, reconsiderar el comportamiento de un compañero que nos ha ofendido pensando que no ha sido intencional. Esto ayuda a comprender que la emoción depende más de la evaluación del acontecimiento que del acontecimiento en sí mismo. Permite una valoración cognitivo emocional más sosegada y equilibrada y favorece conductas en la misma línea.

La imaginación se utiliza para pensar desde otra perspectiva. Por ejemplo, se puede fomentar la toma de perspectiva social al preguntar: ¿Cómo te sentirías si te lo hicieran a ti? Esto induce a ponerse en el lugar del otro y, por lo tanto, al desarrollo de la empatía. Esto se puede usar para estimular la perspectiva inclusiva de la diversidad, aplicándolo a personas diferentes, con diversidad funcional, minusvalías mentales, otras etnias, lenguas, religiones, culturas; incluso con los adversarios y con las personas con las que se tienen conflictos.

La imitación estimulada, basada en la teoría del aprendizaje social de Bandura (1976), por su parte, puede ser de gran ayuda, ya que se aprende más por lo que se ve hacer, que por lo que se dice que se haga. En general, sirve de poco, e incluso puede ser contraproducente, expresar lo que se tiene que sentir o hacer. Para que realmente se aprenda lo que significa “No te enfades”, “Piensa en otra cosa”, o “Sé amable”, lo importante es que niños y jóvenes lo vean en los adultos, y éstos les ayuden a fijarse en la regulación emocional ejercida por los mayores. Los estudiantes o los hijos tienden a reaccionar del mismo modo que observan reaccionar a los de su entorno. Pero, además, tienden a sentir lo que sienten las personas que les rodean. Esto es una forma de contagio y clima emocional, lo que pone de relieve la importancia de ofrecer modelos emocionales adecuados.

El contagio emocional es una realidad que ha sido investigada a partir de Hatfield, Cacioppo y Raspón (1994). En este sentido, favorecer que los niños y adolescentes, desde pequeños, puedan experimentar una adecuada atmósfera moral, con experiencias de visualización continuada de modelos dignos de imitación, significa un aprendizaje

implícito con interiorización de los modelos de comportamiento que serán imitados. Y a ello, pedagógicamente, la discusión explícita de dilemas morales, ya sea en ámbitos de educación formal como no formal e informal, por ejemplo, los presentados por Kohlberg (1975), puede ser un complemento idóneo.

Acabamos de citar intencionalmente a Kohlberg (1975) como principal representante del enfoque racionalista de la educación moral, para señalar que el enfoque emocionalista no lo suprime, sino que lo complementa. Consideramos importante que esto quede claro. La aplicación del razonamiento moral y del juicio moral desde la perspectiva cognitiva es importantísima, y de ninguna forma debería ser olvidada en la perspectiva emocionalista.

No queremos cerrar el artículo sin un último apunte. Se impone una educación de los medios de comunicación social, incluyendo televisión, cine, videojuegos, entre otros. Dentro de la televisión, consideramos oportuno hacer una llamada a la clase política y dominante, que aparece a diario en los medios, muchas veces ofreciendo un lamentable espectáculo de degradación moral caracterizada por desconfianza, cinismo, insulto, agresividad descontrolada, empatía sesgada, ira, y otros ejemplos de emocionalidad moralmente negativa que es contemplada por todo el mundo y que es el modelo que las futuras generaciones van a imitar. Solamente abordar este aspecto desde una perspectiva crítica, pero constructiva, ya justificaría la importancia y necesidad de la educación emocional.

Esto nos lleva a los valores y su educación. Se sabe que a la expresión “educación moral” se le otorgan connotaciones que en ciertos contextos se consideran como represivas y, por esto, se utiliza la expresión “educación en valores” como su equivalente. Desde la educación emocional interesa la dimensión moral fundamentada en las emociones, tal como se ha comentado, así como los valores, que también se fundamentan en las emociones. Por otra parte, conviene distinguir entre valores pensados, tal vez memorizados para un examen, de los valores sentidos. Solamente cuando una persona siente los valores, como la justicia, la libertad, la paz, el amor, la solidaridad, etcétera, como algo propio, con implicación emocional, es cuando la acción de la persona tiende a ser coherente con sus valores. Los valores sentidos se convierten en una guía para la acción. Desde la educación emocional se pretende potenciar los valores sentidos para aumentar las probabilidades de un comportamiento acorde con los principios morales y los valores.



También se puede ayudar a los niños a tomar conciencia del mal que han hecho, lo cual puede despertar la compasión y empatía por la víctima. Todo ello es esencial para el desarrollo del sentimiento de culpa y vergüenza por el mal ocasionado. Pero lo estratégico es llegar a experimentar la satisfacción emocional que produce hacer el bien. Esto es algo que no tiene precio y es una de las mayores fuentes de bienestar.

Hay evidencia de que los niños consideran las consecuencias emocionales del mal comportamiento. En el momento de justificar principios morales, muchos niños recurren a las emociones. Por ejemplo, “si la gente roba y pega no podemos ser felices”; “al que le han robado se va a sentir muy enfadado”. A partir de los dos años ya existe el sentimiento de culpa y vergüenza. A partir de los ocho años no solamente se distingue entre lo que está bien y lo que está mal, sino además cómo hay que sentirse cuando uno obra mal (triste, avergonzado, culpable, arrepentido, miedo al castigo). Éstas y otras emociones como empatía, compasión, amor, etcétera, son la base del comportamiento moral y prosocial. Comportarse bien o mal tiene unos efectos emocionales.

En este sentido, Prinz (2007) argumenta que la educación moral se debe fundamentar en los sentimientos morales. Utilizar solamente reglas frías, tendría serias consecuencias en la práctica. Supongamos que pudiéramos tomar unas pastillas que suprimieran la ira, vergüenza, culpa, desprecio, etcétera. Una consecuencia sería una pérdida de motivación en adoptar comportamientos que conllevan estos sentimientos; es decir, el comportamiento antisocial. Otra consecuencia sería el riesgo de la indiferencia ante las necesidades de los demás. Los sentimientos morales son como una vacuna que protege contra comportamientos de riesgo. Este autor concluye que los sentimientos morales tienen diversas funciones, cuya aplicación a la educación moral es evidente.

Primero, juegan un papel importante en la motivación, ya que al considerar que algo es bueno, esto motiva a un comportamiento en consonancia. Ira, asco, desprecio, culpa, vergüenza, entre otras, son emociones morales que motivan para la regulación del comportamiento. Las reglas morales sin implicación emocional son fáciles de olvidar y, por tanto, no son efectivas para orientar la acción.

Segundo, la transmisión de reglas se facilita con los sentimientos morales. Las emociones dirigen la atención y facilitan la memoria. Los sentimientos morales sirven como recompensas y castigos.

Experimentar sentimientos morales es más efectivo que largas listas de valores morales.

Tercero, los sentimientos morales sirven para internalizar las reglas. Se trata de pasar de una educación moral “desde fuera”, a otra que se plantea “desde dentro”. Entrenar los sentimientos morales conlleva internalizar reglas de comportamiento. Si esto se hace en grupo, es más efectivo. Nos identificamos y nos afiliamos con personas que tienen valores similares a los nuestros.

Cuarto, los sentimientos morales extienden la moralidad. A través de la educación emocional, el bienestar del otro se convierte en un tema de interés prioritario para mi propio bienestar. ¿Cómo se siente el otro cuando no se le respeta? Si no respeto los derechos y las propiedades de los demás, ellos no respetarán los míos. Pero, sobre todo, me voy a sentir mal al hacerlo. A través de los sentimientos morales se aprende a amar y a desear la justicia, la libertad, la paz y demás valores morales.

Conclusiones

Después de este recorrido por las relaciones entre emoción y moral, con especial énfasis en la revolución emocional en la moral, representada por las aportaciones de Greene, Haidt y Prinz, nos encaminamos hacia propuestas para la práctica educativa.

La educación moral debería tener en cuenta las emociones morales, ya que cuando una persona siente las emociones derivadas del comportamiento moral, está en mejores condiciones de comportarse moralmente. En otras palabras, la implicación emocional es más potente que la simple cognición de los principios éticos y morales. Es más probable que los valores sentidos se pongan en práctica respecto a los valores que solamente han sido pensados. Un aspecto que nos parece particularmente relevante es potenciar la educación de las emociones morales y la implicación emocional en los valores, ya que de esta forma es más probable que se adopte un comportamiento coherente con unos principios éticos y morales que cuando éstos son vistos solamente desde la dimensión cognitiva.

Esto nos conduce a una convergencia entre la educación moral y la educación emocional. Tal como señala Prinz (2007) hay evidencias que inducen a sugerir que la educación moral es un tema de educación emocional. Los niños aprenden el comportamiento moral



apropiado a través de experiencias emocionales intensas: el deseo de ser aceptado, sentirse amado, miedo al castigo, miedo a la pérdida de cariño. Lo primero produce satisfacción y lo último produce tristeza y predisposición al remordimiento. Ambas son experiencias emocionales que pueden impulsar el comportamiento moral. Una buena educación emocional necesita valores que la orienten. Y una buena educación moral necesita tomar en consideración a las emociones. La persona es razón, sentimiento y voluntad. Hay que ser competentes emocionalmente, perseverantes, con capacidad para protagonizar procesos de autorregulación que permitan el cuidado del otro y de sí mismo, tener criterio propio y espíritu crítico. Todo esto son elementos que ponen en relación la dimensión emocional con la moral y los valores. Consideramos que uno de los objetivos de la educación moral es aprender a sentir la emoción correcta ante las situaciones de la vida para reaccionar en consecuencia.

Para una puesta en práctica eficiente de estos planteamientos, se necesita una formación inicial y continua a lo largo del desarrollo profesional del profesorado, de todos los niveles educativos, en emociones morales y en educación en valores. En esta formación también convergen la educación moral y la educación emocional.

Desde estas líneas proponemos que se realicen más investigaciones en este sentido, que puedan aportar fundamentos sólidos para una práctica eficiente que, en último término, va a repercutir en una educación de más calidad, sobre todo en lo que se refiere a la convivencia y el bienestar.

Referencias

- Asensio, J. M., García Carrasco, J., Nuñez, L., y Larrosa, J. (Eds.) (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- Berthoz, S., Armony, J. L., Blair, R. J. R., y Dolan, R. J. (2002). An fMRI Study of Intentional and Unintentional (Embarrassing) Violations of Social Norms. *Brain*, 125, 1696-1708.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. España: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Buxarraís, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Buxarrais, M. R. (2006). Por una ética de la compasión en la educación. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 18, 201-227. <https://doi.org/10.14201/3218>
- Buxarrais, M. R., y Martínez, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 263-275. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201017352016.pdf>
- Buxarrais, M. R., y Martínez, M. (Eds.) (2015). *Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Buxarrais, M.R., y Tey, A. (2019). La cara ètica del “bon mestre”: ethos docente, identitat professional i lideratge moral. *Temps d'Educatió*, (57), 91-109.
- Buxarrais, M. R., y Vilafranca, I. (Eds.) (2018). *Una mirada femenina de la Educación Moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Buxarrais, M. R., Martínez, M., Puig, J. M., y Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y en secundaria*. Madrid: Edelvives/MEC.
- Colby, A., y Damon, W. (1992). *Some Do Care: Contemporary lives of moral commitment*. Nueva York: The Free Press.
- Cova, F., Deonna, J., y Sander, D. (2015). Introduction: Moral emotions. *Topoi*, (34), 397-400. <https://doi.org/10.1007/s11245-015-9345-0>
- Dalgleish, T., y Power, M. (Eds.) (1999). *Handbook of cognition and emotion*. Estados Unidos: John Wiley.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes. Emoción, razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. R. (2001). *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.
- Damasio, A. R. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Davidson, R., Scherer, K. R., y Goldsmith, H. H. (2003). *Handbook of affective sciences*. Reino Unido: Oxford University Press.
- Dunn, J., Brown, J. R., y Maguire, M. (1995). The Development of Children's Moral Sensibility: Individual Differences and Emotion Understanding. *Developmental psychology*, 31(4), 649-659. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.4.649>
- Etxebarria, I. (2020). *Las emociones y el mundo moral*. Madrid: Síntesis.
- Gijón, M., y Tey, A. (2015). Neurociencia y educación: Trazos para un tejido común hacia la autonomía y la responsabilidad. En M. R. Buxarrais y



- M. Martínez (eds.), *Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje* (pp. 155-157). Barcelona: Octaedro.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard: Harvard University Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books.
- González Lucini, F. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. México: Anaya.
- Greene, J. (2009). Dual-process morality and the personal/impersonal distinction: A reply to McGuire, Langdon, Coltheart, and Mackenzie. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(3), 581-584. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.01.003>
- Greene, J. (2013). *Moral Tribes: Emotion, reason, and the gap between us and them*. Madrid: Penguin.
- Greene, J. D., Nystrom, L. E., Engell, A. D., Darley, J. M., y Cohen, J. D. (2004). The neural bases of cognitive conflict and control in moral judgment. *Neuron*, 44(2), 389-400. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2004.09.027>
- Greene, J. D., Sommerville, R. B., Nystrom, L. E., Darley, J. M., y Cohen, J. D. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment. *Science*, 293(5537), 2105-2108. <https://doi.org/10.1126/science.1062872>
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. En R. J. Davidson, K. R. Scherer y H. H. Goldsmith (eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 852-870). Reino Unido: Oxford University Press.
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. Estados Unidos: Pantheon Books.
- Haidt, J. (2019). *La mente de los justos: Por qué la política y la religión dividen a la gente sensata*. Barcelona: Deusto.
- Haidt, J., y Kesebir, S. (2010). Morality. En S. Fiske y D. Gilbert (eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 797-832). Estados Unidos: Wiley.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. L., y Raspón R. L. (1994). *Emotional Contagion. Studies in emotion and social interactions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heekeren, H. R., Wartenburger, I., Schmidt, H., Schwintowski, H. P., y Villringer, A. (2003). An fMRI Study of Simple Ethical Decision-Making. *Neuroreport*, 14(9), 1215-9. <https://doi.org/10.1097/00001756-200307010-00005>
- Hersch, R., Reimer, J., y Paolito, D. (1988). *El crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development. Volume I: The Philosophy of Moral Development*. Nueva York: Harper & Row.

- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: Moral Stages and the Life Cycle*. Nueva York: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L., Power, F.C., y Higgins, A. (2002). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- Martín García, X. (1996). Principales tendencias en educación moral. En J. M. Puig García, *La construcción de la personalidad moral*. España: Paidós.
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Martínez, M., y Bujons, C. (Coords.) (2001). *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Martínez, M., y Puig, J. M. (1987). Elementos para una pedagogía de la conciencia. *Educar*, (11), 35-49.
- Martínez, M., y Puig, J. M. (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó/ICE de la UB.
- Martínez, M., Puig, J.M., y Trilla, J. (2003). Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría de la Educación*, (15), 57-94.
- Martínez, M., y Tey, A. (2007). El profesorado: profesión y compromiso ético. En M. T. González, M. À. Essomba Gelabert, A. Tey, M. Martínez y Á. Pérez Gómez, *Profesorado y otros profesionales de la educación* (pp. 37-77). Barcelona: Octaedro.
- Mattews, G. (Ed.) (1997). *Cognitive science perspectives on personality and emotion*. Elsevier.
- Moll, J., De Oliveira-Souza, R., y Eslinger, P. J. (2003). Morals and the Human Brain: A Working Model. *Neuroreport*, (14), 299-305.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa a la educación del carácter*. Argentina: Amorrortu.
- Pérez Delgado, E., y García Ros, R. (1991). *La psicología del desarrollo moral*. España: Siglo XXI.
- Peterson, C., y Park, N. (2009). El estudio científico de las fortalezas humanas. En C. Vázquez y G. Hervás (coords.), *La ciencia del bienestar* (pp. 181-207). España: Alianza.
- Peterson, Ch., y Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Reino Unido: Oxford University Press.
- Phan, K. L., Wager, T. D., Taylor, S. F., y Liberzon, I. (2002). Functional Neuroanatomy of Emotion: A Meta-Analysis of Emotion Activation Studies in PET and fMRI. *Neuroimage*, (16), 331-348.
- Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. España: Martínez Roca.



- Prinz, J. (2006). The emotional bases of moral judgments. *Philosophical Explorations*, 9(1), 29-43. <https://doi.org/10.1080/13869790500492466>
- Prinz, J. (2007). *The emotional construction of morals*. Reino Unido: Oxford University Press.
- Prinz, J. (2011). Is empathy necessary for morality? En A. Coplan y P. Goldie (eds.), *Empathy: philosophical and psychological perspectives* (pp. 211-229). Reino Unido: Oxford University Press.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. España: Paidós.
- Puig, J. M., y Martín, X. (1996). Educación moral. En M. Alvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 127-136). España: Wolters Kluwer.
- Puig, J. M., y Martín, X. (1998). *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. México: Edebé.
- Puig, J. M., y Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, (9), 185-211.
- Sanfey, A. G., Rilling, J. A., Aronson, J. K., Nystrom, L., y Cohen, J. D. (2003). The Neural Basis of Economic Decision Making in the Ultimate Game. *Science*, (300), 1755-1757.
- Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J., Sephan, K. E., Dolan, R. J., y Frith, C. (2006). Empathic Neural Responses are Modulated by Perceived Fairness of Others. *Nature*, (439), 466-469.
- Strawson, P. (1962). *Libertad y resentimiento*. España: Paidós.
- Tey, A. (2005). *Educació dels sentiments morals i aprenentatge ètic: la perspectiva del professorat*. (Tesis de doctorado). Doctoral Departament THE. Facultat de Pedagogia. Universidad de Barcelona, España.
- Tey, A. (2011a). El vínculo educativo basado en la corresponsabilidad afectiva en la familia. En M. R. Buxarrais y M. Burguet (coords.), *La conciliación familiar, laboral, social y personal: una cuestión ética*. Barcelona: Edicions i Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Tey, A. (2011b). La importancia de les emocions i els sentiments morals en educació. *Temps d'Educació*, (40), 117-127.
- Tey, A., y Buxarrais, M. R. (2017). Más allá de Kohlberg: aprendizaje ético para la coherencia entre juicio, sentimientos y acciones morales. *Anuari de Psicologia. Monogràfic: L. Kohlberg i D. Kahneman*, 23-38. <http://doi.org/10.7203/anuari.psicologia.18.2.23>
- Tey, A., y Gustems, J. (2016). El profesorado en la formación inicial de maestros. En *La formación del carácter de los maestros* (pp. 89-98). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Vallverdú, J. (2007). *Una ética de las emociones*. Barcelona: Anthropos.



Cuerpos conscientes y afectos regulados: la interocepción en la educación socioemocional

Conscious Bodies and Regulated Emotions: the Interoception in Social and Emotional Learning

Ximena A. González Grandón

Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Facultad de Medicina-UNAM, México

ximena.gonzalez@iberomx

Fecha de recepción: 17 de julio de 2020.

Fecha de aceptación: 20 de noviembre de 2020.

Resumen

El reconocimiento de las emociones y su regulación en el aprendizaje han dado lugar a distintas aproximaciones a su estudio. Gran parte de las teorías socioemocionales se basan en una comprensión subyacente del funcionamiento humano. En este texto sostenemos que la mayor parte de estos acercamientos implican un modelo funcionalista orientado a la recompensa, basado en estímulos y respuestas comportamentales, en el cual no hay un reconocimiento agencial. Se considera que estas perspectivas tienen un valor explicativo limitado en su aplicación en el entorno pedagógico. En contraste, se esboza una perspectiva educativa alterna, en la cual las experiencias socioemocionales están encarnadas dentro de entornos ecológicos y contextos sociales, y son interactivas y dinámicas. Siguiendo las aproximaciones de la cognición 4E, priorizamos el desarrollo de la habilidad socioafectiva en sinergia con el entrenamiento autoconsciente corporal, atencional e interoceptivo como parte de las experiencias significativas de aprendizaje de la regulación emocional efectiva y asertiva. Por último, se invita a desarrollar herramientas y recursos educativos corporizados y situados en los entornos de aprendizaje actuales para afrontar la complejidad y la incertidumbre.

Palabras clave:

educación socioemocional, cognición 4e, educación somática, interocepción, regulación socioemocional, cuerpo y educación, autoconciencia.

Abstract

The recognition of emotions and their regulation in learning has led to different approaches to their study. Many of the socio-emotional theories rely on an underlying understanding of human functioning. In this article, we argue that most of these approaches imply a reward-oriented functionalist model, based on behavioral stimuli and responses, in which there is no agency recognition. These perspectives appear to have a limited explanatory value in their application in the educational environment. In contrast, we outline an alternative educational view, in which socio-emotional experiences are embodied within ecological environments and social contexts and are interactive and dynamic. According to the approaches of 4E cognition, we prioritize the development of socio-affective ability in synergy with bodily, attentional, and interoceptive self-awareness training as part of the meaningful learning experiences of effective and assertive emotional regulation. Finally, we discuss the implications of developing educational tools and resources embodied and situated in today's learning environments to deal with complexity and uncertainty.

Keywords:

socio-emotional education, 4e cognition, somatic education, interoception, socio-emotional regulation, body and education, self-consciousness

Introducción

Imagina que estás terriblemente estresado y tienes un estetoscopio a tu alcance. Lo tomas y auscultas tu propio corazón, te quedas un par de minutos escuchando atentamente, reconoces la diástole a diferencia de la sístole, su ritmo acelerado y otros sonidos inesperados. Después, al retirar el estetoscopio de tus oídos, ya un poco más tranquilo, pones tu mano sobre el quinto espacio intercostal, sientes y palpas, te percatas de que puedes percibir tu propio corazón sin necesidad del instrumento. ¿Por qué podría ser útil aprender a reconocer tus emociones correlacionadas con tus melodías corporales, ruidos, sensaciones o posibilidades de movimiento?

La comprensión de los procesos de aprendizaje humano a mediados y finales del siglo XX estuvo dominada por enfoques cognitivistas tradicionales –computacionales y funcionalistas– que distanciaron a la cognición de las emociones, del cuerpo y de las relaciones sociales (Gardner, 1988; González-Grandón *et al.*, 2019). Sin embargo, tanto las perspectivas contemporáneas de la cognición humana, como la investigación educativa actual, están cada vez más comprometidas



en la generación de herramientas para comprender las experiencias significativas de cada persona, lo que también implica un entendimiento más profundo de los sentires socioemocionales. Esto sucede a raíz de las abundantes investigaciones que documentan cómo pequeñas intervenciones dirigidas a la regulación socioemocional o al desarrollo de la autoconciencia tienen efectos duraderos en el rendimiento académico (Oyserman, 2015), lo mismo que en la resolución de problemas complejos de la vida cotidiana (Yeager *et al.*, 2016).

Durante el siglo pasado, los guiños entre el constructivismo y el cognitivismo dieron lugar a la presencia inmanente de la emoción y del cuerpo en el aprendizaje. Por ejemplo, María Montessori (1914) enfatizó la importancia de reflexionar sobre cómo se encarnan las sensaciones y los movimientos de los niños al aprender. Mientras que Bruner (1990) describió la organización corporal, comportamental y sociocultural del desarrollo cognitivo. El surgimiento de la educación socioemocional como proceso formativo e innovación educativa es parte de este giro corporal, emocional y social al aprendizaje.

En este artículo, nos inspiramos en estos acercamientos y consideramos las emociones y su regulación en el aprendizaje como un fenómeno relacional, como una experiencia encarnada que puede ser desarrollada y guiada dentro del espacio intersubjetivo. Nos interesa, particularmente, pensar la educación socioemocional en su propósito del reconocimiento de las experiencias emocionales propias y las de aquéllos con los que convivimos, así como en la gestión asertiva de las interacciones a partir de la búsqueda intencionada de la autorregulación¹ (Bisquerra, 2009; Salovey *et al.*, 1995; Zimmerman, 2008). De esta manera, se promueve la adquisición de habilidades que favorecen el autoconocimiento, la conciencia social, interpersonal y colaborativa.

En específico, vamos a centrarnos en el rol que juega el cuerpo –desde sus posibilidades motoras de actuar en un entorno, hasta los procesos interiores y homeostáticos–, en la adquisición de habilidades de regulación socioafectiva. Para dar sustento a esta propuesta, utilizamos las perspectivas corporizadas o ecológicas, también denominadas Cognición 4e (González-Grandón y Froese, 2018; Newen

1 Zimmerman (2008) define la autorregulación como el proceso gradual en el que los humanos participan en sus procesos de aprendizaje, en la capacidad de anticipar las consecuencias emocionales de los actos, en darse un espacio para reflexionar y anticipar estas últimas, o en la capacidad de planificación y organización para lograr la obtención de los objetivos personales.

et al., 2018), dado que se trata de aproximaciones idóneas para dar fundamento a intervenciones y entrenamientos en favor de una educación socioemocional corpórea, que también subrayan la importancia de la agencia, la autoconciencia y la plasticidad como elementos necesarios para aprender a conocernos y a regularnos.

Aunque la educación socioemocional abarca muchos otros aspectos –como el desarrollo de las habilidades blandas, por ejemplo–, este artículo se enfoca en la importancia de la regulación emocional como la plataforma esencial para que el resto de habilidades socioafectivas puedan desarrollarse.

En la primera parte, se legitima el uso de las perspectivas 4e y se hace un pequeño contraste con enfoques más tradicionales de la educación socioemocional. Posteriormente, se propone un acercamiento a la posibilidad de una educación socioemocional corporizada y ecológica, que tome en cuenta elementos somáticos, interoceptivos y comportamentales. Se finaliza con algunos ejemplos concretos respecto a la aplicación de este marco teórico y empírico, así como con una invitación para desarrollar nuevas herramientas y recursos en esta línea, dada su evidente efectividad.

Educación socioemocional tradicional y cognición 4e

Hace ya varias décadas que se hizo necesario demostrar que la formación realista y útil en las instituciones educativas debía abordar, además del desarrollo intelectual, lingüístico o conceptual, el potencial emocional, afectivo y colaborativo de los alumnos. Así también que esto tenía que ser patente en los planes de estudio específicos –siguiendo las directrices propuestas desde los programas sectoriales y las políticas educativas–, para poder desarrollar las herramientas y los recursos didácticos necesarios en la guía de los alumnos, de manera que éstos puedan afrontar las complejidades de los problemas contemporáneos (conflictos sociales, pandemias, violencia comunitaria, desigualdad social, inequidad en las oportunidades de estudio y laborales, etcétera). A causa de esta necesidad nace la denominada educación socioemocional.

No es nuestro propósito señalar que es una iniciativa nueva; sin duda, ha habido muchos intentos previos por reconocer la relevan-



cia de las emociones y su regulación en los procesos de aprendizaje; no obstante, esta reciente conceptualización tiene la ventaja de concretar su relevancia en las prácticas pedagógicas y pretende diseñar proyectos para abordar las necesidades educativas sociales y emocionales de los estudiantes. En palabras de Bisquerra (2003, p. 8): “es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales”. Este autor propone que contribuye al bienestar a partir del desarrollo integral del individuo, por lo que educar las emociones equivale a educar para el bienestar.

De esta manera, algunas de las habilidades y competencias más relevantes a desarrollar en el aula y fuera de ella se integran en la regulación emocional: aprender a conocer cuál es la expresión y la forma más adecuada para experimentar emociones, así como la intensidad de éstas y su duración o el tiempo en que una persona recupera su estado de bienestar (Bisquerra, 2009; Salovey *et al.*, 1995). Para ello, es preciso identificar diversos procesos cognitivos, fisiológicos, corporales o comportamentales y entrenarlos de manera autoconsciente, a fin de ejercer una influencia explícita –atencional y reflexiva– sobre las propias emociones y sensaciones. Como plantean diversos teóricos (Bisquerra, 2009; Gross, 2014; Zimmerman, 2008), esto supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento para generar estrategias de afrontamiento constructivas, proactivas y respetuosas. Se trata, en fin, de aprender a autogenerar emociones y motivaciones que nos ayuden a tomar mejores decisiones, que aseguren el bienestar socioemocional de cada uno y, de preferencia, de aquéllos con los que generamos vínculos sociales.

Se estima que existen al menos dos perspectivas distintas para dar sostén teórico y empírico a la educación socioemocional. La primera, que llamaremos la “tradicional”, se reconoce en aquellos programas pedagógicos destinados a aumentar el aprendizaje socioemocional centrados en estrategias de corte funcionalista y de arriba hacia abajo (*top-down*). Tal es el caso de los enfoques psicopedagógicos basados en la “terapia cognitiva-comportamental” (Ellis, 1962; Beck, 1976, 1995), que proponen un entrenamiento para aprender a manejar la ansiedad y el estrés. Postulan que las emociones y el comportamiento de los individuos están influidos por su percepción interpretativa de los eventos. Por ello, es la interpretación conceptual de cada situación lo que determina lo que una persona siente; por lo tanto, lo que se debe aprender a controlar y regular es la manera en que interpretamos la realidad (Dattilio y Padesky, 1990).

Otra perspectiva, que también puede considerarse tradicional, está en desarrollos teóricos como el de “Personalidad General y Aprendizaje Social Cognitivo”, de Bonta y Andrews (2016), de nuevo con base en el funcionalismo, ya que separa los niveles informacionales en entradas y salidas. Es decir, donde las emociones, la razón y el cuerpo se hallan bastante distanciados, epistémicamente hablando.

Creemos que una de las limitantes de estas aproximaciones al estudio del aprendizaje socioemocional es el rol que se da al sujeto, al agente humano que toma decisiones, que vive experiencias, que voluntariamente realiza una acción y no otra. La subjetividad en estas aproximaciones está presente únicamente en las formas de evaluación de los estímulos: lo que cada persona considera que es una recompensa o un déficit. De hecho, está centrado en procesos de aprendizaje operante: las influencias sociales y ambientales como “causas” del comportamiento y facilitadores del aprendizaje. Esto sugiere que el organismo y su agencialidad tienen poca o ninguna importancia para la forma en la que se aprende del mundo exterior y del mundo interior.

Por otro lado, un estudio reciente (Pereira *et al.*, 2017) descubrió que la regulación socioemocional basada sólo en enfoques cognitivistas o funcionalistas mostraba un impacto limitado, lo que se corrobora en los altos niveles de cortisol (hormona del estrés), que no disminuía significativamente luego del entrenamiento cognitivo cuando los sujetos enfrentaban nuevos problemas. Estos datos dan la pauta para considerar la inclusión de capacidades adicionales de afrontamiento, que no estén únicamente fundamentadas en un cognitivismo tradicional, sino con base en otros presupuestos epistémicos.

Llamaremos “cognición 4e” a esta segunda perspectiva, que intenta dar sostén teórico y empírico a la educación socioemocional. Se trata de un conglomerado de aproximaciones empíricas y teóricas que atienden la comprensión subjetiva, en primera persona, de las vivencias y acciones de un individuo; es decir, que toman en cuenta su agencia, su cuerpo y su contexto. La agencia, en términos generales, se refiere a la capacidad personal de actuar, de volverse habilidoso en los comportamientos autodirigidos de acuerdo con los valores y objetivos planteados y planeados individualmente, pero siempre dentro de una comunidad de significados compartidos. Al valorar este concepto, el alumno o el profesor se hacen responsables del conocimiento de sí mismos, a saber, al tomar una decisión ética o al preguntarse qué se siente estar equivocado o qué estar en lo correcto respecto a la interacción con el entorno ecológico y social (Heffernan y Ward, 2015).



La cognición 4e considera que las explicaciones deben comenzar con una caracterización explícita de cómo viven e interactúan las personas humanas, mostrar cómo cada interacción está cargada de afectividad y de consensos intersubjetivos. La corporeidad o el aprendizaje encarnado aplicado a la educación implica poner mayor atención al rol que podrían jugar los procesos corporales internos e interactivos en el desarrollo cognitivo. Así pues, se intenta demostrar si el entrenamiento corporal o la autoconciencia corporal reflexiva y sintiente podrían ser o no herramientas pedagógicas útiles.

En este texto, queremos mostrar algunas de las maneras en las cuales el aprendizaje encarnado aplicado a la educación es posible y fructífero. Además, dado que consideramos que estas perspectivas han sido menos desarrolladas en la literatura educativa, y creemos que tienen mucho que aportar a la discusión –en particular– en el terreno de la educación socioemocional, el resto del artículo se dedicará a profundizar al respecto.

Cognición 4E: ¿un nuevo paradigma del aprendizaje?

Como hemos mencionado, a finales del siglo XX ocurrió un giro interesante en el estudio de la cognición y del aprendizaje; nos acordamos que, además de cerebro, tenemos un sistema nervioso periférico y visceral repartido en el cuerpo, y que, al igual que la corteza encefálica, implica a millones de neuronas y de procesos de muy alta jerarquía. Este giro corporal ha llevado a robustecer nuestras investigaciones respecto a las emociones en sinergia con el reconocimiento del cuerpo en movimiento y en interacción, pero también en cuanto a los procesos internos o endógenos: ¿qué se siente el movimiento de mi propia rodilla al aprender a lanzar una pelota? ¿Qué se siente saber que voy a tener buenas calificaciones este semestre? ¿Qué se siente estar regulado emocionalmente de forma óptima en mis vísceras o en mi frecuencia respiratoria cuando voy a hacer una presentación ante todos mis compañeros?

La cognición está corporizada, situada y enactiva –“4e”, por sus siglas en inglés *embodied, enactive, extended, embedded or ecological*– cuando depende de las características del cuerpo del agente y de su interacción con el entorno físico y social. Dicho con otras palabras,

cuando los aspectos corporales, motores e interactivos que van más allá del cerebro juegan un rol constitutivo de los procesos cognitivos (González-Grandón *et al.*, 2019; González-Grandón *et al.*, 2021). Esta visión contrasta con las perspectivas dominantes y más tradicionales de las ciencias cognitivas, que han considerado al cuerpo y a su interacción con el ambiente, como consecuencias secundarias de los procesamientos mentales y del aprendizaje.

Desde estas perspectivas, la mente que aprende deja de estar confinada sólo en el cerebro, y más bien se trata de una actividad corporal que se extiende al utilizar herramientas y que se entrena sobre los andamiajes de un ambiente sociocultural. Los estados mentales dejan de ser estáticos o determinados genética o culturalmente, y se vuelven habilidades que son educables o susceptibles de desarrollo, procesos interactivos que entran en la dinámica de la constante neuroplasticidad del sistema nervioso.

Hemos sugerido que la cognición 4e es un marco fructífero para comprender la educación socioemocional, así como para fundamentar sobre ella metodologías específicas, principalmente debido a su compromiso de presentar a la persona como un todo auto-organizado en interacción constante con el medio físico y social; su énfasis en el afecto y la emocionalidad como parte de cada conocimiento y como impulsores de cada comportamiento; su atención a los significados y propósitos personales que no dependen del comportamiento y, más ampliamente, su énfasis en la agencia.

De hecho, un principio central de la cognición 4e que es útil para los objetivos de este artículo, se refiere a la constatación de la condición autónoma y auto-organizada de las personas. Los seres humanos son agentes autónomos que se mantienen vivos al funcionar en una relación con su entorno interno y externo, y no sólo en respuesta a él. Las personas son seres que construyen un sentido de sí mismos y del entorno con el que interactúan, que aprenden de él y que pueden ejercer un control consciente sobre la forma en que realizan esas interacciones, en lugar de que el entorno represente únicamente una influencia causal lineal.

Entonces, partiendo de estas aproximaciones, la experiencia de aprendizaje es, la mayor parte de las veces, intencional; le sucede a una persona de manera voluntaria. Se refiere a una lucha constante que hacen los organismos vivos por mantenerse fuera del equilibrio termodinámico. Es una toma de decisión, el agente decide poner atención a una cosa en particular, en este caso, a su cuerpo y a sus



procesos. Cada individuo que forma parte de una comunidad, formula proactivamente planes de acción para fomentar su aprendizaje, para sobrevivir, primero que nada, y para perfeccionar su andar más tarde, mientras está interactuando con el entorno ecológico y social.

Así, el comportamiento no está “causado” por motivos discretos, en un sentido mecánico, sino que es parte de un ciclo interactivo de fenómenos que se auto-organizan. Se trata de vivencias subjetivas de una persona que está biológicamente encarnada y culturalmente incrustada en un entorno de significados compartidos (Thompson, 2007; Varela *et al.*, 1991). En este artículo se defiende que descuidar el papel de la actividad corporal y de la agencialidad en una teoría del aprendizaje, es una forma de olvidar un componente crucial de la experiencia humana, así como obviar una herramienta clave para entender por qué las personas aprenden, por qué se comportan de la manera en que lo hacen, y cuáles serían algunas guías para la transformación considerando las emociones encarnadas.

Otra vez, aunque la cognición encarnada ha sido teorizada hace treinta años, se debe mencionar que ha habido muchos acercamientos en las escuelas neohumanistas de Sarkar, en las escuelas Montessori, en los estudios de música Suzuki, en las escuelas democráticas John Holt, o en la Educación Sustentable de la UNESCO, por mencionar algunos ejemplos.

La educación vista desde estas perspectivas da cuenta de la importancia de ejercitar la habilidad de poner atención al propio cuerpo, a las propias capacidades, a los recovecos perdidos y a las vías maltrechas. El reconocimiento de estos elementos como unidades válidas del aprendizaje abre la puerta para generar herramientas pedagógicas encarnadas y situadas.

Educación socioemocional, emociones y cuerpo

Entonces, el reconocimiento de la educación emocional desde una perspectiva 4e trae consigo la centralidad del cuerpo: las emociones se sienten y se viven en y a través de la carne (como le denominaba Merleau-Ponty, 1962). Las emociones acompañan cualquiera de nuestras decisiones, por más racionales que supongamos éstas sean. En términos sistémicos, podemos decir que los afectos conviven con

hormonas en el torrente sanguíneo, con la activación en la corteza prefrontal orbitofrontal y dorsolateral, con las sensaciones viscerales de vacío o de mariposas, con la disposición a actuar de alguna manera, entre muchos otros procesos bioculturales que son parte de la experiencia de aprendizaje global. Dentro de todas estas escalas, reconocer cuáles sensaciones corporales son parte de las decisiones asertivas puede ser una herramienta de aprendizaje muy relevante.

Desde la cognición 4e, las emociones no son estados pasivos en los que se encuentra el organismo, sino que impregnan cada actividad; se trata de experiencias corporales y de evaluación que son esenciales para dar sentido al mundo y que éste sea relevante para el agente. Algunos investigadores las definen como valoraciones corporales en el flujo de la experiencia, que implican algún cambio en la disposición para actuar en diversas situaciones (Colombetti y Thompson, 2008; Maise, 2016). Al igual que los sucesores de la teoría de James-Lange, se mantiene la noción de que los cambios autonómicos periféricos y la retroalimentación fisiológica de todo el cuerpo –es decir, las sensaciones viscerales que acompañan a las emociones como la transpiración, la resequedad de la boca, la frecuencia cardíaca o respiratoria desbocada–, desempeñan un papel crucial en la experiencia emocional o afectiva y en su regulación.

Las emociones son inherentes a cada proceso de creación de sentido, las personas llegan a comprender su entorno como un mundo de significado y valencia, con oportunidades de acción que siempre son interpretadas afectivamente de acuerdo con las necesidades y experiencias previas del individuo (Colombetti, 2017; Maiese, 2016). El alumno va a estar motivado a asistir al colegio mientras las experiencias previas de interacción en el mismo sean afectivamente atractivas. La enseñanza de las matemáticas, por poner un ejemplo, ha resultado ser una herramienta de tortura para millones de niños, se ha reconocido como una práctica emocionalmente dañina, como una forma de “intimidación cognitiva” o “abuso cognitivo” (Watson, 2008). El alumno aprende cada significado y cada experiencia cargada afectiva y emocionalmente.

Por ello, desde la cognición 4e, regular las emociones implica un conjunto diverso de procesos encarnados (habilidades, estrategias, comportamientos). Una búsqueda intencional por lograr una relación coherente con el yo corporal, un autoconocimiento de lo que es sentir la tristeza, la alegría, los celos en las entrañas y la acción que motiva. Específicamente, se trata de una comunicación



efectiva entre el cuerpo, la mente, los sentimientos propios en interacción con el mundo y con los sentires de los otros. En este sentido, un ejemplo de regulación efectiva implica la capacidad de detectar y evaluar con precisión las señales corporales relacionadas con las reacciones fisiológicas a eventos específicos: estresantes, alegres, empapados de bienestar, depredadores, o de satisfacción y asombro. Al poner atención, al percatarnos de esas correlaciones, podemos entrenarnos, aprender estrategias corporales apropiadas que moderen e influyan positivamente en nuestras interacciones.

En particular, consideramos que se requieren metodologías pedagógicas que entrenen a los individuos en el autoconocimiento, en poner atención a uno mismo. Que el desarrollo de esas habilidades sea parte de los contenidos curriculares. Bourdieu (1990) hablaba de *habitus* cuando se refería a esos modos de ser que adquieren los seres humanos dependiendo de sus labores y su pertenencia a una comunidad sociocultural específica. Consideramos que la comprensión de uno mismo, del conocimiento de los propios procesos y de las posibilidades que se tienen de actuar, es un aprendizaje necesario si lo que se pretende es saber, lo más que se pueda, cuál es el *habitus*, la forma de ser que genera mayor bienestar. Aprender cuáles son las posturas o las actividades que hacen sentirse bien consigo mismo y con los demás. Por ejemplo, en reconocer qué comida cae mejor, con qué emoción se siente más cómodo, o en qué momento del día se percibe un rendimiento óptimo. Para saber cómo acceder y encarnar una “forma de ser” específica, un *habitus* del bienestar, por ejemplo, se debe aprender, tener una disciplina, entrenar concienzudamente una presencia y un propósito.

A medida que estos procesos atencionales y reflexivos se vuelven aprendizajes significativos, se van reflejando en las estructuras físicas, se notan en la postura o en los gestos. De esta manera, la experiencia de regulación emocional, entre muchos otros procesos, se puede convertir en una habilidad que incluye la adquisición de una conciencia más profunda del uno mismo corporal (mente-cuerpo-entorno). Como describen Varela *et al.* (1991), la encarnación o corporización es una forma particular de conocimiento práctico y experiencial, que comienza siendo tácito y poco conocido, para tornarse en una autoconciencia corporal que implica la comprensión profunda de la anatomía de los huesos, de los músculos, de los patrones de respiración, de las sensaciones interoceptivas o de las posibilidades de movimiento de una persona.

El desarrollo de esta forma de autoconocimiento crea oportunidades críticas para cambiar, de manera fundamental, el comportamiento y las interacciones con el entorno. Este proceso de aprendizaje transforma a través de prácticas basadas en el reconocimiento corporal, dando cabida a nuevas percepciones, emociones, comportamientos e interacciones (Strozzi-Heckler, 2007).

Algunos investigadores, siguiendo esta línea (Siegel, 2012), abogan por la importancia de las prácticas de conciencia y de somatización que permiten el entrenamiento de la autoconciencia, y crean mayores oportunidades para que los propósitos e intenciones se decanten en acciones más útiles y en una comunicación más asertiva. Lo importante es aprender a ser dueño de tus actos, a tener agencia, a tener la voluntad de acción para practicar. Para adquirir un “saber qué” o un “saber cómo” de forma consistente y abrazar el espectro más amplio de la experiencia. El aprendizaje encarnado se desarrolla como un *habitus* autorregulado, una forma de ser y de interactuar autorregulada, como una variedad más de la presencia, pero que se dirige al bienestar. El aprendizaje robustece estas capacidades y, como con cualquier otro tipo de conocimiento práctico –la adquisición de una habilidad–, puede llegar a automatizarse, a convertirse en una habilidad adquirida e internalizada, como diría Vigotsky (2012). Como el piloto de auto, que se da cuenta que llegó al lugar al que quería ir de manera automática, percatándose poco del trayecto realizado.

Han sido propuestos distintos formatos de entrenamiento para aprender a acceder a la experiencia corporal, a regular procesos y a poder cambiar algunos significados desde disciplinas educativas y terapéuticas. A continuación, se describen algunos ejemplos de prácticas de enseñanza-aprendizaje que se muestran como posibilidades teóricas y metodológicas para desarrollar herramientas corporales con el objeto de la regulación socioemocional.

Educación y prácticas somáticas

La somática o conocimiento corporizado, es una metodología teórica que entiende a los seres humanos como un sistema integrado e interdependiente entre mente, cuerpo y espíritu (Damasio, 2003; Feldenkrais, 1972; Van der Kolk, 2015). Se considera que la información corporal mantiene una influencia constante y activa con la experiencia consciente, provocando un impacto continuo en los pensamientos, decisiones, emociones y, comportamientos.



Los métodos para aprender a regular las emociones que utilizan están centrados en los procesos atencionales y reflexivos que se van automatizando generando autoimágenes cada vez más fidedignas. La adquisición del conocimiento del propio cuerpo –como en el reconocimiento del latido de corazón cuando se está tranquilo o el sonido de las vísceras cuando están hambrientas de vegetales y no de carne– y su almacenamiento en la memoria a largo plazo, puede llegar a estar tan incorporado a la práctica cotidiana, que se vuelve un conocimiento autoconsciente corporal, intuitivo. La somática como disciplina de entrenamiento, cuyo sostén se halla en perspectivas de la cognición 4e, es un medio poderoso para desarrollar aprendices encarnados que aprenden a transformar su conciencia en formas de ser más afinadas y receptivas, a partir de autorreflexiones críticas constantes y del reconocimiento de qué se siente, corporalmente hablando, estar en el momento presente (Brendel y Bennett, 2016; Levine, 2012).

A través de la práctica de la atención y la somática, la toma de conciencia y la observación del propio interior pueden volverse una “ventana a nuestros hábitos, a nuestras formas de ser y a las reacciones automáticas al mundo” (Silsbee, 2008, p. 27). Aprender a tomar conciencia de nuestro sistema mente-cuerpo se convierte, entonces, en un medio práctico y fiable no sólo para estar más presente, sino también para reflexionar críticamente sobre “lo que es” en un momento determinado.

Payne y su grupo de investigación (2015) proponen la “Experiencia Somática (*Somatic Experiencing*, ES)” como un enfoque basado en la resiliencia, posiblemente útil en el tratamiento de traumas que, en lugar de centrarse en la patología o en la reinterpretación conceptual o lingüística del suceso, se centra en el trabajo con la resiliencia innata, en cómo se siente la resiliencia y cómo puede desarrollarse más profundamente. La ES toma en cuenta el sentir corporal, la escucha atenta y reflexiva del propio cuerpo, de sus ritmos perezosos y proactivos. Por ello se trata de un enfoque *bottom-up*, de abajo hacia arriba.

Esta perspectiva, como muchas otras que utilizan prácticas somáticas, trabajan con lo que Payne *et al.*, (2015) o Winblad *et al.* (2018) llaman la Red de Respuesta Central (RRC). La RRC incluye varias partes del sistema nervioso, como el sistema subcortical, el sistema límbico, las vías motoras, las señales interoceptivas y los sistemas de activación básicos (que incluyen el sistema nervioso autónomo o SNA), el eje hipotalámico-pituitario-suprarrenal y el sistema de activación reticular ascendente.

Las guías de aprendizaje que siguen este enfoque apoyan el restablecimiento de la capacidad reguladora innata del RRC mediante el autoconocimiento y una desarrollada interocepción como un componente básico de la atención plena. Las intervenciones siempre parten de la experiencia en primera persona. Se trabaja de forma indirecta y gradual con aprendizajes previos, identificando historias de acoplamiento significativas, y se guía con experiencias y aprendizajes que pueden conducir a nuevas experiencias interoceptivas que, a su vez, pueden conducir a cambios en la experiencia sentida de autoconocimiento y autoconfianza (Winblad *et al.*, 2018).

Un ejemplo conocido de la efectividad de estos aprendizajes fue demostrado por Parker (2008) y su grupo de colaboradores entre las víctimas del tsunami, en el sur de la península Índica, quienes tuvieron una mejoría de 90% de los síntomas incluso a los ocho meses de entrenamiento siguiendo sesiones cortas (75 minutos) de ES. Uno de los mecanismos que parece estar involucrado en esta transformación es la adquisición de mayores habilidades para evocar una respuesta parasimpática de tranquilidad y calma (Park *et al.*, 2013), así como mayor aceptación y tolerancia de los estados de excitación intensa mediada por el sistema simpático de las aminas (Thompson, 2011; Nila *et al.*, 2016).

La aplicación de este tipo de enfoques en distintos niveles educativos y con diferentes propósitos, puede funcionar como un recurso muy coherente para aprender a regular las emociones y los estados de bienestar buscados a partir del autoconocimiento corporal.

De la atención plena a la autoconciencia corporal interoceptiva

La autoconciencia corporal es el sentido que tenemos de nuestro propio cuerpo. Es la comprensión de las partes que lo componen, dónde se encuentran, cómo se sienten y las posibilidades de acción que tienen. Esta forma de conciencia se desarrolla a medida que crecemos y maduramos y, obviamente, se refuerza mucho y se vuelve parte de nuestros aprendizajes significativos cuando le ponemos atención explícita (Lu, 2019).

Entonces, ser consciente del cuerpo significa: 1) percatarse del cuerpo mismo: la anatomía del cuerpo, la forma en que el cuerpo



se mueve, la sensación interna, interoceptiva y externa del cuerpo, y la experiencia de la actividad física; 2) percatarse de la situación en la que se encuentra el cuerpo cuando interactúa con el entorno físico y social (es decir, incluye el yo y la coordinación con el otro), y el entorno externo en el que el yo está situado.

La práctica de la conciencia corporal suele comenzar por la conciencia de la respiración, de la tensión y relajación de los músculos, o de las partes del cuerpo y de sus movimientos. En otras palabras, se trata de reflexionar conscientemente acerca de ese cuerpo inmanente con el que nacemos y que solemos recordarlo sólo cuando nos duele o nos molesta alguna de sus piezas. En el desarrollo paulatino de la habilidad de la conciencia corporal, cada uno de los sentires, emociones o estímulos externos logran hacerse conscientes. Así, cuando el cuerpo se percibe y se reflexiona respecto a sí mismo, surge una oportunidad de elegir qué tan lejos llevar la reflexión o qué tanto cambiar la cualidad de la experiencia y aprender una nueva ruta.

Una instancia típica de un proceso de autoconciencia es el ejercicio de atención plena, que mejora la sensibilidad de las personas hacia sí mismas y hacia el medio ambiente. Una de las formas más estudiadas de la práctica de *mindfulness* aplicada al entrenamiento físico o al aprendizaje proviene de la disciplina de *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR), desarrollada por Jon Kabat-Zinn (2003). Para él, la práctica de la atención plena se trata de una “conciencia que surge prestando atención a propósito al momento presente, y sin juzgar el desarrollo de la experiencia momento a momento” (2003, p. 145). Su entrenamiento disciplinado se relaciona con la reducción del estrés y la ansiedad, así como en la reconfiguración de las percepciones personales básicas hacia un *habitus* de mayor bienestar, mejor desempeño de las tareas (Dane, 2011), y mejores relaciones interpersonales (Ryan, Brown y Creswell, 2007).

Aunque muchas veces no es explícito el rol del cuerpo en las prácticas comunes de atención plena, se debe subrayar que se utilizan diversas habilidades atencionales dirigidas a patrones corporales como hacia la respiración o la postura. No obstante, ha sido la llegada de la investigación interdisciplinaria en la interocepción lo que ha traído una mayor precisión en la comprensión de los procesos endógenos que influyen en la regulación emocional. En esa misma línea, consideramos que el desarrollo de la percepción interoceptiva puede ser una clave para la educación socioemocional, una herramienta de autoconocimiento corporal epistémicamente válida y de fácil inclusión en planes educativos.

Interocepción y el conocimiento del cuerpo interno

La interocepción ha sido definida como un sistema sensorial que comunica acerca del estado interno del cuerpo a través de señales nerviosas que se originan en los órganos viscerales (Sherrington, 1948; Cameron, 2002; Craig, 2009; Tsakiris y Critchley, 2016). Una experiencia interoceptiva común es la sensación de hambre, de sed o de “mariposas en el estómago”. Otra no tan común es la percepción de los propios latidos cardiacos o del movimiento del embrión durante las primeras semanas de gestación. Puede comprenderse como un sentido del estado fisiológico del cuerpo, que es parte de la regulación homeostática y de la adaptación alostática, y que se asegura de la estabilidad del organismo. Dado el reconocido impacto que parece tener con la cognición –en la atención, percepción, toma de decisiones, configuración de la memoria y procesamiento de las emociones (Tsakiris y Critchley, 2016)–, su estudio ha cobrado cada vez más relevancia en el campo educativo.

El entrenamiento interoceptivo se refiere a hacer explícito, traer a la conciencia presente el estado funcional de los órganos, por ejemplo, en cualidades como distensión, presión, motilidad, un cosquilleo o un daño particular en un tejido, partiendo de que se puede aprender y desarrollar la habilidad de reconocer los propios latidos cardiacos de amor filial o los ruidos intestinales de antojo de un chocolate, a lo largo de la vida, en la búsqueda de un estado corporal, de una forma de ser particular, del *habitus* del bienestar que mencionamos en subsecciones anteriores. Desarrollar la habilidad de percibir e integrar los aspectos del estado fisiológico del cuerpo, por ejemplo, en la vigilancia de niveles óptimos de la química sanguínea o de la temperatura corporal, a través del selecto reconocimiento de sentir que se está fuera de rango y poder autogenerar emociones o recuperar el estado de bienestar con ciertos ejercicios o posturas (Barret y Simmons, 2015; Damasio, 2003).

De alguna manera, siempre se ha tomado en cuenta la educación interoceptiva; consideremos su lugar en funciones tan básicas como el control de esfínteres: el saber cuándo ir al baño, o en las clases de orientación donde se invita a ser consciente de las propias emociones, reconocer qué se siente estar enfadado o molesto, así como ser capaz de gestionar las emociones de forma proactiva.



En este sentido, desde las investigaciones psicológicas y neurobiológicas, para comprender la forma en que la conciencia interoceptiva facilita la regulación y un sentido integrado del yo, se ha contribuido al autoconocimiento y al bienestar. Han surgido enfoques como el de conciencia consciente en la terapia orientada al cuerpo (MABT), que está diseñado para aprender las habilidades fundamentales de la conciencia interoceptiva. La MABT desarrolla las capacidades distintivas de la conciencia interoceptiva respecto a aprender a identificar, acceder y evaluar las señales internas del cuerpo, así como a saber identificar los procesos fisiológicos involucrados como componentes críticos de la interocepción en la regulación de las emociones (Immordino-Yang y Gotlieb, 2017).

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la conciencia interoceptiva no están bien desarrolladas ni en las perspectivas cognitivistas-conductuales de la educación socioemocional, ni de manera explícita en los enfoques de atención plena o psicoterapéuticos, pero sí tienen una cabida directa en las perspectivas de la cognición 4e.

Agregar en las planeaciones diarias y en el plan general de estudios de todos los niveles académicos actividades interoceptivas podría ser una innovación pedagógica muy congruente con la educación socioemocional 4e. Se trata de actividades de fácil incorporación que pueden ser elementos de inicio o final de la clase. Digamos que una actividad interoceptiva se centra en crear y notar un cambio en algún aspecto del propio ser interno, por ejemplo, el sistema muscular, la respiración, la temperatura, el pulso o el tacto. Se trata de aprender, de ser capaz de identificar los cambios fisiológicos que señalan los cambios de humor o las necesidades de autorregulación del cuerpo.

En la región sur de Australia, las actividades interoceptivas han sido incluidas en los programas de estudios de varios niveles educativos como aprendizajes transversales. A continuación, se menciona un ejemplo de este tipo de actividad, que es parte de la guía de actividades interoceptivas de la Secretaria de Educación de Australia (Lean *et al.*, 2019, pp. 16-18):

Una actividad de interocepción se centra en una parte particular del cuerpo durante al menos 30 segundos... Permite que ocurra un cambio en el estado del cuerpo de una persona, mientras que se categoriza el tipo de movimiento y la parte del cuerpo involucrado (por ejemplo, los dedos de los pies al estirarse o enroscarse)... Se anima al individuo a

identificar un cambio en su estado corporal (por ejemplo, caliente-frío, blando-duro, estiramiento-relajación) y donde sintieron ese cambio (arco o bola del pie, en la parte superior).

1. Sentado, sólo descance sus manos en la parte superior de sus muslos.
2. Ahora estire los dedos lo más posible y manténgalos tensos así durante 30 segundos.
3. Descanse los dedos de nuevo, ahora deben estar relajados.
4. ¿Dónde podía sentir sus músculos cuando sus manos estaban estiradas?

Esta actividad es un ejemplo idóneo para mostrar el tipo de desarrollos pedagógicos que nos gustaría motivar con estas investigaciones. Los niños, jóvenes y adultos con una interocepción, una autoconciencia corporal y una habilidad somática bien desarrolladas pueden otorgar la capacidad de tener regulaciones emocionales más duraderas. Se trata de entrenamientos agenciales que van moldeando nuestra forma de ser y estar en el mundo con nosotros mismos y con los otros. No se trata de negar la importancia de otras formas de educación socioemocional, sino de dar cuenta de otras rutas epistémicamente válidas, que podrían abrir vías genuinas para la generación de nuevos recursos y herramientas corporizadas y situadas para la regulación emocional, como una competencia básica a desarrollar en todos los entornos educativos del mundo.

El entrenamiento de habilidades corporales, conscientes, atencionales y agenciales, otorga la posibilidad de utilizar más un sistema para enfrentar y resolver problemas e incertidumbres. No se niega la oportunidad de utilizar la lógica inferencial o la reinterpretación conceptual de una situación, más bien se plantean nuevas variables para tomar en cuenta que complementan enfoques tradicionales.

Conclusiones

Uno de los propósitos de los programas de educación socioemocional es proporcionar a las personas de distintas comunidades y edades, las herramientas y recursos para facilitar el proceso de autoconocimiento, de regulación emocional y de socioafectividad. En este artículo se argumentó que este propósito puede ser mejor cumplido si se hace un mayor hincapié en incluir al cuerpo y sus procesos en los programas, en lugar de centrarse en la reflexión puramente conceptual o lingüística.



Hemos sostenido que los enfoques funcionalistas y cognitivistas presentan algunas limitaciones al basarse en una comprensión modularista y un tanto mecanicista de los procesos de aprendizaje humanos. Hemos presentado, además, la perspectiva teórica de la cognición 4e como integral en la educación socioemocional y para que sirva de posible base teórica alternativa y complementaria para aprender a regular mejor nuestras emociones y crear hábitos de bienestar. Con ello, hemos proporcionado un breve esbozo de los principales compromisos teóricos y las posibles implicaciones prácticas de la educación somática e interoceptiva.

Consideramos que las perspectivas 4e pueden ser prometedoras en la generación de nuevos recursos y herramientas, debido a su énfasis en la persona como un agente que puede aprender habilidades cognitivas y socioemocionales, su consideración de la emoción como constitutiva de cada pensamiento o comportamiento, y su caracterización de procesos endógenos o interoceptivos como parte del ciclo auto-organizado de procesos mentales y corporizados.

Uno de los objetivos de este artículo ha sido una invitación para incorporar más herramientas corporizadas y ecológicas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en el sistema educativo general. Esto, además de ayudarnos a formar una mejor comprensión de los procesos centrales del aprendizaje corporal, la emoción y la regulación de las emociones, sería un coadyuvante benéfico en los problemas que se enfrentan cuando se experimentan situaciones de crisis, y para la resolución de conflictos asociados. Herramientas pedagógicas que estén enfocadas en el aprendizaje autorregulado, donde los estudiantes aprendan a conocerse a sí mismos, sus mentes encarnadas, para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para ser más autónomos y responsables en pos de su bienestar y el de su comunidad, para aprender a darse un espacio para reflexionar y anticipar las consecuencias de cualquier interacción encaminada hacia el bienestar.

Una educación socioemocional 4e, dadas sus características, podría implementarse fácilmente como parte del *kit* de herramientas de “aprender a aprender” en la tarea de hacer cada vez más útil y realista el contenido curricular. Es perentorio transmitir contenidos socioemocionales para aumentar la capacidad de recuperación abrazando los retos, desarrollando resiliencia y reduciendo al mínimo el riesgo de traumas duraderos.

Debe tomarse con mayor seriedad la importancia de generar cada vez más investigación y más herramientas que fomenten el

aprendizaje a través del cuerpo, entrenar la conciencia interoceptiva o aprender a percatarse de los procesos afectivos, de aquellos fenómenos que se despiertan con la activación límbica o con el sistema nervioso autónomo. Aprender de nuestros sonidos, ritmos y sentires corporales puede ser una de las rutas hacia una vida más significativa, con mayor atención, voluntad y responsabilidad, tanto por el propio bienestar como para relacionarse mejor con los otros y forjar mejores sociedades.

Referencias

- Barrett, L. F., Simmons, W. K. (2015). Interoceptive predictions in the brain. *Nat. Rev. Neurosci.*, (16), 419-429. <https://doi.org/10.1038/nrn3950>
- Beck, A. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. Nueva York: Penguin.
- Beck, J. (1995). *Cognitive Therapy: Basics and Beyond*. Nueva York: Guilford Press.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bonta, J., y Andrews, D. A. (2016). *The psychology of criminal conduct*. Estados Unidos: Taylor & Francis.
- Bourdieu, P. (1990). Structures, habitus, practices. En *The logic of practice* (pp. 52-65). Stanford, California: Stanford University Press.
- Brendel, W., y Bennett, C. (2016). Learning to embody leadership through mindfulness and somatics practice. *Advances in Developing Human Resources*, 18(3), 409-425.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Estados Unidos: Harvard University Press.
- Cameron, O. (2002). *Visceral Sensory Neuroscience: Interoception*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Colombetti, G., y Thompson, E. (2008). The feeling body: Toward an enactive approach to emotion. En W. F. Overton, U. Müller y J. L. Newman (eds.), *Developmental perspectives on embodiment and consciousness* (pp. 45-68). Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- Colombetti, G. (2017). The embodied and situated nature of moods. *Philosophia*, 45(4), 1437-1451.
- Craig, A. D. (2009). How do you feel-now? The anterior insula and human awareness. *Nat. Rev. Neurosci.*, (10), 59-70. <https://doi.org/10.1038/nrn2555>



- Dattilio, F. M., y Padesky, C. A. (1990). *Cognitive Therapy with Couples*. Sarasota, Filadelfia: Professional Resource Exchange.
- Damasio, A. (2003). Mental self: the person within. *Nature*, 423(6937), 227. <https://doi.org/10.1038/423227a>
- Dane, E. (2011). Paying attention to mindfulness and its effects on task performance in the workplace. *Journal of management*, 37(4), 997-1018.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Dent, H., Nielsen, K., y Ward, T. (2020). Correctional rehabilitation and human functioning: An embodied, embedded, and enactive approach. *Aggression and violent behavior*, (51), 101383.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Michigan: Lyle Stuart.
- Feldenkrais, M. (1972). *Awareness through movement*. Nueva York: Harper & Row.
- Gardner, R. C. (1988). The socio educational model of second language learning: Assumptions, findings, and issues. *Language learning*, 38(1), 101-126.
- González-Grandón, X. A., et al. (2019). El enactive Torch: aprendizaje interactivo y corporeizado a través de una interfaz de sustitución sensorial. En R. Videla (ed.), *Pasos para una ecología cognitiva de la educación* (pp.173-200). La Serena, Chile: Universidad La Serena.
- González-Grandón, X. A., y Froese, T. (2018). Grounding 4E Cognition in Mexico. *Journal Adaptive Behavior*, 26(5), 189-198. <https://doi.org/10.1177/1059712318791633>
- González-Grandón, X. A., Falcón-Cortés, A., y Ramos-Fernández, G. (2021). Proprioception in action: a matter of ecological and social interaction. *Frontiers in Psychology*, (11), 3372. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.569403>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En J. J. Gross (ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-20). Nueva York: The Guilford Press.
- Heffernan, R., y Ward, T. (2015). The conceptualization of dynamic risk factors in child sex offenders: An agency model. *Aggression and Violent Behavior*, (24), 250-260.
- IESALC-UNESCO (2020). *Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. Caracas, Venezuela: IESALC. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/covid-19-ES-130520.pdf>
- Immordino-Yang, M. H., y Gotlieb, R. (2017). Embodied brains, social minds, cultural meaning: Integrating neuroscientific and educational research on social-affective development. *American Educational Research Journal*, 54(1_suppl), 344S-367S.

- Kabat Zinn, J. (2003). Mindfulness based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156.
- Lean, C., Leslie, M., Goodall, E., McCauley, M., y Heays, D. (2019). *Interoception 201. Activity Guide*. Sur Australia: Departamento de Educación.
- Levine, P. (2012). *In an unspoken voice: How the body releases trauma and restores goodness*. Berkeley, California: North Atlantic Books.
- Lu, C. J. (2019). Mindfulness, Embodied Knowledge and Physical Education. *Journal of the Philosophy of Sport and Physical Education*, 41(2), 93-100.
- Maiese, M. (2016). *Embodied selves and divided minds*. Oxford: Oxford University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Montessori, M. (1914). *U.S. Patent No. 1,103,369*. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.
- Newen, A., De Bruin, L., y Gallagher, S. (Eds.) (2018). *The Oxford handbook of 4E cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Nila, K., Holt, D. V., Ditzen, B., y Aguilar-Raab, C. (2016). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) enhances distress tolerance and resilience through changes in mindfulness. *Mental Health & Prevention*, 4(1), 36-41.
- Novak, J. D. (1991). Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. La opinión de un profesor-investigador. *Enseñanza de las Ciencias*, 9(3), 215-228.
- OMS (2020). *Brote de enfermedad por coronavirus (covid-19): orientaciones para el público*. Ginebra: OMS. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>
- Oyserman, D. (2015). *Pathways to success through identity-based motivation*. Oxford: Oxford University Press.
- Park, G., Vasey, M. W., Van Bavel, J. J., y Thayer, J. F. (2013). Cardiac vagal tone is correlated with selective attention to neutral distractors under load. *Psychophysiology*, 50(4), 398-406. <https://doi.org/10.1111/psyp.12029>
- Parker, C., Doctor, R. M., y Selvam, R. (2008). Somatic therapy treatment effects with tsunami survivors. *Traumatology*, 14(3), 103-109.
- Payne, P., Levine, P. A., y Crane-Godreau, M. A. (2015). Somatic experiencing: using interoception and proprioception as core elements of trauma therapy. *Frontiers in psychology*, (6), 93. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00093>
- Pereira, N. S., y Marques-Pinto, A. (2017). Including educational dance in an after-school socio-emotional learning program significantly improves pupils' self-management and relationship skills? A quasi experimental study. *The Arts in Psychotherapy*, (53), 36-43.



- Ryan, R. M., Brown, K. W., y Creswell, J. D. (2007). How integrative is attachment theory? Unpacking the meaning and significance of felt security. *Psychological Inquiry*, 18(3), 177-182.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Secretaría de Educación Pública (2020a). *Aprende en casa*. <https://www.aprendeencasa.mx/aprende-en-casa/>
- Secretaría de Educación Pública (2020b). *Sesión Ordinaria de Cierre del Ciclo Escolar ante Covid-19 (Guía de trabajo)*. <https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/wp-content/uploads/2020/06/guia-cte-08junio2020.pdf>
- Sherrington, C. S. (1948). *The integrative action of the nervous system*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silsbee, D. (2008). *Presence-based coaching: Cultivating self-generative leaders through mind, body, and heart*. Estados Unidos: John Wiley & Sons.
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3(1), 53-61.
- Thompson, E. (2007). *Mind in life: Biology, phenomenology, and the sciences of mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Tsakiris, M., y Critchley, H. (2016). Interoception beyond homeostasis: affect, cognition and mental health. *Phil. Trans. R. Soc. B.*, (371), 20160002. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2016.0002>
- Siegel, D. (2012). *Pocket guide to interpersonal neurobiology*. Nueva York: W.W. Norton.
- Strozzi-Heckler, R. (2007). *In Search of the Warrior Spirit: Teaching Awareness Disciples to the Military*. California: Blue Snake Books.
- Varela, F., Thompson, E., y Rosch, E. (1991). *The embodied mind*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Van der Kolk, B. A. (2015). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Londres: Penguin Books.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Watson, A. (2008). Adolescent Learning and Secondary Mathematics. En P. Liljedahl, S. Oesterle y C. Bernèche (eds.), *Proceedings of the 2008 Annual Meeting of the Canadian Mathematics Education Study Group* (pp. 21-32). Quebec, Canadá: Canadian Mathematics Education Study Group.

- Winblad, N. E., Changaris, M., y Stein, P. K. (2018). Effect of somatic experiencing resiliency-based trauma treatment training on quality of life and psychological health as potential markers of resilience in treating professionals. *Frontiers in Neuroscience*, (12), 70.
- Yeager, D. S., Romero, C., Paunesku, D., ... y Trott, J. (2016). Using design thinking to improve psychological interventions: The case of the growth mindset during the transition to high school. *Journal of educational psychology*, 108(3), 374.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183.





Resiliencia e inteligencia emocional: conceptos complementarios para empoderar al estudiante¹

Resilience and Emotional Intelligence: Complementary Concepts to Empower the Student

Anna Belykh

Universidad Autónoma de Tlaxcala
annabelykh@yahoo.fr

Fecha de recepción: 13 de diciembre de 2019.

Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2020.

Resumen

En este artículo se exponen brevemente los resultados de la fase hermenéutica del estado del arte correspondiente a la investigación doctoral “Inteligencia emocional para potenciar la resiliencia desde la educación superior”, enfocado en el análisis de dos conceptos psicológicos aparentemente independientes, pero íntimamente relacionados. Por un lado, el estudio de la resiliencia ha permitido descubrir las características del individuo, su contexto y procesos psicosociales que facilitan un manejo exitoso de situaciones adversas o estresantes. Aplicada al ámbito educativo, desde sus dos perspectivas –estructural y procesual– esta línea vislumbra la esencia de cambio socioemocional en los actores educativos, aunque sus propuestas metodológicas suelen limitarse a predicar con el ejemplo y brindar afecto a los estudiantes. Por otro lado, la investigación de

¹ Trabajo aparecido originalmente en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVIII(1), 255-282.

Palabras clave:
inteligencia emocional,
resiliencia, educación
integral, educación
para la vida, educación
superior

la inteligencia emocional que también estudia a las personas exitosas desde sus rasgos de carácter o capacidades de racionalización emocional ofrece un complemento metodológico basado en los procesos cognitivos que estructura una posible acción de educación para potenciar, entre otras, las cualidades preconizadas por los investigadores de la resiliencia. La vinculación de estas perspectivas ofrece un marco de referencia para el diagnóstico e intervención educativa que fomente un mayor empoderamiento del estudiante universitario desde el aula.

Abstract

This article presents the results of the hermeneutic phase of the state of the art corresponding to the doctoral research “Emotional intelligence to enhance resilience from higher education”, focused on the analysis of two psychological concepts apparently independent, but closely related. On the one hand, the study of resilience has allowed to discover the characteristics of the individual, their context and psychosocial processes that facilitate a successful management of adverse or stressful situations. Applied to the educational sphere, from its two perspectives –structural and procedural– this line glimpses the essence of socio-emotional change in educational actors, although its methodological proposals tend to be limited to leading by example and showing affection to students. On the other hand, emotional intelligence research that also studies successful people from their character traits or emotional rationalization capabilities offers a methodological complement based on the cognitive processes that structure a possible education action to enhance, among others, the qualities advocated by resilience researchers. The linking of these perspectives offers a frame of reference for the diagnosis and educational intervention that promotes greater empowerment of the university student from the classroom.

Keywords:
resilience, emotional
intelligence, competencies
for life, holistic education,
higher education

Introducción

El tema del autoconocimiento y empoderamiento personal en la educación ha sido promovido enfáticamente en las últimas décadas por distintos organismos. Desde el ámbito internacional, en el marco de trabajo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se han formulado 17 metas para el desarrollo sostenible en el periodo 2015-2030



(ONU, 2015). Entre ellas, tan sólo tras las metas de eliminar pobreza y hambre, las que lideran la lista son buena salud, bienestar y buena educación. La economía, el trabajo, la industria y la innovación para las que buscan preparar algunas universidades líderes ocupan en esa lista los lugares entre el octavo y en undécimo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) también habla de las dimensiones actitudinales, sociales y emocionales en la educación desde el planteamiento de dos pilares adicionales a los tradicionales componentes educativos de teoría (saber conocer) y práctica (saber hacer): un saber convivir y un saber ser (1996). Y quizá este enfoque se puede juzgar congruente con la misión humanista de dichas instituciones.

Lo que verdaderamente llama la atención es que incluso las organizaciones que llevan la economía en su nombre, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) preconizan el desarrollo integral del estudiante y destacan la gran importancia de habilidades socioemocionales en la educación para el siglo XXI (OCDE, 2015). Incluso el Banco Mundial en 2011 presentó el estudio *Fortaleciendo las Habilidades y la Empleabilidad en el Perú*, y el video *Más allá del ABC y el 1, 2, 3: Habilidades para los Peruanos del siglo XXI* donde destaca la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales para la empleabilidad, y en 2015 anunció el lanzamiento de la llamada “Caja de herramientas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales” (Banco Mundial, 2015). La notable convergencia de organismos de distintos ámbitos sobre el tema de desarrollo personal integral señala la urgencia con la que necesitamos cubrir este gran vacío en la educación contemporánea.

En respuesta a estas directrices generales, el nuevo modelo educativo mexicano engloba no sólo competencias profesionales, académicas y procedimentales, sino que también las del ámbito socioemocional, el cual plantea nuevos retos para un educador, e incluye nuevos objetivos por lograr para todo aquel que recibe una educación formal. Mientras que en la práctica aún no existe un acercamiento teórico-metodológico oficial hacia el desarrollo de estas competencias, la psicología educativa ya contiene algunas propuestas de esta índole. Aquí retomamos dos de ellas por tener sólidas bases teóricas y metodológicas y gran relevancia en el análisis del desarrollo personal en el marco de la educación socioemocional. Una línea de investigación muy importante relacionada con el desarrollo de la personalidad es la resiliencia, en torno a la cual los investigadores han

generado varios modelos para su análisis y evaluación. Tras exponer algunas limitantes metodológicas de dichos modelos orientados al predicar con el ejemplo en el actual contexto docente –con aulas cada vez más numerosas, intensificación laboral constante y ritmo académico más acelerado con cada día más contenidos por aprender en menor tiempo–, argumentamos la existencia de la necesidad de buscar nuevos caminos para el empoderamiento de la personalidad del educando, para la educación de su resiliencia. Este nuevo camino, sugerimos que se puede hallar en el concepto de la psicología positiva –la inteligencia emocional– ya que ofrece un modo de acercamiento basado en el desarrollo de capacidades cognitivas, muy afín con la acción educativa regular.

En síntesis, a continuación describiremos el origen del término resiliencia, su planteamiento inicial y el nuevo enfoque positivo bajo el cual se estudia, el cual permite combinarlo con la inteligencia emocional para un desarrollo académico resiliente. Este apartado es el más extenso del presente trabajo debido a la gran variedad de modelos y planteamientos que este paradigma ofrece. En lo consiguiente, abordaremos brevemente el modelo de la inteligencia emocional basado en la cognición como aquel que puede ayudar al docente a fijar metas manejables y alcanzables en materia de enseñanza socioemocional, o de competencias para la vida, como se ha llamado a ese gran objetivo educativo en distintas áreas de investigación educativa. Ese apartado es relativamente breve debido al hecho que existe un único planteamiento de la inteligencia emocional como capacidad cognitiva. Concluiremos haciendo un llamado a la realización de estudios que pongan a prueba este planteamiento en las distintas modalidades mencionadas –materias especiales de desarrollo personal y autorrealización, o bien, elementos transversales de distintas materias de tronco común–, para poder concretar esta línea de trabajo mediante propuestas didácticas específicas o, en su caso, buscar nuevos caminos para cumplir con esta tarea primordial.

Desarrollo

Antes de presentar el análisis de las principales perspectivas en la investigación sobre la resiliencia y su potencial para el empoderamiento del estudiante en el contexto educativo, queremos aclarar el origen del término y el reciente giro en su estudio, que es por lo que



lo retenemos en el presente trabajo. Diversas connotaciones se han agregado a una noción núcleo de esta palabra de origen latino. Según su etimología, *resiliens* es participio activo del infinitivo presente *resilire* (verbo latín *resilio*), derivado de la combinación del prefijo *re-* con el verbo *salire*. Mientras que el prefijo *re-* hasta hoy en día significa repetición de una acción, el verbo *salire*, a su vez, es derivado del protoindoeuropeo **sel-* que significa “surgir” (*to spring* en inglés); por tanto, se puede interpretar como el verbo cuyo significado está relacionado con la noción de volver a surgir en su interpretación temprana. En latín, el verbo adquirió nuevas connotaciones divididas en tres grupos principales. El primero tiene que ver con la acción de brincar, saltar, rebotar. El segundo reúne las nociones de avanzar o seguir fluyendo. La tercera acepción se refiere, específicamente, a la acción de los machos al montar a la hembra para la copulación (Lewis, 1891, y Gaffiot, 1934).

Los primeros dos grupos están presentes en las traducciones del verbo latín *resilire*: así, la primera acepción reúne acciones como rebotar, saltar hacia atrás; retroceder, recuperarse, y hace pensar en el comportamiento de los objetos frente a alguna interacción con el medio ambiente; se podría decir que es la que pertenece a la conceptualización que ha recibido el término en las ciencias naturales. La segunda acepción es relacionada con las acciones como retraerse y volver a empezar, y parece referirse más a los procesos que pueden presentarse en sujetos. Esta diferenciación entre sujeto animado e inanimado del proceso de la resiliencia se confirma en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2017), el cual la define desde las ciencias sociales y las ciencias naturales de la siguiente manera:

1. f. Capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos.
2. f. Capacidad de un material, mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido.

Es decir que una alta resiliencia ayuda al material a salir de adversidades físicas inafectado, y a un ser vivo a adaptarse a circunstancias cambiantes que pueden o no ser adversas. Esta última connotación del término castellano, correspondiente a la segunda acepción del latín, es la que, en el contexto de las ciencias sociales, representa un objeto de estudio centrado en la enigmática capacidad hu-

mana de mantener la apertura ante constantes cambios en el medio ambiente, manipulado por la creciente sociedad de sus semejantes; esa fuerza adaptativa que nos ayuda a conservar nuestro bienestar a pesar de las circunstancias.

A su vez, la tercera acepción del verbo *salir* está ausente de las definiciones que se pueden encontrar del verbo *resilir* en los diccionarios disponibles y en el DRAE, aunque haría una clara referencia al resultado de un proceso adaptativo que induce al sujeto no sólo a adaptarse o recuperarse, sino también a reencontrar las ganas de seguir viviendo y asegurar su supervivencia en el sentido evolutivo. Éste es el aspecto que conecta la resiliencia con el término de empoderamiento personal, al no tratarse de una adaptación inerte y conformista, sino de un crecimiento personal proveniente de la adversidad, desarrollo de recursos resilientes intra e interpersonales, una transformación y activación social del sujeto resiliente, como bien lo acuñan Forés y Grané (2008).

Es interesante que en los trabajos de los grandes investigadores de la resiliencia, este término suele ser definido de una manera holística, incluyendo las tres acepciones que componen su campo semántico inicial, con la diferencia de privilegiar uno de los aspectos según el enfoque específico de la línea de investigación en cuestión. En psicología, la segunda acepción ha dado lugar a las líneas de investigación de la resiliencia como proceso adaptativo y la tercera, como rasgo de personalidad que contribuye a la optimización evolutiva en el desarrollo humano.²

Más allá del origen etimológico, contextos biológicos, familiares, micro y macrosociales de su estudio (Michaud, 1999) y su conceptualización como rasgo de personalidad o proceso, ya sea adaptativo, evolutivo, social, intrapsíquico, temperamental o cognitivo (García-Vesga y Domínguez, 2013), nos interesa el tipo de ciencia en la que se origina la acepción humana del término. Aquí nos referimos a la psicología clínica, que tradicionalmente dirige su atención a los aspectos disfuncionales de la psique humana. Como veremos a continuación, el elemento estigmatizante hacia los sujetos o sus circunstancias de vida aparece, de forma invariable, en múltiples definiciones iniciales del concepto de resiliencia. Ese elemento

2 “La Optimización Evolutiva que busca la manera de prevenir los riesgos y promover un desarrollo óptimo de los sujetos, se relaciona con el proceso de la resiliencia” (Uriarte, 2005, p. 63).



es el que es necesario disociar del concepto para poder integrarlo en el empoderamiento educativo en un contexto regular.

Citando algunas definiciones tempranas de la resiliencia, mencionaremos la de Rutter (1993), quien la define como aquel proceso interno que deriva en las personas un obrar positivo y exitoso a pesar de vivir en situaciones de alto riesgo. Vanistendael (1995) conecta la resiliencia con contextos desfavorables en extremo, como lo son la guerra, los desastres naturales, las distintas formas de explotación y maltrato. Kotliarenko, Cáceres y Álvarez (1996, p. 28) la definen como un “conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana viviendo en un medio insano”. En otras fuentes leemos la definición de la resiliencia como el proceso de desarrollo normal a pesar de privaciones socioculturales (Luthar y Cicchetti, 2000), y de vivir en medio de situaciones conflictivas desde temprana edad (Werner, 1984). Cyrulnik (2001), quien ha dedicado toda su larga carrera a la terapia de los niños que han padecido algún tipo de trauma o maltrato, la representa como compuesta de una especie de carencia, un vacío que produce vulnerabilidades. Uriarte (2005, p. 62) menciona “una infancia infeliz, precaria y conflictiva”, como contexto “patógeno” y define la resiliencia en términos de “capacidad de ajuste personal y social a pesar de vivir en un contexto desfavorable y de haber tenido experiencias traumáticas”.³

Lo que consideramos primordial aquí es resaltar que, a pesar de haberse originado en la psicología clínica (no aplicable directamente a procesos educativos regulares), existe un cambio reciente en el estudio del constructo desde la psicología positiva. La iniciativa de este tipo se inscribe en una apertura general de la ciencia hacia los procesos no-desviantes, al rescatar los factores de éxito: esto se debe a Martin Seligman, quien en su discurso inaugural como presidente de la *American Psychological Association* (APA) dio un nuevo giro a la ciencia psicológica declarando que “Los psicólogos deberían estudiar lo que hace que la gente feliz sea feliz”, además de estudiar enfermedades mentales, complementando así el panorama del desarrollo humano (Seligman, 2002). Desde ese discurso, pronunciado en

3 La imagen fuertemente asociada a la resiliencia es la de una planta naciendo o incluso floreciendo en tierra seca; se puede apreciar cómo es representativa de estas conceptualizaciones tempranas de niños resilientes, llamados, por ejemplo, en Noruega “niños diente de león”, por su similitud con la planta frágil que crece incluso en medios muy difíciles, o también representados con la flor de loto en la India, por ser capaz de nacer en aguas sucias (Vanistendael y Lecomte, 2002).

1998, varios autores encaminaron su investigación en este sentido. A manera de evidencia, Manciaux (2003) señala que las investigaciones en resiliencia han cambiado la percepción del ser humano, pasando de un modelo centrado en el riesgo, a un modelo de prevención basado en las potencialidades. De igual manera, Lagos y Ossa (2010) afirman que, recientemente, el concepto de la resiliencia se centra en las capacidades, valores y atributos positivos de los seres humanos, y no tanto en sus debilidades y patologías, como lo hace la psicología tradicional.

Se podría decir que el cambio de curso hacia la psicología positiva implica el enfoque en examinar el enfrentamiento de problemas y dificultades “normales” de la vida humana, en el contexto personal, educativo y profesional. Es por este nuevo planteamiento que retomamos el concepto de la resiliencia como herramienta de empoderamiento desde el contexto de educación formal, ya que conlleva este concepto de recrearse y salir triunfador en lo que se proponga, a pesar de eventuales dificultades en el ámbito personal, académico o profesional.

Redefinimos entonces la resiliencia como ... un proceso reflexivo frente a aquellas situaciones en las que ... a pesar de un sinnúmero de emociones frente a ellas, hemos logrado salir airosos y llenos de experiencia, como consecuencia de una comprensión distinta acerca de los eventos difíciles ... una habilidad que se posee para recuperarse del estrés y la crisis, la cual se puede manifestar como optimismo y determinación, y se evidencia en cualquier sistema por el soporte que se crea para resolver los problemas de una forma creativa ... una disposición de las personas para resignificar esa realidad y empiecen a narrarse de forma diferente ... nos permite ver las actitudes, pensamientos y emociones que interjuegan a la hora de asumir una situación difícil (Cuervo, Hortúa y Gil, 2007, p. 336).

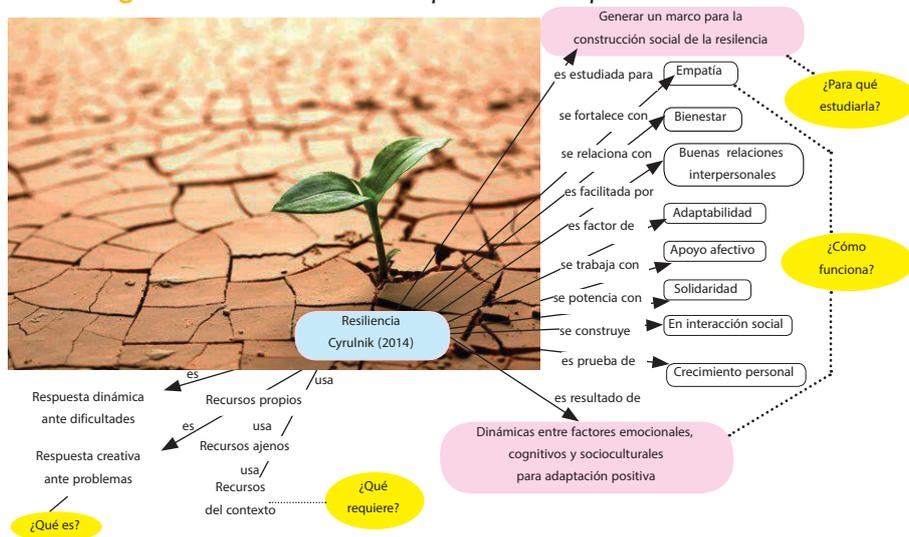
Incluso uno de los fundadores de esta línea de investigación, quien acuñó el término como tal –Boris Cyrulnik, eminente psicólogo francés–, a pesar de haber empezado el estudio del término desde un contexto altamente traumático de holocausto durante la Segunda Guerra Mundial, en los trabajos recientes la redefine en términos mucho más positivos (véase figura 1).

Desde esta visión de la resiliencia en un contexto regular con un sujeto sano psicológicamente, es posible emprender nuevos estudios



a partir de los modelos existentes, hayan sido formulados desde la psicología clínica o la positiva. Todo dependerá de las características del contexto y las necesidades locales. La elección del modelo apropiado debe basarse en el criterio de los elementos por enfocar y la perspectiva desde la que se pretende acercarse (los lentes con los que se mira, por así decirlo). En el primer rango de criterios se pueden ubicar modelos por la homogeneidad de sus componentes: estructurales (como conjuntos homogéneos de recursos internos o externos para la construcción de la resiliencia), procesuales (enfocados en las dinámicas intra-psíquicas o comportamientos que favorecen la resiliencia), mixtos (que buscan integrar elementos heterogéneos en un sólo modelo) o compuestos (que combinan varios modelos en una misma propuesta de intervención educativa). En el segundo conjunto de criterios se encuentran las corrientes psicológicas, las cuales se disciernen con base en Collin, Benson, Ginsburg, Grand, Lazyan y Weeks (2015): conductista, psicoterapéutica, cognitiva, social, de desarrollo (etapas de la vida, estudio de la infancia, adultez y vejez) y diferencial (estudio de personalidad e inteligencia).

Figura 1. Resiliencia en su representación positiva



Fuente: elaboración propia con datos de Cyrulnik, 2014.

Con base en el estado del arte realizado en el marco de nuestro proyecto doctoral, sugerimos la clasificación de guías y modelos tanto teóricos como de análisis de la resiliencia de distintos contextos en la tabla 1.

Esta clasificación difiere en parte de la autodefinición de algunos autores acerca de sus modelos como procesuales, ya que al hablar de procesos resilientes, los desglosan en contextos personales, sociales y el resultado adaptativo de su interacción, pero en realidad tal planteamiento queda meramente estructural, ya que no establece dinámicas entre sus distintos elementos más allá de análisis estadístico (Melillo y Suárez, 2005).

 **Tabla 1.** Clasificación de modelos de resiliencia

Composición					
Perspectiva psicológica	Estructural	Procesual	Mixto	Compuesto	
	Conductista	Rueda de la resiliencia de Henderson y Milstein (2005). Guía de la resiliencia de la APA*	-	Mapa del proceso resiliente de Wagnild y Young (1993)	-
	Psicoterapéutica	-	-	DAFO, SCRORE (citados en Orteu, 2012)	-
	Cognitiva	-	-	-	-
	Social	Mapa de análisis de disponibilidad de factores resilientes en el ambiente de Orteu (2012)	-	Guía de la construcción de la resiliencia comunitaria de Vanistendael y Lecompte (2002)	
	De desarrollo	Factores protectores de Werner y Smith (1982)	Trayectorias de desarrollo individual (no) resiliente de Mateu, Renedo, Gil y Caballer (2010)	-	-
	Diferencial	Mandala de la resiliencia de Wolin y Wolin (1993) con siete pilares-capacidades	Metáforas de río y de espiral logarítmica para el análisis de disponibilidad dinámica de recursos resilientes (citado en Orteu, 2012)	Yo soy/estoy, yo tengo y yo puedo de Grotberg (2006). Casita de la resiliencia de Vanistendael y Lecomte (2002). Bicicleta de la resiliencia de Forés y Grané (2012)	-
	Mixta	-	-	-	Propuesta para la promoción de la resiliencia educativa de Mateu et al. (2010), Grotberg (2006) y Henderson y Milstein (2005). Modelo REVELA-T de resiliencia organizacional de Lamata (2012); Vanistendael y Lecompte, (2002), Wolin y Wolin (1993) y Henderson y Milstein (2005)

Fuente: adaptado de Belykh, 2017. Inteligencia emocional como potenciador de resiliencia en educación superior. Estado del arte. Documento sin publicar. * Véase <http://www.apa.org/centrodeapoyo/guia.aspx>



Estos modelos autodenominados procesuales, sistémicos, o incluso ecológicos, fueron clasificados en mixtos por integrar elementos heterogéneos en su estructura, pero no alcanzan a sustentar sus dinámicas internas para un estatus de modelo procesual, ya que al momento de identificar los grandes objetivos de tal estudio, éstos se ven reducidos repentinamente al primer planteamiento de rasgos de personalidad y de contexto que abordamos previamente: “Las perspectivas ecológicas y sistémicas descubren y potencian las cualidades de resiliencia individuales, familiares y contextuales” (Villalba, 2004, p. 289).

En efecto, la resiliencia como proceso psicosocial debería combinar los marcos de estudio de aquellos psicológicos y sociales como procesos *sui generis*, que a la vez están íntimamente relacionados. Así, el aspecto psíquico del proceso resiliente podría estudiarse en el marco del proceso de interiorización para el desarrollo de las funciones superiores planteado por el Dr. Lev Vygotsky (traducido por Cole, John-Steiner, Scribner y Souberman, 1978, pp. 5-6):

1. Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.
2. Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.
3. La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos. El proceso, aun siendo transformado, continúa existiendo y cambia como una forma externa de actividad durante cierto tiempo antes de interiorizarse definitivamente.

Como resultado, los procesos psicológicos ... se incorporan en un sistema de conducta y se desarrollan y reconstruyen culturalmente para formar una nueva identidad psicológica.

Por otro lado, los procesos sociales deberían tener su propio marco de entendimiento y análisis, por ejemplo, el que plantea Cutcliffe (1990, pp. 23-24) al analizar procesos sociales relacionados con la ciencia y tecnología: “Exponer una interpretación de ... procesos sociales ... como complejas empresas en las que los valores culturales, políticos y económicos ayudan a configurar el proceso que, a su vez, incide sobre dichos valores y sobre la sociedad que los mantiene”. En este caso, el proceso social tendría que definirse como

adversidad en términos más amplios, y su interacción con los valores mencionados debería recibir atención especial de los investigadores. Al terminar de aterrizar la definición de ambos procesos, éstos deberían inscribirse en un modelo integral que permita apreciar su dinamismo, interacción y rol de cada factor de influencia en la resiliencia entendida como proceso complejo.

Ningún modelo “procesual” se acerca a este grado de complejidad y, además, ya desde el punto de vista metodológico, de momento se encuentra limitado en sus alcances, ya que los cuestionarios no permiten revelar esta complejidad; quizá la opción más viable por hoy para el estudio del proceso subjetivo resiliente es la historia de vida, en la que el sujeto establece la importancia de los distintos factores en el proceso, su interacción y contribución al resultado. No obstante, la validez externa de los hallazgos de un estudio de historia de vida es de muy corto alcance, debido a su subjetividad y a la dificultad de triangulación de los datos. Por tanto, concluimos que aunque sí es benéfico tener la mirada en el estudio de la resiliencia como proceso, de momento hace falta una mayor integración de definiciones de resiliencia como recursos resilientes (Melillo y Suárez, 2005), entendiendo que, entonces, procediendo desde un entendimiento común, haría falta vislumbrar una metodología que permitiera definir un proceso a partir de elementos universales en un marco de variantes individuales infinitos.

En este sentido, para tender puentes entre un paradigma teórico altamente diverso y la práctica docente, resumimos que toda la línea de investigación de la resiliencia se enfoca en el crecimiento personal en un contexto adverso (entendiendo que la creciente adversidad se ha vuelto parte del mundo actual, como lo señalan diversas fuentes: UNESCO, 1996; Bisquerra, Pérez y García, 2015, y todos los autores del paradigma resiliente antes mencionados, entre otros). Los acercamientos son tan diversos como lo son los ámbitos desde los que se aborda este gran objetivo humanista de empoderamiento personal en el mundo de hoy. En el ámbito de la educación superior, y en busca de un marco de referencia para el fomento de crecimiento personal desde el aula, consideramos que se debería tratar de un modelo para el desarrollo de la personalidad en su aspecto de recursos resilientes intra e interpersonales, con enfoque cognitivo, que es el más apropiado para el trabajo en el aula universitaria, al ser afín a las actividades educativas típicas (adquisición cognitiva de conocimientos, competencias y habilidades), permitiendo el desarrollo de la



persona en su totalidad y no sólo en su papel de estudiante de carrera profesional.

Dos aspectos son de gran relevancia aquí: el primero, es que el modelo de personalidad debe ser libre de sesgo cultural para poder utilizarlo en los distintos contextos y evitar el típico error de querer implantar un modelo funcional de un contexto distinto, siendo tal esfuerzo condenado al fracaso con mucha probabilidad. El segundo es que el acercamiento cognitivo debe trascender los límites de acercamiento terapéutico al crecimiento personal –o solución de conflictos y problemas personales– y ofrecer bases sólidas para el planteamiento curricular de desarrollo del estudiante en el aula potenciando fortalezas, al relegar los defectos y conflictos a segundo plano. A continuación se analizan estos dos aspectos y se articula la propuesta capaz de satisfacer ambos.

Ninguno de los modelos analizados en el estado del arte de este proyecto doctoral satisface el primer criterio. Pero sí existe en la psicología un modelo basado en los rasgos de personalidad que corresponde al criterio de universalidad, o aculturalidad, aunque no fue formulado como modelo de resiliencia. Es el de Peterson y Seligman (2004), quienes arguyen que la construcción de la resiliencia es posible a través del crecimiento personal basado en el conocimiento de las virtudes y fortalezas propias. El Dr. Peterson y su equipo de investigación analizaron textos religiosos y filosóficos de muchas partes del mundo que tratasen el tema, hallando convergencias universales, las cuales fueron cristalizadas en un modelo de seis virtudes y sus 24 respectivas fortalezas, elementos esenciales de cada virtud. Todas las fortalezas participan en el desarrollo de una personalidad resiliente. Después de años de aplicación de un test que las mide, los autores concluyen que cualquier persona tiene al menos cinco fortalezas desarrolladas que favorecen su resiliencia, y puede desarrollar las demás para un mayor empoderamiento resiliente. A continuación, hacemos un breve recuento del contenido de ese modelo:

1. Sabiduría y conocimiento. virtudes que agrupan diversas fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento:

a) Creatividad (originalidad, ingenio): imaginar nuevas y mejores formas de hacer las cosas, lo cual incluye la creación artística pero no se limita a ella.

- b) **Curiosidad (interés, amor a la novedad, apertura ante nuevas experiencias):** tener interés por lo que acontece en su alrededor, descubrir interés por temas nuevos, explorarlos hasta cierto nivel de dominio.
- c) **Mente abierta (juicio, pensamiento crítico):** reflexionar las cosas en todos sus aspectos y ser capaz de percibir los menores matices; evaluar cada posibilidad y estar dispuesto a cambiar sus ideas con base en nueva evidencia.
- d) **Deseo de aprender (amor por el conocimiento):** buscar el dominio de nuevas materias de forma continua.
- e) **Perspectiva (sabiduría):** tener la capacidad de aconsejar a las personas de tal manera que sus consejos le parezcan sabios a otras personas.

2) **Coraje**, virtud que agrupa diversas fortalezas emocionales que implican la consecución de metas ante obstáculos de naturaleza externa o interna:

- f) **Valentía (valor):** enfrentar sin intimidarse la amenaza, el cambio, la dificultad o el dolor; defender una postura impopular que se considera correcta; incluye la fuerza física sin limitarse a ella.
- g) **Persistencia (perseverancia, laboriosidad):** la capacidad de terminar todo aquello que se empieza sabiendo postergar la gratificación (actividades télicas).
- h) **Integridad (autenticidad, honestidad):** ser siempre como es uno sin fingir ser alguien más, asumiendo la responsabilidad de sus acciones y sentimientos.
- i) **Vitalidad (pasión, entusiasmo, vigor, energía):** saber llevar la vida con entusiasmo haciendo las cosas con convicción; dar siempre su máximo esfuerzo, tomar iniciativas y vivir activamente.

3) **Humanidad**, virtud que agrupa diversas fortalezas interpersonales que implican cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás:

- j) **Amor (la capacidad de amar y ser amado):** mantener valiosas relaciones con varias personas, siendo correspondido.
- k) **Amabilidad (generosidad, apoyo, cuidado, compasión, amor altruista, bondad):** tener la costumbre de hacer buenas acciones, ayudando y cuidando de los demás;



l) *Inteligencia social (inteligencia emocional, inteligencia personal):* percibir con detalle y saber expresar asertivamente emociones y sentimientos en distintas situaciones, ser empático, saber establecer y llevar a cabo un plan de vida.

4) *Justicia*, virtud que agrupa diversas fortalezas cívicas para la sana convivencia en sociedad:

m) *Ciudadanía (responsabilidad social, lealtad, trabajo en equipo):* saber trabajar en equipo, tener sentido de pertinencia y actuar de manera comprometida para la persecución de objetivos comunes.

n) *Equidad:* dar el mismo trato digno a todas las personas con base en las nociones de equidad y justicia, sin dejarse influir por estereotipos o tendencias personales, otorgando las mismas oportunidades a todos los participantes de actividades cívicas, académicas y profesionales.

o) *Liderazgo:* saber mover motivaciones internas de los miembros de su equipo para el óptimo desempeño y máxima cohesión del grupo, encargándose de la organización y seguimiento de sus diversas actividades hacia objetivos comunes.

5) *Moderación*, virtud que agrupa diversas fortalezas que evitan que caigamos en excesos:

p) *Perdón y compasión (capacidad de perdonar, misericordia hacia uno mismo y los demás):* ser capaz de perdonar los errores viéndolos como oportunidad de aprender y mejorar en un futuro; saber no guardar rencores y no autosabotearse.

q) *Humildad/modestia:* creerse sinceramente igual a las demás personas y merecer el mismo trato sin excepciones ni privilegios, ser capaz de disfrutar de sus logros sin presumirlos a todo el mundo, sentirse bien aun cuando no se reconoce públicamente la importancia de la contribución de uno.

r) *Prudencia (discreción, cautela):* saber evaluar los riesgos y beneficios antes de tomar una decisión y actuar con base en riesgo justificado sin caer en imprudencia.

s) *Autorregulación (autocontrol):* poder regular sus impulsos tanto emocionales como de rutinas no óptimas como comer de más y no hacer ejercicio.

- 6) **Trascendencia**, virtud que agrupa diversas fortalezas que ayudan a determinar su sentido y propósito de la vida, sintiéndose conectado a algo superior al ser humano:
- t) **Aprecio de la belleza y la excelencia (asombro, admiración, fascinación)**: diariamente tomarse el tiempo para admirar la belleza, perfección y excelencia en la naturaleza, obras de arte, desempeños, leyes naturales, entre otros.
 - u) **Gratitud (como lo opuesto a la envidia)**: enfocarse en lo que se tiene en vez de lamentarse por lo que no; buscar nuevas y diversas maneras de agradecer a las personas.
 - v) **Esperanza (optimismo, visión positiva de futuro, orientación al futuro)**: expectativas positivas respaldadas por acciones en esta dirección, interpretar fracasos como temporales y debidos a las circunstancias, antes que a la falta de capacidad de uno, creerse capaz de conseguir lo que se propone.
 - w) **Sentido del humor (diversión)**: aprecio por la risa y las bromas, dando vuelta a los momentos difíciles gracias a la ironía, minimizar la importancia de los problemas y obstáculos para hacer sentir mejor al otro.
 - x) **Espiritualidad (religiosidad, fe, propósito de vida)**: pensar que se está en el mundo para cumplir con un propósito mayor que metas personales de índole egoísta; creer en la existencia de una entidad superior benevolente en este mundo.⁴

En resumen, en cuanto al marco de referencia de carácter universal, sugerimos este planteamiento que proviene del estudio positivo de la personalidad y relacionado con la resiliencia. Así, Reivich, Seligman y McBride (2011) exponen una experiencia de fomento de la resiliencia desde el desarrollo de las fortalezas personales en el ejército estadounidense con resultados significativamente positivos. El concepto de resiliencia es central en la investigación de la Dra. Reivich, quien, en el módulo cuatro de la especialización en fundamentos de la psicología positiva,⁵ impartido a distancia por los investigadores del Centro de la Psicología Positiva de la Universidad de Pensilvania, líder en la materia, expone los distintos hallazgos y téc-

4 Peterson y Seligman, 2004, con apoyo en la traducción de algunos términos de <http://martinseligman.blogspot.mx/2011/10/las-24-fortalezas-personales-de-martin.html>

5 Véase www.coursera.com



nicas para el desarrollo de la resiliencia en los ámbitos personal, social, académico y profesional. Su acercamiento exploratorio se apoya vigorosamente en la fortaleza de optimismo y, al dar muy buenos resultados, deja la puerta abierta para la exploración y evaluación de las demás fortalezas en términos de desarrollo de recursos resilientes para el empoderamiento personal.

En cuanto el segundo aspecto, indispensable para el fomento de la resiliencia desde el aula –acercamiento desde la cognición–, no está presente en estos planteamientos: los modelos resilientes de índole cognitiva se limitan a marcos de análisis psicoterapéutico, difícilmente aplicables en un salón de clase universitaria, con docentes sin formación psicológica, en su mayoría, y con imperativos curriculares algo rígidos. El contexto educativo exige un acercamiento cognitivo desde el aprendizaje regular (y no terapia cognitivo-conductual), ya que se trata de empoderar al estudiante en los procesos de enseñanza-aprendizaje y no sólo a través de un ambiente favorable o acompañamiento psicológico paraescolar.⁶ En nuestro estado del arte exploramos el potencial del concepto de inteligencia emocional para este propósito, guiados por la cercanía del objeto de estudio (desde rasgos de personalidad e inteligencia), orientados por la estrecha relación de la resiliencia con un marco de manejo emocional (Cyrulnik, 2014, véase figura 1) y la falta de planteamientos cognitivos en el estudio de la resiliencia (véase cuadro 1). Llama la atención también la gran semejanza de creciente interés entre los escritores e investigadores hacia ambos conceptos, según las estadísticas de Google Books Ngram (figura 2).

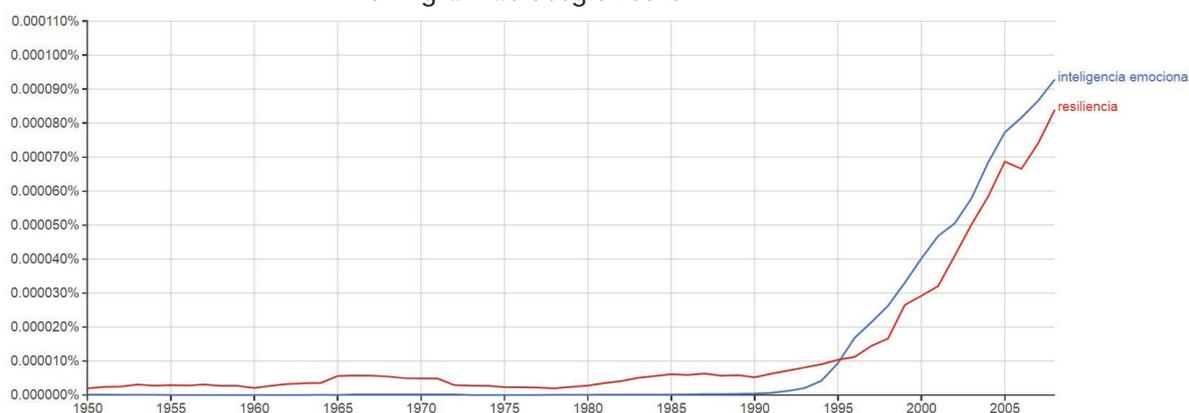
Veamos brevemente cómo se plantea esta línea de investigación que se anuncia cognitiva al contener la palabra “inteligencia” en su objeto de estudio. El concepto de la inteligencia emocional emerge del análisis de dos de las inteligencias personales de Gardner (1983): la intrapersonal y la interpersonal.⁷ A nivel conceptual, el tema fue

6 Es un acercamiento muy apropiado para niveles educativos básicos (y se explica su predominio, ya que la resiliencia se empezó a estudiar sobre todo en poblaciones infantiles), mas deja de serlo en educación media superior y superior donde, si bien aún es importante mostrar afecto positivo, al acercamiento cognitivo adquiere mayor relevancia.

7 El paradigma actual de las inteligencias múltiples agrega nuevas facetas a la acepción clásica de la inteligencia única y estática, desglosando un total de diez maneras de ser inteligente: intra e interpersonal, musical, lógico-espacial, lingüística, visual-espacial, manual-kinestésica, naturalista e incluso existencial y pedagógica (estas últimas dos se encuentran en periodo de sustentación científica para poder ser incluidas en el rango de las inteligencias múltiples). No sólo señala que podemos ser inteligentes de distintas maneras, también toma en cuenta los hallazgos de la neurociencia en cuanto a la neuroplasticidad, a partir de la cual se concluye que las inteligencias son desarrollables.

trabajado por una docena de equipos de investigadores alrededor del mundo, cuyos líderes más reconocidos en el ámbito son Mayer y Salovey (1997), Goleman (2001)⁸ y Bar-On (1997).⁹ Según Bisquerra, Pérez y García (2015), los esquemas de conceptualización se pueden clasificar en dos grandes categorías: inteligencia emocional capacidad cognitiva e inteligencia emocional rasgo de personalidad.

 **Figura 2.** Resiliencia e inteligencia emocional en Ngram de Google Books



Fuente: elaboración propia con base en la búsqueda en español para el periodo de 1950 a 2008 (años posteriores aún no disponibles para el análisis).

Consideramos que el estudio de un constructo cognitivo desde rasgos de personalidad (Bar-On) o competencias (Goleman) no es epistemológicamente congruente, de manera que nos concentraremos en el modelo de Mayer y Salovey (1997) por ser el único de tipo cognitivo basado en capacidades intelectuales.

El modelo de inteligencia emocional capacidad cognitiva de Mayer y Salovey divide el desarrollo de su potencial en dos grandes áreas: una experiencial y una estratégica. Estas áreas se subdividen en dos etapas de desarrollo emocional cognitivo cada una. Es con ba-

8 Un modelo de dos dimensiones –reconocimiento y regulación– con dos áreas de influencia –personal y social–, el cual enlista 20 competencias por desarrollar para un asertivo comportamiento en ámbitos profesionales. Ha tenido un gran auge en el sector de capacitación empresarial recibiendo críticas contundentes por parte de los investigadores.

9 Un modelo de cinco dimensiones: percepción de uno mismo, expresión de uno mismo, componente interpersonal, toma de decisiones y manejo del estrés. A cada una le corresponden tres componentes, que hacen un total de 15 aspectos de una personalidad emocionalmente inteligente (actitudes, capacidades, estrategias, cualidades, entre otros). Una alta heterogeneidad de elementos y la orientación mayormente intrapersonal han limitado el impacto del modelo en la comunidad de investigación.

se en las iniciales de las etapas de desarrollo cognitivo-emocional del modelo que éste recibe su nombre: percepción y expresión, facilitación, uso y regulación –PEFUR–. Las etapas, a su vez, se subdividen en cuatro capacidades desarrollables cada una, formando un total de 16 para un pleno entendimiento y uso inteligente de las emociones. Prosigamos a describir brevemente las 16 capacidades de las que se trata:

A y B) En el área experiencial, la primera etapa de esta área de la percepción, valoración y expresión de las emociones (PE, que para los autores son parte de un mismo conjunto de capacidades) y consta de los siguientes cuatro apartados:

- a) **Capacidad** para identificar emociones, sentimientos y pensamientos de uno mismo.
- b) **Capacidad** para identificar emociones en otras personas, situaciones, productos a través del lenguaje, el sonido, la apariencia y el comportamiento.
- c) **Capacidad** para expresar las emociones con exactitud y expresar necesidades relacionadas con esos sentimientos.
- d) **Capacidad** para discriminar entre expresiones de sentimientos precisas e imprecisas, sinceras e hipócritas

C) La segunda etapa perteneciente al área experiencial corresponde a la facilitación emocional del pensamiento (F) y se compone de los siguientes cuatro apartados:

- e) **Capacidad** de canalizar las emociones para priorizar ideas, dirigiendo la atención hacia información importante.
- f) **Capacidad** de generar emociones para apoyar la generación de juicios y mejorar la memoria relacionada con los sentimientos.
- g) **Capacidad** de generar variaciones en los estados de ánimo para cambiar la perspectiva individual de optimista a pesimista, estimulando la consideración de múltiples puntos de vista posibles.
- h) **Capacidad** de estimular diversos estados emocionales para adoptar diferentes aproximaciones específicas hacia los problemas, como cuando generar su propia felicidad permite potenciar el razonamiento inductivo y la creatividad.

D) La tercera etapa, ya en el área estratégica, corresponde a la comprensión y análisis de las emociones y el uso del conocimiento emocional (U) con cuatro capacidades correspondientes:

- i) **Capacidad** para etiquetar las emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones, por ejemplo, la relación entre gustar y amar.
- j) **Capacidad** para interpretar los significados que conllevan las emociones, por ejemplo, sus posibles causas (así poder entender que la tristeza a menudo es causada por una pérdida).
- k) **Capacidad** para comprender sentimientos complejos como lo son los de amor y odio, al sentir celos, o miedo y sorpresa, al sentir pavor.
- l) **Capacidad** para reconocer las transiciones probables entre las emociones, por ejemplo, la transición de la ira a la satisfacción, o de la ira a la culpabilidad o a la vergüenza.

E) **La última etapa** –la más avanzada de las cuatro– comprende la regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (R) e incluye lo siguiente:

- m) **Capacidad** de permanecer abierto a los sentimientos tanto agradables como desagradables. Esto permite abarcar una amplia gama de temas y seguir construyendo su conocimiento, a pesar de posible incomodidad ante ciertos aspectos interculturales de los planteamientos a los que se está expuesto, al igual que tener contacto con estilos de enseñanza y evaluación que resulten desafiantes para el educando.
- n) **Capacidad** para aferrarse a una emoción o desligarse de ella dependiendo de cuán útil llegue a considerarla el educando para su proceso educativo.
- o) **Capacidad** para supervisar las emociones en relación con uno mismo y los demás, y clasificarlas según su frecuencia, claridad, influencia y justificación.
- p) **Capacidad** para gestionar las emociones en uno mismo y en los demás, moderando las negativas y realzando las positivas, sin por tanto reprimir o exagerar la información que éstas conllevan.

Podemos observar que se marca un inicio intuitivamente adecuado (y científicamente comprobado) del desarrollo cognitivo de los recursos personales resilientes a partir de poder nombrarlos, saber definirlos, regular su expresión en nuestro pensar, hablar y actuar y librarse de sesgos de percepción. Sólo a partir de este dominio lingüístico-conceptual de los recursos resilientes (PE) es posible proce-



der al siguiente nivel, de jugar con lo que uno sabe que tiene en un momento dado, para adecuar sus objetivos inmediatos a las potencialidades reales que a nivel anímico están presentes. De este nivel de logística emocional interna (F) se puede crecer hacia la planeación socioemocional (U) aprovechando los estados más bajos en las metas que requieran introspección y concentración y avanzando trabajos grupales y sociales en periodos de alta emocionalidad. El último nivel (R) es aquel que nos llevaría a poder hacerlo a manera de gerente en todo un grupo, construyendo la eficiencia colectiva con base en el conocimiento y el reconocimiento de estados individuales.

Se podría vislumbrar cómo esta progresión en el dominio emocional puede ser aplicada a cualquiera de las fortalezas de carácter del modelo de Peterson y Seligman (2004), puesto que, a pesar de ser universales a través de las culturas, no mantienen la misma intensidad e implicación personal a través de contextos e incluso momentos del día; requieren de cierta toma de conciencia y son susceptibles de desarrollarse mediante el acercamiento cognitivo. Es muy importante conocer lo que significan las fortalezas con palabras exactas, y conocerse para saber en qué grado valoramos cada una de ellas, qué tan presente las tenemos en nuestro pensar y actuar, y dónde y de qué manera las empleamos mejor. Sólo a partir de tal vívido entendimiento podemos vislumbrar nuevas maneras y mayores contextos para su óptima expresión, uso y regulación que vayan de acuerdo con nuestra personalidad y nos permitan progresar hacia nuestras más profundas aspiraciones. Así, de repente, la misión imposible se vuelve posible en un planteamiento combinado de rasgos de carácter resiliente y los distintos niveles de su racionalización (véase tabla 2).

En este ejemplo hipotético de diagnóstico con base en un instrumento elaborado acorde con estas categorías e indicadores, cada institución e incluso cada profesor tendría un mapa muy claro indicando dónde se está en términos de desarrollo socioemocional, para a partir de ello definir –en consenso con los estudiantes, idealmente– en qué fortaleza y dentro de cuál capacidad se requiere progresar. Tanto la clasificación de fortalezas maneja verbos relacionados con acciones perfectamente factibles en un salón de clase, como la secuenciación de etapas de desarrollo de éstas resulta fácil de entender y posible de implementar. Por lo tanto, esta articulación permitiría, a partir de un diagnóstico previo o no, plantear objetivos de aprendizaje tangibles, susceptibles de ser retroalimentados y, en su caso, evaluados.

 **Tabla 2.** Mapa del desarrollo socioemocional

		Inteligencia emocional: capacidades					
Resiliencia: rasgos	Virtudes	Fortalezas de carácter	A. Percepción	B. Expresión	C. Facilitación	D. Uso	E. Regulación
		I. Sabiduría	Creatividad	■	■		
Curiosidad			■		■		
Pensamiento crítico y mente abierta			■				
Deseo de aprender			■	■			
Perspectiva			■				
II. Humanidad		Amor	■	■	■	■	
		Bondad	■	■			
		Inteligencia social	■		■		
III. Coraje		Valentía	■	■	■	■	■
		Persistencia	■		■		
		Vitalidad	■				
		Integridad	■		■	■	■
IV. Trascendencia		Aprecio de belleza	■	■	■		
		Gratitud	■	■			
		Esperanza	■		■		
		Humor	■	■	■	■	■
		Espiritualidad	■	■			
V. Justicia		Ciudadanía	■				
		Equidad	■	■	■	■	
		Liderazgo	■	■			
VI. Moderación	Perdón	■					
	Humildad	■					
	Prudencia	■	■	■			
	Autorregulación	■	■				

Fuente: elaboración propia.

En resumen, este modelo proporciona la secuencia de desarrollo personal desde el saber convivir (social, interpersonal) y el saber ser (emocional, intrapersonal) del educando, a partir de una serie de recursos universalmente presentes. Las aplicaciones prácticas pueden ser diversas: desde su uso en los espacios de tutoría, hasta la implementación de cursos de autorrealización, optativas de acompañamiento psicológico o incluso su integración curricular transversal en diversas materias de tronco común.

Esta última opción nos resulta más atractiva, al permitir integrar los objetivos de desarrollo socioemocional en el estudio de arte,



historia, filosofía, literatura e idiomas, lo que permitiría llevar dichas materias a un nuevo nivel de pertinencia y trascendencia para el desarrollo del estudiante logrando su conexión con el pasado y empoderándolo para el futuro.

Conclusiones

Para cerrar, resumimos que la presente es una primera propuesta de marco de acción articulada desde dos líneas de investigación psicoeducativa: la resiliencia y la inteligencia emocional que, actualmente, si bien han llegado a estudiarse juntas como variables independientes, no se han considerado complementarias a pesar de una marcada correlación. Un estudio del estado del arte nos ha permitido fundamentar grandes afinidades entre los dos conceptos: a nivel de perspectiva como el estudio de los rasgos de una personalidad exitosa; a nivel metodológico, una gran coincidencia en la presencia de diseños mixtos de diversas índoles (aunque con una tendencia a lo cualitativo en el estudio de la resiliencia, destacándose los estudios de historias de vida, y a lo cuantitativo en el estudio de la inteligencia emocional, destacándose las pruebas de desempeño en tiempo real en la inteligencia emocional capacidad cognitiva) y a nivel de hallazgos que apuntan a una importante varianza no explicada por las pruebas cuantitativas y a la presencia de nuevas categorías convergentes en los hallazgos cualitativos de ambos campos.

Buscando lograr un constructo con un mayor alcance explicativo con este nuevo modelo integrador, siempre tuvimos en mente poder influir más directamente en aquello que se busca fortalecer para el empoderamiento de los agentes educativos (aunque el estado del arte se concentró en los hallazgos de los estudios con estudiantes universitarios, el presente planteamiento contaría con el potencial de aplicación en otros niveles educativos, así como en la formación docente). Proponemos, por tanto, recuperar el acercamiento positivo a la resiliencia como momento de potenciación y transformación personal en la educación superior, a pesar de las inminentes adversidades del intenso crecimiento personal, construyendo de esta forma valiosos recursos de empoderamiento para el estudiante en un mundo altamente cambiante; así como el acercamiento cognitivo a su desarrollo a partir del modelo de inteligencia emocional del equipo de investigadores encabezado por Mayer y Salovey (1997), y Mayer,

Caruso y Salovey (2016), el cual permite una intervención educativa operacionalizable desde competencias y objetivos de aprendizaje específicos, trazando caminos posibles y a la vez altamente personalizables hacia el desarrollo socioemocional y empoderamiento del estudiante.

Este empoderamiento estudiantil, en términos de crecimiento personal, busca un balance entre el fomento del frío pensamiento crítico y la solitaria autonomía, por un lado, y el irrealista aliento verbal y la sobreprotección por otro. La autonomía no es más que un paso en el camino a una sana interdependencia, y la búsqueda del bien común sin afectar el bien personal. A partir de este entendimiento seguimos con la investigación para afinar la propuesta de diagnóstico, de desarrollo de actividades didácticas correspondientes y de un marco para su evaluación, la cual también deberá entenderse de una manera totalmente distinta del típico modelo de evaluación de rendimiento académico: un reto más de conceptualización, operacionalización y validación.

Referencias

- Banco Mundial (2015). *Caja de herramientas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales*. <http://www.bancomundial.org/es/news/video/2015/06/09/caja-de-herramientas-para-el-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales>.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Toronto: Multi Health System.
- Belykh, A. (2017). *Inteligencia emocional como potenciador de resiliencia en educación superior. Estado del arte*. (Tesis doctoral). Universidad de Tlaxcala, México.
- Bisquerra, R., Pérez, J., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cole, M., John-Steiner, V., Schribner, S., y Souberman, E. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Lev S. Vygotsky*. Barcelona: Grijalba.
- Collin, C., Benson, N., Ginsburg, J., Grand, V., Lazyan, M. y Weeks, M. (2015). *El libro de la Psicología*. España: Editorial Altea.
- Cuervo, J., De La Hortúa, Y., y Gil, G. (2007). Comprensiones en torno a la resiliencia desde la política pública y textos de algunas organizaciones no gubernamentales con sede en Bogotá que trabajan con familias en situación de vulnerabilidad. *Revista Diversitas*, 3(2), 335-348.



- Cutcliffe, S. (1990). Ciencia, Tecnología y Sociedad: Un campo interdisciplinar. En M. Medina y J. Sanmartín (eds.). *Ciencia, Tecnología y Sociedad* (pp. 20-41). Barcelona: Anthropos.
- Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*. Barcelona: Ediciones Granica.
- Cyrulnik, B. (2014). La resiliencia en el siglo XXI. En J. M. Madariaga (coord.), *Nuevas miradas sobre la resiliencia: Ampliando ámbitos y prácticas* (pp. 31-53). Barcelona: Gedisa.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua (DRAE) (2017). <http://dle.rae.es/?id=DglqVCc>
- Forés, A., y Grané, J. (2008). *La resiliencia: crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma Actual.
- Forés, A., y Grané, J. (Eds.) (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos. Sentido, propuestas y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire Illustré Latin-Français*. París: Hachette.
- García-Vesga, M., y Domínguez, E. (2013). Desarrollo Teórico de la Resiliencia y su Aplicación en Situaciones Adversas: Una Revisión Analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Goleman, D. (2001). An EI-based Theory of Performance. En C. Cherniss y D. Goleman (eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace* (27-44). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Kotliarenko, M., Cáceres, I., y Álvarez C. (Eds.) (1996). *Resiliencia: Construyendo en adversidad*. Santiago, Chile: CEANIM.
- Lagos, N. y Ossa, J. (2010). Representaciones acerca de la resiliencia en educación según la opinión de los actores de la comunidad educativa. *Horizontes Educativos*, 15(1), 37-52.
- Lamata, C. (2012). *La escuela como tutora de resiliencia social: Diseño y desarrollo del programa REVELA-T*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Lewis, C. (1891). *An Elementary Latin Dictionary*. Nueva York: Harper y Brothers.
- Luthar, S. y Cicchetti, D. (2000). The Construct of Resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Manciaux, M. (Coord.) (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.

- Mateu, R., Renedo, M., Gil, J. y Caballer, A. (2010). ¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador. *Jornadas de fomento de la investigación*. Castellón. España: Universitat Jaume.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for educators* (3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J., Caruso, D., y Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.
- Melillo, A. y Suárez, E. (2005). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Michaud, P. (1999). La résilience: un regard neuf sur les soins et la prévention. *Archives pédiatriques*, (6), 827-831.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. París: OCDE.
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*. Santillana: Ediciones UNESCO.
- Orteu, M. (2012). *Escuelas resilientes. Trabajo de 3º de la EVNTF*. <http://www.avntf-evntf.com>
- Peterson, C., y Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A handbook and classification*. Washington D.C.: American Psychology Association.
- Reivich, K.J., Seligman, M.E.P., y McBride, S. (2011). Master Resilience Training in the U.S. Army. *American Psychologist*, 66(1), 25-34.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 626-631.
- Seligman, M. (2012). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Estados Unidos: Atria Books.
- Vanistendael, S. (1995). *Cómo crecer superando los percances. Resiliencia: capitalizar las fuerzas del individuo*. Ginebra: Oficina Internacional Católica de la Infancia. BICE.
- Vanistendael, S., y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.



- Villalba, C. (2004). La perspectiva ecológica en el trabajo social con infancia, adolescencia y familia. *Portularia. Revista de trabajo social*, (4), 287-298.
<http://www.enlinea.cij.gob.mx/Cursos/Hospitalizacion/pdf/TSYFAM.pdf>
- Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en la psicopatología del desarrollo. *Revista de psicodidáctica*, 10(2), 61-80.
- Wagnild, G., y Young, H. (1993). Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.
- Werner, E. (1984). Resilient children. *Young Children*, 40(1), 68-72.
- Werner, E. E., y Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York: McGrawHill.
- Wolin, S. J., y Wolin, S. (1993). *The Resilient Self: How survivors of troubled families rise above adversity*. Nueva York: Villard Books.



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 científica.

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



FLUJO DE TRABAJO RIEEB

