

Educar en las emociones en tiempos de crisis

Emotional education in times of crisis

Educar as emoções em tempos de crise

在危机时期的情感教育

التربية في ظل العواطف في أوقات الأزمات

López-Cassà, Èlia ⁽¹⁾ , Bisquerra Alzina, Rafael ⁽²⁾ 

⁽¹⁾ Universidad de Barcelona, España.

⁽²⁾ RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar)

Resumen

Contamos con suficientes razones que nos permiten señalar que la educación emocional se puede aplicar a múltiples contextos y tiene efectos en la promoción de la salud mental. El objetivo del presente trabajo es analizar la importancia y necesidad de desarrollar competencias emocionales, especialmente en el ámbito educativo, y aportar algunas herramientas prácticas para afrontar las crisis y prevenir o minimizar problemas de salud mental. Este estudio corresponde a un tipo de investigación descriptiva, sustentada en los métodos de revisión bibliográfica, analítico sintético y análisis de contenido. En este trabajo se presentan investigaciones y estudios promovidos por organismos e instituciones que han puesto el acento en las políticas orientadas a la promoción de la educación emocional y al desarrollo de las competencias emocionales desde una intervención proactiva y preventiva. Se propone incluir las competencias emocionales en la formación inicial y permanente del profesorado ya que repercute positivamente en la calidad educativa, la salud mental y el bienestar general. También se presenta una práctica fundamentada que puede llevarse a cabo en niños y niñas, jóvenes, familias y docentes. El trabajo concluye con la importancia de desarrollar las competencias emocionales e impulsar proyectos encaminados a una puesta en práctica eficiente de la educación emocional en tiempos de crisis, teniendo en cuenta que las crisis son permanentes.

Palabras clave: educación emocional, competencias emocionales, inteligencia emocional, crisis, salud mental.

Abstract

A wealth of evidence exists that highlights that emotional education can be applied in multiple contexts as a means of promoting better mental health. The present study aims to analyse the importance and utility of working on emotional competencies, especially in the educational environment. Further, the study strives to elaborate practical tools for use during crisis situations as a means of preventing or minimising mental health issues. The present study employs a descriptive design in which a literature review, synthetic analysis and content analysis were performed. The work examines research conducted in connection with organisations and institutions that has emphasised policies targeting emotional education and emotional competencies through proactive and preventive interventions. The present research argues that emotional competencies should be included in initial and in-service teacher training as it has a positive impact on educational quality, mental health and general well-being. A grounded approach is presented that could be followed with children, young people, families and teachers. The present paper concludes by highlighting the importance of developing emotional competencies and promoting projects aimed at effective implementation of emotional education during times of crisis, especially, when considering that many crises are permanent.

Keywords: emotional education, emotional competencies, emotional intelligence, crisis, mental health.

Received/Recibido

Mar 14, 2024

Approved /Aprobado

May 8, 2024

Published/Publicado

Jun 20, 2024

Resumo

Temos razões suficientes para salientar que a educação emocional pode ser aplicada a múltiplos contextos e tem um impacto na promoção da saúde mental. O objetivo do presente trabalho é analisar a importância e a necessidade de desenvolver competências emocionais, especialmente no ambiente educativo, e fornecer algumas ferramentas práticas para enfrentar crises e prevenir ou minimizar problemas de saúde mental e prevenir ou minimizar os problemas de saúde mental. Este estudo corresponde a uma investigação de tipo descritivo, baseada nos métodos de revisão da literatura, análise sintética e análise de conteúdo. Este trabalho apresenta investigações e estudos promovidos por organizações e instituições que se têm centrado em políticas que visam promover a educação emocional e o desenvolvimento de competências emocionais a partir de uma intervenção proativa e preventiva. Propõe-se que as competências emocionais sejam incluídas na formação inicial e contínua dos professores, uma vez que têm um impacto positivo na qualidade do ensino, na saúde mental e no bem-estar geral. Apresenta também uma prática fundamentada que pode ser levada a cabo com crianças, jovens, famílias e professores. O trabalho conclui com a importância de desenvolver competências emocionais e de promover projetos que visem a implementação eficaz da educação emocional em tempos de crise, tendo em conta que as crises são permanentes.

Palavras-chave: educação emocional, competências emocionais, inteligência emocional, crise, saúde mental.

摘要

我们有足够的理由指出，情感教育可以应用于多个领域，并对促进心理健康产生影响。本研究的目的是分析在教育领域中发展情感能力的重要性和必要性，并提供一些应对危机和预防或减轻心理健康问题的实际工具。本研究属于描述性研究类型，基于文献综述、综合分析和内容分析方法。本研究中介绍了由一些机构和组织推动的研究，这些研究强调了促进情感教育和从积极预防的角度发展情感能力的政策。建议在教师的初始和持续培训中纳入情感能力，因为这对教育质量、心理健康和整体福祉有积极影响。本文还介绍了一项基于实践的方案，可以在儿童、青少年、家庭和教师中实施。研究的结论是，发展情感能力并推动项目以有效实施情感教育在危机时期是至关重要的，因为危机是持续存在的。

关键词: 情感教育、情感能力、情商、危机、心理健康。

ملخص

لدينا أسباب كافية تسمح لنا بالإشارة إلى أن التربية العاطفية يمكن تطبيقها في سياقات متعددة ولها آثار على تعزيز الصحة العقلية. الهدف من هذا العمل هو تحليل أهمية وحاجة تطوير الكفاءات العاطفية، خاصة في المجال التربوي، وتوفير بعض الأدوات العملية لمواجهة الأزمات ومنع مشاكل الصحة النفسية أو التقليل منها. تتوافق هذه الدراسة مع نوع من البحث الوصفي، وهي مدعمة بأساليب المراجعة البليوغرافية والتحليل التركيبي وتحليل المحتوى. يقدم هذا العمل الأبحاث والدراسات التي تروج لها المنظمات والمؤسسات التي ركزت على السياسات الرامية إلى تعزيز التربية العاطفية وتطوير الكفاءات العاطفية من خلال التدخل الاستباقي والوقائي. يُقترح إدراج الكفاءات العاطفية في التدريب الأولي والمستمر للمعلمين لما لها من تأثير إيجابي على جودة التعليم والصحة العقلية والرفاهية العامة. كما يتم عرض ممارسة راسخة يمكن تنفيذها مع الأولاد والبنات والشباب والأسر والمعلمين. ويختتم العمل بأهمية تنمية الكفاءات العاطفية وتعزيز المشاريع الهادفة إلى التنفيذ الفعال للتربية العاطفية في أوقات الأزمات، مع مراعاة أن الأزمات دائمة

الكلمات الدالة: التربية العاطفية، الكفاءات العاطفية، الذكاء العاطفي، الأزمات، الصحة النفسية

Introducción

La humanidad vive inmersa en constantes crisis y escenarios cambiantes que pueden generar problemas de salud mental: ansiedad, estrés, depresión, agotamiento emocional, nerviosismo, dificultades para dormir, irritabilidad, melancolía, frustración y aislamiento social. Por ello resulta importante cuidar el bienestar y la salud mental de la ciudadanía, fomentar sus fortalezas y apostar por el aprendizaje y desarrollo de prácticas saludables. Entre estas prácticas aparece como relevante el desarrollo de las competencias emocionales para afrontar los retos y dificultades que se presentan, ejerciendo a la vez como un factor de prevención y promoción de la salud y el bienestar personal y social. El objetivo de este artículo es examinar las implicaciones de la educación emocional en nuestra sociedad y sus posibilidades de integración en el ámbito educativo. Se describen los efectos de las crisis y su impacto en la salud mental. Se comentan dos modelos de intervención en situaciones de crisis, se analizan los efectos de la educación emocional en la salud mental y su impacto en el desarrollo de las competencias emocionales. Asimismo, se aportan elementos científicos y de análisis relacionados con la educación emocional y su aplicabilidad en la práctica educativa. También se presenta una práctica fundamentada con el fin de aportar conocimientos, herramientas, habilidades y actitudes a niños y niñas, jóvenes, familias y docentes que contribuyan al desarrollo de competencias emocionales, entendidas como competencias necesarias para la vida.

El presente trabajo corresponde a un tipo de investigación descriptiva, sustentada en los métodos de revisión bibliográfica, analítico sintético y análisis de contenido (Piza-Burgos et al., 2019), a partir de la revisión bibliográfica realizada y según lo que plantean algunos autores, estudios y organismos nacionales e internacionales.

Crisis: definición e impacto en la sociedad

En el devenir histórico, las crisis son una constante. No hemos superado una cuando ya empieza otra. Esta realidad ha sido estudiada desde diversas disciplinas, donde diferentes enfoques teóricos intentan definir este concepto, su desarrollo y su impacto en diversos ámbitos de la sociedad y las organizaciones (Boin et al., 2018; Culebro y Romo, 2023; Dafermos, 2022).

Devlin (2007) define la crisis como un tiempo inestable que producen resultados indeseables que pueden causar daños irreparables y que, en todos los casos, requiere tomar decisiones vitales.

Castro-Sánchez (2016) considera una crisis como un conjunto de situaciones en las que se altera el curso cotidiano de las cosas, ya sea que tengan un origen relacionado con desastres naturales o bien ocasionados por la acción humana, así como aquellas experiencias o percepciones de un evento que resulta difícil de tolerar y que supera los recursos y los mecanismos de afrontamiento de la persona (James y Guilliand, 2001; Macías et al., 2013).

Según Cabrero et al. (2023) y Mena (2011) las crisis están destinadas a ocurrir en un sistema complejo, el cual opera también en un entorno complejo, lo que genera una interacción múltiple de elementos para poder funcionar. A mayor número de elementos e interacciones entre ellos, mayor es el riesgo de que surja una crisis. Algunos expertos han afirmado que vivimos en un entorno VUCA. Se trata de un acrónimo de cuatro términos que caracterizan nuestro tiempo: Volatilidad, Incertidumbre (*Uncertainty*), Complejidad y Ambigüedad (Pérez-Escoda y López-Cassà, 2022). Es decir, volátil puesto que vivimos en un entorno donde los cambios son cada vez más rápidos e impredecibles; incierto porque se hace más difícil predecir el futuro; complejo ya que cada vez está más interconectado y cada cambio en algún lugar del mundo puede afectar a la sociedad en general, y ambiguo, ya que cada vez se hace más difícil saber qué está sucediendo.

Desde esta perspectiva, las crisis son eventos que ocurren en algún momento en todo

sistema, ya sea una organización, una región, un país, o incluso en el planeta, como la pandemia Covid-19 que ha tenido un efecto extendido y global. Esto es congruente con el planteamiento de Beck (1998), García-Farjat y Goycolea (2021), Paulus (2004) y Pérez-González (2008), cuando nos hablan de la “sociedad del riesgo”. Ello implica una vulnerabilidad cada vez mayor ante la creciente interconexión de elementos y la creciente complejidad del desarrollo económico, social y ambiental, aunque esta sociedad, tal y como señala Han (2019), transita hacia la sociedad del cansancio. Entendida como las diferentes percepciones, sensaciones, emociones, síntomas y trastornos de salud física y especialmente mental, relacionados con el cansancio, el desánimo, el agotamiento, pasando por la tensión y la fatiga (Fernández-Poncela, 2022).

En general la crisis remite a un proceso coyuntural de inestabilidad y alteración que pueden designar un cambio traumático en la vida de una persona, una sociedad o una situación. Por lo que genera incertidumbre y varía en cuanto a su reversibilidad, grado de profundidad, percepción, consecuencias, etc. (Salazar et al., 2007). Hay muchos tipos de crisis: medioambiental, salud pública, socioeconómica, política, psicológica, educativa, personales, de pareja (separación, divorcio), familiares, profesionales, etc., y tienen efectos diversos en las personas y en los contextos (Dafermos, 2022).

Se puede afirmar que vivimos en crisis permanentes, lo cual afecta a las personas de múltiples formas. Una de ellas es la salud mental. En los párrafos siguientes se comentan algunos de los efectos de las crisis en la salud mental. Tomar consciencia de esta realidad no sólo exige su comprensión, sino que obliga a un cambio en la manera de pensar y actuar, así como en sus implicaciones educativas que conviene conocer y difundir para prevenir. Una de estas implicaciones es la necesidad de una educación emocional para afrontar las crisis con mayores probabilidades de éxito.

Efectos de las crisis en la salud mental

Los problemas de salud mental, como ansiedad, agotamiento emocional, nerviosismo, depresión, dificultades para dormir, irritabilidad, melancolía, frustración y aislamiento social, entre otros, han aumentado a nivel mundial y aparecen como temas de preocupación. La OMS (2024) señala que, con la pandemia, la ansiedad y la depresión han aumentado un 25 %. Los problemas de salud mental serán la principal causa de discapacidad en el mundo en 2030.

La OMS describe la salud mental como “un estado de bienestar en el cual el individuo se da cuenta de sus propias aptitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida, puede trabajar productiva y fructíferamente y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (2001, p.1).

En enero de 2020, la OMS identificó por primera vez el coronavirus (covid-19) y declaró la pandemia mundial en marzo. Esto representó una crisis mundial reflejada en confinamiento, distanciamiento social, cierre de escuelas, lugares de trabajo y tráfico, aislamiento y muchos otros fenómenos cuyos efectos en las personas se están investigando.

Desde el inicio de la pandemia se han realizado estudios sobre su impacto en la salud mental (Imran, 2020; Orgiles et al., 2020; Salazar de Pablo et al., 2020; Xiong et al., 2020). Se ha observado que la exposición a la crisis se ha relacionado con mayor riesgo de desarrollar problemas relacionados con la salud mental (Orgiles et al. 2020). Los efectos han sido especialmente en sintomatología ansioso-depresiva (Domínguez-Martín et al., 2022; Werling et al., 2022).

Varios estudios han analizado su impacto en la salud mental de niños y niñas y adolescentes (Hawes et al., 2022; Juncal-Ruíz et al., 2023; Orgiles et al., 2020; Ravens-Sieberer et al., 2021). En la niñez y la adolescencia se encuentran en un periodo crítico del desarrollo cognitivo, social y emocional y, por lo tanto, están entre las personas más vulnerables a sufrir los efectos de las crisis, como la

pandemia de covid-19. Entre estos efectos están la salud mental (Juncal-Ruíz et al., 2023).

Se han realizado revisiones sistemáticas y meta-análisis sobre el impacto del covid-19 en la salud mental. Panchal et al. (2023) realizan una revisión sistemática con el objetivo de resumir la literatura sobre el tema y explorar los efectos del covid-19 en salud mental en niños/as y adolescentes, explorando los factores de riesgo y los factores protectores llegando a la conclusión de que un factor importante de prevención es el tiempo de calidad que las familias dedican a estar juntos, apoyando las necesidades de salud mental de la infancia y adolescencia en situación de riesgo. Otros factores protectores son todo tipo de rutinas, la comunicación familiar, el apoyo social y el uso apropiado del tiempo libre y el juego. Son factores de riesgo la ausencia de rutinas, estar en la adolescencia, la exposición excesiva a los medios de comunicación, los problemas mentales anteriores, el sexo femenino, la frecuencia de casos comunitarios y realizar trabajos de primera línea relacionados con el covid-19. Estos autores concluyen en la necesidad de ofrecer orientaciones y directrices para aliviar los efectos negativos, así como estrategias de salud pública para apoyar a la población.

Más allá de la pandemia, investigaciones diversas han señalado un creciente número de problemas de salud mental entre los adolescentes (Erskine et al., 2015; OMS, 2021, 2024). La incidencia de problemas de salud mental diagnosticables es aproximadamente del 20%, y la mitad de todos los problemas de salud mental comienzan a los 14 años. Los problemas más comunes son la ansiedad, la depresión, los trastornos alimentarios, los trastornos adictivos, los intentos de suicidio y las autolesiones (Burstein et al., 2019; Twenge et al., 2018). Los estudios estiman que la mayoría de estos casos pasan desapercibidos y solo un tercio de estos jóvenes reciben el apoyo psicológico necesario (Deighton et al., 2019; Merikangas, 2018; Twenge, 2020). Como consecuencia de ello, es preciso recuperar el bienestar y cuidar la salud de la ciudadanía, fomentar sus fortalezas y apostar

decididamente por el aprendizaje y desarrollo de prácticas saludables (Pérez- Escoda y López-Cassà, 2022).

En resumen, hay suficientes evidencias de que las crisis pueden afectar a la salud mental. Esto significa que muchos problemas mentales no son debidos a causas genéticas innatas, sino a la forma que tienen las personas de responder al entorno. Hay factores protectores que hay que potenciar y factores de riesgo que conviene evitar. Entre los factores protectores está la comunicación y las competencias emocionales. Teniendo presente que la educación es una forma de comunicación, se puede realizar una labor preventiva importante a través de la educación emocional.

Dos modelos de intervención en situación de crisis

Ante situaciones de crisis se requiere una intervención. El concepto intervención tiene distintas connotaciones que inciden en la pertinencia de usar el término en la relación con los sujetos y los procesos (Cifuentes, 2009). En su uso más común se define como la acción y efecto de interceder o mediar en una situación para promover un cambio. Generalmente se parte del supuesto que se interviene con un propósito de beneficio común (Ayala, 2009). Pero cualquier intervención no solo debe atender a la necesidad inmediata, sino que tiene que ir más allá de resolver el problema para establecer medidas preventivas eficaces (Bisquerra, 1998; 2009).

Existen dos modelos de intervención que conviene distinguir y aplicar. El modelo clínico y el modelo psicopedagógico o educativo (Bisquerra, 2006; González-Benito, 2018):

a) El modelo clínico, basado en la medicina, se caracteriza por los siguientes elementos: a) una persona siente una necesidad; b) por iniciativa propia acude a un especialista; c) se le hace un diagnóstico; d) se le propone una intervención (farmacológica, psicoterapéutica, quirúrgica); e) se hace un seguimiento sobre su evolución; f) llegado el momento oportuno se le da el alta médica. Este modelo es reactivo en

cuanto reacciona a la situación creada por la crisis. Es individualizado en cuanto se trata a cada paciente por separado, como consecuencia es costoso en tiempo y dinero. Es asistencial en cuanto se trata de una asistencia médica.

b) Por otra parte, está el modelo psicopedagógico o educativo, que es proactivo en cuanto interviene antes de que surja el problema. Por lo tanto, es preventivo. Se aplica a la totalidad de la población. Es grupal en cuanto se interviene con grupos grandes de personas y por lo tanto es más económico. Se centra en el desarrollo de competencias para hacer frente a las crisis y retos que presenta la vida con mayores probabilidades de éxito. Se ha demostrado que este modelo es tan importante, necesario y eficiente como el modelo clínico (González-Benito, 2018; Velásquez-Saldarriaga et al., (2020). Sin embargo, seguimos anclados exclusivamente en el modelo clínico en temas de salud mental. En tiempos de la pandemia del covid-19 se ha priorizado un tipo de atención psicológica enfocada exclusivamente en el modelo clínico, que ha conllevado la movilización de los profesionales de la psicología para reclamar más plazas para atender a las crecientes demandas provocadas por dicha situación (Chacón-Fuertes et al., 2020). Prácticamente no se ha comentado la necesidad de un enfoque preventivo y de promoción de la salud mental a través de la educación.

Consideramos oportuno insistir en la necesidad social de una acción preventiva, proactiva y grupal, dirigida a la totalidad de la población, y no solamente a las personas que tienen trastornos emocionales, cuyo objetivo es el desarrollo de competencias emocionales (Chao, 2022; Medina-Gual, et al., 2021; Peraza de Aparicio, 2021; UNICEF, 2020). Con este tipo de intervención se pretende dotar a la persona de los recursos necesarios para afrontar las crisis con mayores probabilidades de éxito.

Este artículo pretende evidenciar la importancia y necesidad de desarrollar competencias emocionales en la población en

general como requisito para poder afrontar las crisis con menor impacto en la salud mental y con mayores probabilidades de bienestar.

Educación emocional y efectos en la salud mental

La influencia de la inteligencia emocional ha sido examinada en el área clínica, laboral y educativa. Según aportaciones de García Morales (2022), la inteligencia emocional es fundamental para múltiples ámbitos vitales y para la vida diaria en general, ya que influye directamente en la implicación emocional ante un trastorno, en la educación o en el trabajo. Las aplicaciones educativas de las emociones y de la inteligencia emocional pueden englobarse bajo el concepto de educación emocional, entendida como un proceso educativo que se propone el desarrollo de competencias emocionales, consideradas como competencias básicas necesarias para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida (Bisquerra y Chao, 2021) y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2009; Bisquerra y Mateo, 2019).

La educación emocional representa un salto cualitativo en la formación humana. La ciudadanía del siglo XXI requiere nuevas herramientas para comprender la realidad, y construir sociedades más justas, equitativas, democráticas, sostenibles y resilientes. Cultivar la dimensión emocional significa empoderar a las personas para establecer relaciones humanas verdaderamente significativas con los demás, el entorno y la naturaleza. La educación emocional aporta un proceso de desarrollo personal y una actividad colectiva, es decir, de autodesarrollo y de construcción de la comunidad, donde la sensación de bienestar personal crece junto con el bienestar de las demás personas en un entorno común y compartido (Pérez-Escoda y López-Cassà, 2022). La educación emocional se fundamenta en investigaciones científicas como la inteligencia emocional, las inteligencias múltiples, la neurociencia, la psicología positiva, y la pedagogía humanista,

entre otros (Bisquerra y Chao, 2021; Machado-Pérez, 2022).

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica y transferible que fomenta la salud y el bienestar y minimiza la vulnerabilidad de las personas. Por otra parte, se propone el desarrollo integral de la persona. Así pues, prevención y desarrollo son dos elementos clave de la educación emocional (Bisquerra y López-Cassà, 2020). Esta educación adopta un enfoque del ciclo vital (*life span*) en el sentido de que se aplica a la infancia, adolescencia y personas adultas a lo largo de toda la vida (Bisquerra, 2009; Bisquerra y Mateo, 2019; CASEL, 2024; Mahoney et al., 2020).

En los países de habla hispana se habla en general de educación emocional. Pero también se utilizan otras denominaciones como educación socioemocional, aprendizaje social y emocional, formación en inteligencia emocional, educación positiva, etc. En la terminología en inglés se está generalizando la expresión SEL (*Social and Emotional Learning*).

Múltiples investigaciones se han realizado para aportar evidencias de las relaciones entre la educación emocional (*SEL, Social and Emotional Learning*) y la salud mental. Abundantes estudios han analizado el papel de factores protectores de la salud mental, entre ellos la educación emocional (SEL) y las habilidades de resiliencia, principalmente en los adolescentes (Grazzani et al., 2022). La literatura sobre factores de riesgo y protección ha demostrado que la educación emocional influye en el bienestar y la salud mental desde la infancia hasta la vida adulta (Cahill y Dadvand, 2020; Cavioni et al., 2020; Cefai et al., 2018).

Los resultados indican que la educación emocional tiene efectos beneficiosos en la promoción de la salud mental (Farina et al., 2021; O'Connor et al., 2018; Wallender et al., 2020; West et al., 2020). En base a las evidencias se puede afirmar que las competencias emocionales son uno de los factores de protección y prevención sobre los

cuales se puede intervenir de mayor importancia. Además, estudios longitudinales han señalado que los efectos persisten en el tiempo (Puertas-Molero et al., 2020; Taylor et al., 2002).

En síntesis, es importante que estas investigaciones y las políticas de actuación que contemplan la educación emocional se vayan gestando antes de que surjan las crisis, precisamente para evitar sus potenciales efectos nocivos. Las evidencias de que la educación emocional tiene efectos en la promoción de la salud mental es un argumento importante para impulsar proyectos encaminados a su puesta en práctica de forma eficiente.

La educación emocional en la agenda de las políticas educativas

En la actualidad, la educación emocional se ha convertido en uno de los grandes desafíos de la educación en el siglo XXI. A este respecto, en la agenda de los organismos internacionales encargados de la educación, la intención de incorporar la educación emocional es una realidad (Reynoso, 2023). El aprendizaje socioemocional es un elemento central para dar respuesta, en lo inmediato, a las problemáticas educativas y subjetivas provocadas por la pandemia (Abramowski y Sorondo, 2022). De manera que, estos aspectos influyen de manera importante en las políticas públicas y reformas curriculares.

En el informe “Replantear la educación” de la Unesco (2015) ya se ponía de manifiesto la necesidad de ir más allá del aprendizaje académico convencional, tomando la idea de integrar en la educación los cuatro pilares descritos en el informe Delors: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, en los que se sustenta una visión humanista de la educación (Unesco, 1996). Además, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), con la aprobación en el año 2015 de la denominada Agenda 2030, ha ofrecido un gran impulso global al perseguir el logro de 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS), cuyo objetivo final es, explícitamente, el logro de un mundo mejor. Destacamos el

tercero de dichos objetivos centrado en “Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades”. Recordemos que la finalidad del desarrollo de competencias emocionales es el bienestar, referido a un concepto complejo y amplio que se construye a partir de condicionamientos ambientales y de una valoración personal de los mismos.

Por otro lado, la pandemia marca claramente un antes y un después en la educación. Los resultados del estudio de López-Cassà y Pérez-Escoda (2020) muestran que gran parte del profesorado reivindica la necesidad de introducir la educación emocional en todas las etapas educativas, considerándola una competencia más a desarrollar en el ámbito educativo. Este aspecto coincide con las recomendaciones de diferentes organismos internacionales, que señalan la necesidad de promover el bienestar emocional en la comunidad educativa y el desarrollo de la educación emocional (Save the Children, 2020; Unesco, 2020).

Distintas leyes españolas en materia de educación expresan como principal finalidad la educación integral. Eso es educar más allá de la dimensión cognitiva y, por lo tanto, tener en cuenta la dimensión emocional. En los últimos años hemos asistido a un proceso de importante transformación de los planes de estudio en el sistema educativo español. Desde la implantación de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE, 2006), hasta la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013) la escolaridad obligatoria se ha orientado al desarrollo integral de la persona, basándose en el desarrollo de sus competencias. En el contexto actual, la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) contempla el desarrollo emocional como una responsabilidad de todos los niveles educativos. Es preciso que se lleve a cabo desde las primeras etapas de escolarización hasta la edad adulta y se extienda a la formación permanente durante toda la vida (Pérez-Escoda y Filella, 2021).

La dotación de habilidades emocionales se considera por la ONU (2020) como prácticas establecidas y con bases empíricas que aportan las herramientas, el conocimiento y las actitudes necesarias para que las personas puedan mantenerse sanas y con actitud positiva para lidiar con los desafíos de la vida. Esto se percibe como un cambio de paradigma en la educación. Este cambio se justifica en la evidencia científica acerca de la plausible capacidad de aprender, cambiar y mejorar de las personas, junto a la disposición de las condiciones para enfocarnos a la oportunidad de desarrollar un mundo mejor.

Así, el propósito de la educación debe ser el fomentar el crecimiento personal, orientándolo al bienestar, cuyo motor sea la educación emocional (Bisquerra y Mateo, 2019; Pérez-Escoda y López-Cassà, 2022). La educación, en respuesta a estas demandas, debe asumir su parte de responsabilidad propiciando dentro de su proyecto formativo, el valor añadido de la competencia emocional (Pérez-Escoda y López-Cassà, 2022) y el bienestar del alumnado (Losada Puente et al., 2022).

La educación emocional se convierte en un factor protector, que empodera y ofrece recursos para la resiliencia, la promoción de la salud mental y el bienestar. Por ende, la educación emocional requiere de profesionales que estén formados y preparados. Por lo cual, se necesita incluir las competencias emocionales en la formación inicial y en el desarrollo profesional del profesorado (Bisquerra y García-Navarro, 2018).

En definitiva, la educación emocional no es un lujo, es una necesidad y un reto para el futuro de la ciudadanía. Educar emocionalmente a la población es dotarlas de recursos para sortear las dificultades, flexibilizar rigideces y persistir en la consecución de sus metas.

Las competencias emocionales en la profesión docente: La formación inicial y continua

La formación en competencias emocionales constituye un aspecto importante de la

ciudadanía activa, efectiva y responsable, y tiene su aplicación en cualquier entorno profesional (Pérez-Escoda y Cabero, 2020). Numerosos estudios mencionan que estas competencias son predictoras del éxito académico y profesional (Dolev y Leshem, 2017; Rodríguez et al., 2021) y su desarrollo mediante programas de formación en los docentes repercute positivamente en la calidad educativa, en la satisfacción laboral y en la salud mental (Puertas et al., 2018; Rojas-Chacaltana et al., 2023; Tschannen y Carter, 2016).

La formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado están indudablemente relacionados con sus formas de intervención en la práctica educativa cotidiana. El docente entonces ha de desarrollar, paralelamente a sus dominios académicos, competencias emocionales que le permitirán estar más consciente de su desenvolvimiento y repercusión profesional. Por lo que, la competencia emocional es aquella capacidad que permite a una persona interactuar con los demás y con uno mismo de forma positiva, incluyendo la satisfacción interna, la consecución del éxito personal y profesional y una adecuada adaptación al entorno (Hernández-Barraza, 2017).

Además, no hay que olvidar que el docente se encuentra altamente implicado a nivel emocional en su trabajo y, por lo general, sus exigencias y condiciones laborales suelen encontrarse en desequilibrio con los recursos que cuentan, además de otros factores. La cronificación de estos hechos puede impactar negativamente en su bienestar y propiciar el síndrome de *burnout* (Mérida-López y Extremera, 2017). Por ello, varios han sido los estudios que han explorado los beneficios de desarrollar las competencias emocionales en este colectivo, concluyendo que el profesorado con mayor capacidad de comprender y gestionar sus emociones es más capaz para afrontar los desafíos de la docencia (Fernández-Berrocal et al., 2022).

Estudios promovidos por organismos e instituciones internacionales, así como

recomendaciones formuladas en el marco de la Unión Europea, han puesto el acento en las políticas orientadas a mejorar la competencia profesional del profesorado como un instrumento decisivo para la mejora de la calidad de los sistemas de educación y formación. Según la Unesco (2021), en el documento “*Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*”, se señala que la enseñanza debería seguir profesionalizándose como una labor colaborativa en la que se reconozca la función de los docentes de productores de conocimientos y figuras clave de la transformación educativa y social. Por otra parte, como señala el informe “*Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*” de la OCDE (2018), la calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus docentes. Según la OCDE estamos inmersos en una sociedad compleja y a su vez muy cambiante que exige una gran preparación en los docentes para afrontar el reto de la tarea de educar. Las nuevas generaciones requieren otro tipo de recursos para afrontar y adaptarse al rápido ritmo de los cambios. En este sentido, tenemos evidencias que los futuros docentes otorgan mucha más importancia en su formación en competencias personales y sociales que a las competencias instrumentales (Cejudo et al., 2015; Puiggali et al., 2023; Ruíz et al., 2017).

Es por ello que se aboga por integrar la formación y el desarrollo de las competencias emocionales en el currículum en todos los niveles, incluso el universitario (Mira-Agulló et al., 2017; Rodríguez et al., 2021). Como muestra de ello, universidades prestigiosas, en todo el mundo, va incluyendo en sus planes de estudio las competencias emocionales, como por ejemplo la Harvard Business School de la Universidad de Harvard, en EEUU, la University of South Australia y la Griffith University, en Queensland (Llorent et al., 2020). En España, por ejemplo, la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria es la única que ha incluido en su plan curricular el aprendizaje emocional como materia obligatoria de los futuros docentes (Rojas-

Chacaltana et al., 2023). Recientemente, la Universidad de Zaragoza contempla las competencias emocionales como competencias transversales en todas las carreras universitarias (Universidad de Zaragoza, 2024).

Por tanto, urge la incorporación de las competencias emocionales en los planes de estudio en la formación inicial del profesorado y en la formación continua (Bisquerra y García-Navarro, 2018; Pérez-Escoda et al., 2019). Estas competencias tienen una múltiple función. Por una parte, son competencias necesarias para todo el profesorado para ejercer sus funciones docentes con calidad. Por otra parte, son necesarias para enseñarlas al (Llorent et al., 2020; Rodríguez et al., 2021; Rojas-Chacaltana et al., 2023).

La Unesco (2020) hace diversas recomendaciones para mejorar la formación del profesorado. En primer lugar, propone incluir las habilidades socioemocionales en los programas de formación docente tanto en la formación inicial como durante el desarrollo profesional (formación permanente). En segundo lugar, sostiene que es necesario garantizar que las direcciones de los centros educativos asignen tiempo a los docentes para su formación y les ofrezcan la oportunidad para adquirir estas competencias emocionales. En tercer lugar, defiende la necesidad de promover la comunicación y la creación de redes entre docentes para fomentar este tipo de aprendizajes, el apoyo mutuo y el bienestar.

En definitiva, la formación organizada y bien estructurada del profesorado repercute positivamente en múltiples ámbitos personales y profesionales (Cabello et al., 2010), principalmente en el alumnado. Los docentes deben asumir que son modelos de comportamiento, y como tales, juegan un papel fundamental en la educación de las competencias emocionales del alumnado (Cejudo et al., 2015).

Una práctica fundamentada

Una forma de llevar a cabo la educación emocional en los centros educativos es

mediante la implementación de programas. Entendemos un programa como la planificación y ejecución de un conjunto de acciones orientadas a lograr unos objetivos para satisfacer unas necesidades y enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias (Bisquerra et al., 2015).

Existen numerosas experiencias de implementación de programas de educación emocional con resultados relevantes para la mejora de la calidad educativa y el desarrollo humano (Durlak et al., 2011; Keefer et al., 2018; Wang et al., 2019). El hecho de que existan evidencias de los efectos positivos de la educación emocional no significa que cualquier intervención educativa resulte eficaz, ya que requiere el cumplimiento de una serie de requisitos organizacionales y pedagógicos (CASEL, 2020; Jones y Bouffard, 2012). Entre ellos está el enfoque secuencial, es decir, debe estar presente a lo largo de varios cursos académicos, si es posible en todos. Otro aspecto importante es que se oriente a la transversalidad, con la implicación de todo el profesorado en todas las materias académicas. Las competencias emocionales se deben integrar de forma coherente en las actitudes y comportamientos habituales, tanto por parte del alumnado, profesorado y familias (Bisquerra y Chao, 2021). El objetivo es el desarrollo de competencias emocionales, definidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Es necesario sustentar la aplicación de la educación emocional en un marco teórico sólido y en las investigaciones científicas. Esto requiere explicitar los objetivos del programa y darlos a conocer a las personas implicadas; la coordinación de la comunidad educativa (familias, profesores, alumnado y otros profesionales vinculados con el centro), construyendo, si es posible, una comunidad de aprendizaje; el apoyo de la comunidad educativa (dirección, claustro, familias y profesionales de administración y servicios),

empezando por la dirección del centro; el uso de metodologías de aprendizaje activas, variadas y participativas para el desarrollo de competencias emocionales: role-playing, videos, relajación, mindfulness, visualizaciones, aprendizaje cooperativo, etc.; garantizar una programación coordinada, integrada y unificada con el resto de actividades educativas; la intervención educativa en situaciones y contextos diversos (patio, familia, calle, sociedad) para ofrecer diversidad de oportunidades para la práctica de las competencias emocionales, así como su transferencia en diferentes contextos y situaciones de la vida cotidiana; la información y formación del personal docente, orientadores y familias mediante planes de formación y asesoramiento; la evaluación del programa, antes, durante y después de su aplicación; aplicar instrumentos válidos y fiables para evaluar los efectos del programa de educación emocional (Bisquerra y Chao, 2021; Bisquerra et al., 2015; CASEL 2020).

La práctica que presentamos a continuación se basa en el modelo de competencias emocionales descrito por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), que incluye la toma de conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás (empatía); la regulación emocional; la autonomía emocional (autoconocimiento, autoaceptación, autoestima, autoconfianza, automotivación, etc.); las competencias sociales (respeto, gestión de conflictos, asertividad, etc.); y las competencias de vida para el bienestar (optimismo, fluir, actitud positiva, etc.). Todo esto incluye la tolerancia a la frustración, control de la impulsividad, resiliencia, etc. Dicho de otra forma, se pretende desarrollar competencias que contribuyan a identificar, interpretar y expresar adecuadamente las emociones (conciencia emocional y regulación emocional); reconocer y aceptar las emociones sin emitir juicios de valor (conciencia emocional); adquirir estrategias de regulación emocional para mantener la calma (regulación emocional) en situaciones críticas; construir una red social positiva y de apoyo mediante el empleo de la comunicación asertiva, la

resolución de conflictos y la cooperación (autonomía y competencia social); fomentar positivamente el bienestar emocional propio y de los demás (autonomía emocional y competencias para la vida y el bienestar).

1. Identificar, interpretar y expresar adecuadamente las emociones

El primer paso para identificar las emociones es desarrollar la alfabetización emocional a fin de poner nombre a las emociones que uno siente. El vocabulario emocional ayuda a describir las emociones y comprender mejor lo que le pasa a uno mismo y a los demás. Puede consultarse el interesante trabajo desarrollado por Ros-Morente et al. (2023) sobre el uso del vocabulario en distintas edades.

El punto de partida es ayudar a vincular los sentimientos con las sensaciones corporales: opresión en la garganta cuando se siente miedo; un nudo en el estómago cuando se está nervioso; aceleración de la frecuencia cardíaca cuando se está enfadado, etc. A medida que la persona empieza a identificar las emociones se da cuenta de que a veces siente más de una emoción a la vez (ambivalencia emocional): “Me siento orgullo de mis progresos, pero tengo miedo que las cosas no me salgan bien”. Hay que identificar el grado de intensidad de las diferentes emociones y cómo éstas cambian con el tiempo, si no se hace nada para regularlas.

Para desarrollar la capacidad de interpretar las emociones, es necesario conocer la causa subyacente de los sentimientos (causa) y cómo las emociones guían las propias conductas (consecuencias). Esto ayuda a comprender por qué se albergan esos sentimientos y las circunstancias que los suscitan, lo cual requiere comprender de qué forma las emociones pueden ser de utilidad. Por ejemplo, la ira puede ayudar a hacer frente a los problemas.

Algunos interrogantes que pueden ayudar a trabajar este aspecto:

- ¿Qué te pasó? ¿Cómo te hizo sentir?
- ¿Qué información te aporta este sentimiento?

- ¿Por qué estás acogiendo este sentimiento en este momento?

Es conveniente tomar consciencia de las emociones que se experimentan y ponerlas en valor para luego abordar la conducta apropiada. Ignorar o reprimir los sentimientos no hace que desaparezcan, ni evita que se despierten posteriormente de forma inesperada. Expresar las emociones adecuadamente, significa encontrar el equilibrio adecuado entre el procesamiento interno (reconocer, poner nombre a los sentimientos e interpretarlos adecuadamente) y la expresión externa (cuánto, dónde y con quién la compartimos).

Para ello se proponen actividades, tales como:

- Confección de un listado de palabras relativas a emociones y sentimientos.
- Elaboración de un mapa del cuerpo en el que se señalen los lugares en los que se manifiestan las emociones.
- Juegos de mímica y corporales sobre sentimientos.
- Interpretación de situaciones emocionales (emoción, causa y consecuencia).
- Dinámicas de comunicación y expresión mediante el uso del lenguaje verbal
- (vocabulario emocional), lenguaje no verbal, lenguaje artístico u otro tipo de lenguaje.

2. Reconocer y aceptar las emociones sin emitir juicios de valor

Las personas pueden sentir la necesidad de evitar aquellas emociones intensas que más incomodan: el miedo, la ira y la vergüenza. No hay nada malo en sentir estas emociones; los sentimientos no son buenos ni malos, únicamente transmiten información y son parte de nuestra esencia humana. Numerosas investigaciones han señalado que ignorar o reprimir las emociones negativas puede aumentar el malestar psicológico (Gross, 2015; Pascual y Conejero, 2019; Piqueras et al., 2009). La supresión emocional disminuye las conductas emocionales negativas, pero también puede tener consecuencias adversas, como reducción del sueño, mala alimentación,

estrés, enfermedades, problemas de salud mental, etc. (Gross, 2015; López-Pérez et al., 2017)

Es importante reconocer las experiencias de las personas para que éstas puedan sintonizar con sus emociones. Conviene evitar frases y pensamientos como “no debes sentirte así”, “no debo sentirme así”, “no es para tanto”, “anímate y deja de estar triste”. Esto no ayuda al desarrollo emocional y a mejorar la capacidad de gestionar las emociones. Es mejor expresar: “Entiendo que te sientas frustrado por esta situación. Es normal y comprensible sentirse así”. Esto es empatizar y legitimar las emociones.

Parece fácil aceptar las emociones, pero en la práctica surgen dificultades por diferentes razones. La sociedad tiene un estilo de comunicación represivo y no somos conscientes de ello. Nos cuesta validar las emociones, por falta de empatía; también hay la tendencia de querer ayudar a sentirse mejor, sin aceptar el malestar como un proceso inherente. Es conveniente no confundir lo que se siente con lo que se hace (conductas); validar la emoción no significa estar de acuerdo con la conducta que se muestra.

Para su aplicación práctica se sugiere realizar actividades que fomenten:

- Diálogo e intercambio de experiencias emocionales tanto positivas como negativas.
- Reflexión de creencias y pensamientos sobre las emociones.
- Espacios de escucha y reflexión sobre las emociones y sus reacciones.
- Conocimiento sobre la cultura y el contexto de la persona para entender la situación.
- Distinción entre sentir, pensar y actuar.

3. Adquirir estrategias de regulación emocional para mantener la calma

Resulta difícil mantener la calma en momentos de crisis ya que se activan de inmediato los mecanismos del estrés como respuesta del organismo ante situaciones de amenaza. Es entonces cuando la persona comienza a tener síntomas como palpitaciones,

sudoración, irritabilidad y ansiedad. Calmar las emociones quiere decir templarlas y serenarse, mitigar la tensión y el dolor emocional o consolarlo. Si se mantiene la calma, se piensa de forma lógica en los problemas y se busca información objetiva, además de recuperar el control de la situación. Pero algunas veces nos dejamos llevar por la impulsividad (Pascual y Conejero, 2019).

La regulación emocional puede entenderse como un conjunto de procesos conscientes o inconscientes que permiten modular la intensidad y duración de las emociones tanto positivas como negativas y sus respuestas conductuales, experienciales o fisiológicas (Bisquerra y Mateo, 2019), jugando un rol fundamental en el funcionamiento psicológico y en la salud mental de las personas (Del Valle et al., 2019). Es una de las competencias emocionales más importantes. La regulación es un equilibrio entre la represión y el descontrol. Se puede distinguir entre regulación emocional intrínseca (de las propias emociones) y la extrínseca (de las emociones de las demás personas) (Bisquerra y Mateo, 2019). Se definen las estrategias de regulación como un conjunto de acciones que se realizan para lograr un objetivo en común, en este caso mantener la calma.

Merece la pena citar el trabajo de Pascual et al. (2016) que presenta las estrategias de regulación emocional positivas y negativas en general. Dentro de estos estudios se ha demostrado científicamente que la práctica del *mindfulness* de forma regular reduce el estrés, mejora el bienestar emocional, estimula la creatividad y la atención, los estados de calma, el optimismo y las emociones positivas (López-González et al., 2016). Asimismo, es importante subrayar los beneficios que tiene en la salud física y mental (emocional) la realización de ejercicios de relajación y respiración consciente (Baena-Extremera y Ruíz- Moreno, 2015), la actividad física (caminar, bailar, bicicleta, etc.), practicar algún deporte, especialmente si se hace en el exterior (Ballester-Martínez et al., 2022).

La práctica de la gratitud ayuda a mejorar el bienestar, promueve cambios a nivel cerebral, genera actitudes positivas y un mayor bienestar personal y social, entre otros beneficios (Fox et al., 2015; Tala, 2019).

La técnica de la visualización consiste en imaginar una cosa agradable o que nos produzca un buen recuerdo. Las escenas deben relacionarse con emociones positivas como la alegría, la felicidad, paz, descanso, seguridad, serenidad, etc. Es una habilidad psicofísica que integra la voluntad y la imaginación (López-González, 2007) y tienen efectos positivos en el bienestar.

Algunas actividades que pueden practicarse para ayudar a mantener la calma pueden ser las siguientes:

- Atención plena o *mindfulness*.
- Relajación y respiración consciente.
- Ejercicio físico (bailar, caminar, pasear, practicar un deporte, etc.).
- Práctica de la gratitud.
- Visualización positiva.

La clave está en introducir estas herramientas cuando la persona se encuentre en un estado de calma y sosiego, de modo que asocien estas prácticas con una experiencia positiva. Una vez la persona se haya familiarizado con estos ejercicios está en mejores condiciones para afrontar situaciones críticas y emociones intensas, para tranquilizarse y serenarse.

4. Construir una red positiva y de apoyo mediante el empleo de la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y la cooperación

A la capacidad que tienen las personas y los grupos de recuperarse y salir reforzados ante una situación de crisis se le denomina resiliencia (Rascón, 2017). Todas las personas experimentan en algún momento de la vida momentos complejos, adversidades, que afectan a las emociones. El desarrollo de la resiliencia es el resultado de la interacción de factores personales y ambientales (Cyrulnik, 2001). En estas situaciones es fundamental

contar con redes de apoyo, personales o institucionales, que ofrezcan acompañamiento, afecto, aceptación, empatía y recursos de ayuda necesarios para sobreponerse a las situaciones adversas. Somos seres sociales y necesitamos del apoyo emocional de las personas que nos rodean para sobrevivir y gozar de satisfacción vital.

El apoyo social se define como el conjunto de interacciones y conductas que demuestran el interés y la ayuda que se dan entre las personas (González-Quñones y Restrepo-Chavarriaga, 2010). Las redes de apoyo social hacen referencia a las instancias que moderan esas conductas de apoyo. Pueden ser: informales (familia y amistades) y formales (organizaciones, centros de salud, etc.) (Roldán-Ramírez et al., 2023). Formamos parte de una sociedad en la que las personas se preocupan por los demás y ofrecen ayudas necesarias. La falta de apoyo o su deficiencia pueden provocar consecuencias en la salud y el bienestar de las personas (Aranda y Pando, 2013).

El apoyo social proporciona al individuo un sentido de estabilidad, predictibilidad y control que lo hace sentirse mejor y a percibir de manera más positiva su ambiente. A su vez, esos sentimientos pueden motivarlo a cuidar de sí mismo, a interactuar de manera más positiva con las otras personas y a utilizar más recursos personales y sociales para afrontar el estrés. La combinación de estos factores tendrá efectos positivos en el bienestar emocional y en la salud (Barra, 2004; Roldán-Ramírez et al., 2023).

Cultivar emociones positivas puede favorecer el crecimiento y florecimiento de las personas, grupos y comunidades. La transformación de la comunidad se hace posible gracias a que la emoción positiva de cada persona puede resonar a través de otros, creando cadenas de eventos mutuamente reforzantes (Fredrickson, 2003; Vecina, 2006). Teniendo en cuenta que en todo ello se incluye la asertividad como competencia social que implica la expresión de los propios derechos, opiniones y sentimientos, sin negar los

derechos, opiniones y sentimientos de los demás.

Se trata, pues, de crear estructuras colaborativas que unan las personas hacia la consecución de objetivos comunes. Eso hace que se disipen las hostilidades, el miedo, la frustración, etc.

Las experiencias particulares aportan beneficios al grupo. Por ejemplo, compartir la opinión de forma asertiva, solucionar los conflictos en grupo, recibir el apoyo de los demás.

Uno de los elementos más importantes para hacer frente a la adversidad es el uso de las emociones positivas y de la risa (Bonanno, 1997; Rascón, 2017). Las diversas investigaciones realizadas en este ámbito han demostrado que las emociones positivas, así como un entorno social adecuado, el apoyo y el contacto continuado con personas que sean importantes para la persona, pueden ayudar a reducir los niveles de angustia tras situaciones adversas (Bonanno, 2004; Rascón, 2017). Asimismo, mantener una actitud positiva influye en el rendimiento cognitivo, estimula la resolución creativa de problemas y la toma de decisiones oportunas (Pérez-Escoda y López-Cassà, 2022; Seligman, 2018).

En cuanto a su aplicación práctica se recomienda realizar actividades que promuevan:

- Verbalización de experiencias con grupos de personas.
- Espacios de debate y aportación de opiniones.
- Solución de problemas y conflictos en grupo.
- Petición de ayuda a profesionales o personas de apoyo.
- Experimentación de emociones positivas (mejor si son compartidas con otras personas).

Este tipo de prácticas dan la oportunidad de que las personas compartan, se conozcan y aprendan más sobre las identidades personales y sociales. Además, se forjan vínculos más sólidos entre los individuos.

5. Fomentar positivamente al bienestar propio y de los demás

El bienestar es un concepto complejo y amplio que se construye a partir de condicionamientos ambientales y de una valoración personal a los mismos. De hecho, algunos autores afirman que no hay un único bienestar, sino diversas formas de entenderlo. Bisquerra (2013) propone y analiza cinco tipos de bienestar: físico (relacionado con la salud), material (desarrollo económico y tecnológico), social (relaciones interpersonales y comunitarias), emocional (experiencia personal o subjetiva) y profesional (relacionado con la satisfacción en el trabajo). En este sentido, conviene cuidar cada uno de estos tipos de bienestar, ya que cada uno contribuye al bienestar general.

Desde la psicología positiva se enfatiza la necesidad de que las personas se involucren de forma activa y constante en un conjunto de elementos que contribuyen al bienestar (Seligman, 2011, 2018). Cada vez hay más evidencias de que para alcanzar el bienestar, se requieren unas actitudes y unas competencias, que por naturaleza muchas veces no se poseen y que, por tanto, es preciso aprender y desarrollar. Seligman (2011) presentó el modelo PERMA, por sus siglas en inglés, que plantea cinco componentes del bienestar: 1) Emociones positivas (*Positive emotions*); 2) Compromiso (*Engagement*); 3) Relaciones positivas (*Relationships*); 4) Sentido (*Meaning*); y 5) Logros (*Accomplishments*).

La experimentación de emociones positivas es clave para el bienestar. Seligman propone cultivar el optimismo, mantener el foco en los aspectos positivos para desarrollar la esperanza y buscar el lado bueno de las cosas. De la misma manera que destaca como fundamental aprender a disfrutar y a valorar las tareas y acontecimientos cotidianos como fuente de satisfacción. Comprometerse con alguna actividad, afición o proyecto por el que uno cree que vale la pena luchar, permite poner en juego las propias fortalezas, despejarse y renovar la propia energía y motivación. Algunas veces el compromiso nos vincula

tanto que perdemos la noción del espacio y del tiempo, y entramos en un estado de activación mental a la que Csikszentmihalyi (2010) denominó Fluir (Flow) o experiencia óptima. El compromiso llevado al estado de flujo pone en juego tres aspectos: la destreza, la concentración y la perseverancia.

Es importante mantener relaciones sociales saludables, estrechas y genuinas en las que encontrar cooperación, acompañamiento, sentimiento de pertenencia, amor, respeto, etc.

Disponer de un sentido o propósito vital es otro elemento de satisfacción. Se trata de buscar un significado a la propia existencia, que actuará como aliciente que motiva y da valor a largo plazo a nuestra vida. Cuando alguien se pregunta por el sentido vital y lo encuentra, todo esfuerzo cobra sentido. Viktor Frankl, en su libro *El hombre en busca del sentido* destaca la capacidad de las personas para superar las dificultades más terribles y recuperar la esperanza por medio de la elección libre de su propio camino o propósito.

Los logros también son importantes en la vida. Necesitamos establecer metas realistas que una vez alcanzadas permitan experimentar éxito y competencia. Conseguir objetivos fortalece la motivación intrínseca, permite avanzar en el crecimiento personal y desarrollar la propia autonomía para seguir poniendo nuevos retos a los que dedicar esfuerzo y dedicación.

También es importante comprender el valor de las personas. Las personas que de verdad se valoran a sí mismas, valoran a las demás y son conscientes de que el medio en el que viven tiene que ser preservado para las generaciones futuras. Por lo que es necesario desarrollar la empatía, la búsqueda de puntos en común, la compasión y la tolerancia (Hué, 2007).

Algunas actividades que pueden promover estos aspectos pueden ser:

- Elaboración de un listado de virtudes y fortalezas humanas.
- Experimentación de las emociones a través del lenguaje artístico (literatura, teatro, cine, música, etc.).

- Diseño del propio proyecto personal de vida.
- Actividades de voluntariado.
- Realización de tareas exitosas y satisfactorias.

Cada persona puede contribuir al bienestar personal y social, pero adicionalmente, las organizaciones y gobiernos deben crear las condiciones idóneas para que este aprendizaje sea posible (Pérez-Escoda y López-Cassà, 2022).

Conclusiones

Como consecuencia de la revisión bibliográfica y los análisis realizados, se presentan las siguientes conclusiones. En primer lugar, podemos afirmar que vivimos en crisis permanentes que afectan a la salud mental y que requieren implicaciones educativas que nos obligan a pensar y actuar. En segundo lugar, se destaca la importancia y necesidad de desarrollar competencias emocionales en la población en general como requisito para poder afrontar las crisis con menor impacto en la salud mental y con mayores probabilidades de bienestar. En tercer lugar, la educación emocional es un factor clave para fortalecer las competencias emocionales y prevenir o minimizar problemas de salud mental. En cuarto lugar, la educación emocional es un reto esencial para el bienestar de la ciudadanía. En quinto lugar, educar emocionalmente a la población es dotarla de recursos para sortear las dificultades, flexibilizar rigideces y persistir en la consecución de sus metas. En sexto lugar, conviene impulsar proyectos y prácticas eficientes que desarrollen las competencias emocionales en la comunidad educativa y en la formación de los futuros profesionales de la educación.

En suma, es importante implantar estrategias y políticas de actuación antes de que surjan las crisis. La educación emocional se revela como una propuesta eficiente para contribuir a la transformación del escenario actual, favorecer la búsqueda del bienestar

personal y social y preparar a las nuevas generaciones para afrontar los desafíos tanto presentes como futuros con mayores probabilidades de éxito.

Referencias

- Abramowski, A., & Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista del IICE*, (51). <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>
- Aranda, C., & Pando, M. (2013). Conceptualización del apoyo social y las redes de apoyo social. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(1), 233-245. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v16i1.3929>
- Ayala, S. (2009). Una mirada reflexiva a la significación conceptual de la intervención profesional del Trabajo Social. *Tendencias y retos*, 1(14), 59-69.
- Baena-Extremera, A., & Ruiz-Montero, P. J. (2015). La relajación y el control de la respiración en la educación física escolar. *Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 7(2), 191-20.
- Ballester-Martínez, O., Baños, R., & Navarro-Mateu, F. (2022). Actividad física, naturaleza y bienestar mental: una revisión sistemática. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(2), 62-84. <https://doi.org/10.6018/cpd.465781>
- Barra, E. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud*, 14, 237-243. <https://doi.org/10.25009/pys.v14i2.848>
- Beck, U. (1998). *La Sociedad del Riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre el bienestar*. Síntesis. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.106.1.126>
- Bisquerra, R. (Coord.). (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Praxis.
- Bisquerra, R., & Chao-Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.4>
- Bisquerra, R., & García-Navarro, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), 13-28. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageServlet?img=E-22628.jpg>
- Bisquerra, R., & López-Cassà, E. (2020). *Educación emocional. 50 preguntas y respuestas*. El Ateneo.
- Bisquerra, R., & Mateo, A., (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., & García-Navarro, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Síntesis.
- Boin, A., Hart, P. T., & Kuipers, S. (2018). The crisis approach. *Handbook of disaster research*, 23-38. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63254-4_2
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma and Human Resilience. *American Psychologist*, 59(1), 20-28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Bonanno, G. A., & Keltner, D. (1997). Facial expressions of emotion and the course of conjugal bereavement. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 126-137.
- Burstein, B., Agostino, H., & Greenfield, B. (2019). Suicidal attempts and ideation among children and adolescents in US emergency departments, 2007-2015. *JAMA Pediatrics*, 173(6), 598-600. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.0464>
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13(1).
- Cabrero, E. C., Carreón V. G., & Guajardo, M. A. (2023). Desafíos para el diseño de un Sistema Inteligente Nacional de Atención a Emergencias Sanitarias (SINAES) en México: lecciones del COVID-19. *Revista Digital de Estudios Organizacionales*, (03), 136-159.
- Cahill, H., & Dadvand, B. (2020). Social and emotional learning and resilience education. En R. Midford, G. Nutton, B. Hyndman y S. Silburn, *Health and Education Interdependence: Thriving from Birth to Adulthood* (pp. 205-223). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3959-6_11
- CASEL (2020). *Core SEL Competencies*. <https://casel.org/core-competencies/>
- CASEL (2024). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Castro-Sánchez, C. (2016). *El derecho internacional de la prevención y gestión de crisis*. UNED. https://iugm.es/wp-content/uploads/2016/07/05-08_05_2015.pdf
- Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2020). Mental health promotion in schools: A comprehensive theoretical framework. *International Journal of Emotional Education*, 12, 65-82. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720628>
- Cefai, C., Arlove, A., Duca, M., Galea, N., Muscat, M., & Cavioni, V. (2018). RESCUR Surfing the Waves: an

- evaluation of a resilience programme in the early years. *Pastoral Care in Education*, 36(3), 189-204. <https://doi.org/10.1080/02643944.2018.1479224>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio-Roldán, M. J., & Latorre-Postigo, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- Chacón-Fuertes, F., Fernández-Hermida, J. R., & García-Vera, M. (2020). La psicología ante la pandemia de la COVID-19 en España. La respuesta de la organización colegial. *Clínica y Salud*, 31(2), 119-123. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a18>
- Chao, C. (2022). Educación emocional en tiempos de crisis: de la pedagogía de la emergencia a la pedagogía del cuidado para el bienestar integral. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(1), 9-12. <https://doi.org/10.48102/riieb.2022.2.1.33>
- Cifuentes, R. M. (2009) *Resignificación conceptual de la intervención profesional*. Ponencia presentada en el seminario permanente de docentes de Trabajo Social. Fundación Universitaria Monserrate Programa de Trabajo Social, p. 3-5
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Fluir (Flow): Una psicología de la felicidad*. Kairós.
- Culebro, J. & Romo-Morales, G. (2023). Nuevas aproximaciones organizacionales a la crisis, y gestión de crisis. Teoría y gestión organizacional frente a los nuevos escenarios críticos del siglo XXI. *Revista Digital de Estudios Organizacionales*, 3, 7-11.
- Cyrułnik, B. (2001). *La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*. Granica.
- Dafermos, M. (2022). Discussing the Concept of Crisis in Cultural-historical Activity Research: A Dialectical Perspective. *Hu Arenas*. <https://doi.org/10.1007/s42087-022-00289-4>
- Deighton, J., Lereya, S. T., Casey, P., Patalay, P., Humphrey, N., & Wolpert, M. (2019). Prevalence of mental health problems in schools: poverty and other risk factors among 28 000 adolescents in England. *The British Journal of Psychiatry*, 215(3), 565-567. <https://doi.org/10.1192/bjp.2019.19>
- Del Valle, M., Betegón, E., & Irurtia, M. J. (2019). Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad en adolescentes españoles. *Revista Suma Psicológica*, 25(2), 153-161. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.7>
- Devlin, E. (2007). *Crisis Management Planning and Execution*. Auerbach Publications. Boca Ratón. <https://doi.org/10.1201/9780203485897>
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher development*, 21(1), 21-39. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093>
- Domínguez-Martín, C., Martín-Arranz, E., Martínez-Fernández, J., & Díez-Revuelta, A. (2022). Evolución del impacto psicopatológico al año del confinamiento por COVID-19 en menores con patología psiquiátrica previa y en sus familiares o cuidadores. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 39(3), 21-40. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v39n3a4>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of Enhancing Students. Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child*

- Development*, 82 (1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Erskine, H. E., Moffitt, T. E., Copeland, W. E., Costello, E. J., Ferrari, A. J., Patton, G., Degenhardt, L., Vos, T., Whiteford, H.A., & Scott, J. G. (2015). A heavy burden on young minds: the global burden of mental and substance use disorders in children and youth. *Psychological Medicine*, 45(7), 1551-1563. <https://doi.org/10.1017/S0033291714002888>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Editorial Grupo 5.
- Farina, E., Pepe, A., Ornaghi, V., & Cavioni, V. (2021). Trait emotional intelligence and school burnout discriminate between high and low alexithymic profiles: A study with female adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12, 645215. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.645215>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Gómez-Leal, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., & Megías-Robles, A. (2022). Nuevas tendencias en la investigación de la Inteligencia Emocional. *Escritos de Psicología – Psychological Writings*, 15(2), 144-147. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v15i2.15842>
- Fernández-Poncela, A. M. (2022). Las sociedades del cansancio: definiciones, experiencias y reflexiones durante la pandemia. *Espiral (Guadalajara)*, 29(85), 121-156. <https://doi.org/10.32870/eees.v28i81.7256>
- Fox, G., Kaplan, J., Damasio, H., & Damasio, A. (2015). Neural Correlates of Gratitude. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-11. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01491>
- Frankl, V. (1946). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Fredrickson, B. (2003). The value of positive emotions - The emerging science of positive psychology in coming to understand why it's good to feel good. *American Scientist*, 91. <https://doi.org/10.1511/2003.4.330>
- García-Farjat, M. J., & Goycolea, W. G. (2021). Riesgo, comunicación y globalización del riesgo en tiempos de pandemia. *Revista Iberoamericana De Ciencia, Tecnología Y Sociedad - CTS*, 16. <https://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/201>
- García-Morales, E. (2022). ¿Qué papel tiene la inteligencia emocional en el contexto clínico, laboral y educativo? *Escritos de Psicología (Internet)*, 15(2), 148-158. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v15i2.14752>
- González-Quiñones, J. C., Restrepo-Chavarriaga, G. (2010). Prevalencia de felicidad en ciclos vitales y relación con redes de apoyo en población colombiana. *Revista Salud Pública*, 12(2), 228-238. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642010000200006>
- González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 2(2), 43-60. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>
- Grazzani, I., Agliati, A., Cavioni, V., Conte, E., Gandellini, S., Lupica Spagnolo, M., & Oriordan, M. R. (2022). Adolescents' resilience during COVID-19 pandemic and its mediating role in the association between SEL skills and mental health. *Frontiers in psychology*, 13, 153. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.801761>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

- Byung-Chul, H. (2019). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Hawes, M. T., Szenczy, A. K., Klein, D. N., Hajcak, G., & Nelson, B. D. (2022). Increases in depression and anxiety symptoms in adolescents and young adults during the COVID-19 pandemic. *Psychological Medicine*, 52(14), 3222-3230. <https://doi.org/10.1017/S0033291720005358>
- Hernández Barraza, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicología*, 37, 79-92.
- Hue, C. (2007). *Pensamiento emocional: un método para el desarrollo de la autoestima y el liderazgo*. Mira.
- Imran, N., Aamer, I., Sharif, M. I., Bodla, Z. H., & Naveed, S. (2020). Psychological burden of quarantine in children and adolescents: A rapid systematic review and proposed solutions. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(5), 1106. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.5.3088>
- James, R. K., & Gilliland, B. E. (2001). *Crisis intervention strategies*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. *Social Policy Report*, 26 (4), 1-22. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Juncal-Ruiz, M., Ruiz-Torres, M., Diego-Falagán, N., Batz-Colvé, C., Becerril-Ruiz, T., Samaniego-Peña, S., García-Rumayor, E., Onandia-Hinchado, I., Gutiérrez-Pérez, A. M., Ayesa-Arriola, R., Vázquez-Bourgon, J., & Alonso-Bada, S. (2023). Estudio observacional comparativo de un año de duración del impacto de la pandemia por COVID-19 en el desarrollo de síntomas de ansiedad y de depresión entre 100 niños y adolescentes en tratamiento en una Unidad de Salud Mental y 93 voluntarios sanos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 40(4), 17-29. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v40n4a4>
- Keefer, K. V., Parker, J. D. A., & Saklofske, D. H. (2018). *Emotional Intelligence in Education. Integrating Research with Practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1>
- Llorent, V. J., Zych, I., & Varo, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), 297-318. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>
- LOE (2006). Ley Orgánica de Educación. BOE, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- LOMCE (2013). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica de Modificación de Ley Orgánica de Educación. BOE, 340, de 29 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López-González, L. (2007). Relaxació a les aules. Disseny Avaluació del Programa TREVA. *Materials del Baix Llobregat*, 13, 43-47.
- López-Cassà, E., & Pérez-Escoda, N. (2020). *La influencia de las emociones en la educación ante la COVID-19. El caso de España desde la percepción del profesorado*. Universitat de Barcelona. GROU. <http://hdl.handle.net/2445/173449>
- López-González, L., Álvarez-González, M., & Bisquerra R. (2016). Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. *Gestación del Programa*

- TREVA. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(3), 75-91.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., & Márquez-González, M. (2017). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 501-522. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1286>
- Losada-Puente, L., Mendiri, P., & Rebollo-Quintela, N. (2022). Del bienestar general al bienestar escolar: una revisión sistemática. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación y Evaluación Educativa*, 28(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23956>
- Machado-Pérez, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia-Revista de Educación e Investigación*, 4(6), 35-47. <https://doi.org/10.33996/alternancia.v4i6.819>
- Macías, M. A., Madariaga-Orozco, C., Valle-Amarís, M., & Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123-145.
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2020). Systemic Social and Emotional Learning: Promoting Educational Success for All Preschool to High School Students. *American Psychologist*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000701>
- Medina-Gual, L., Chao-Rebolledo, C., Garduño-Teliz, E., González-Videgaray, M. C., Montes-Pacheco, L. C., Medina-Velázquez, L., & Acosta-García, H. M. (2021). Educar en contingencia durante la Covid-19 en México. México: Fundación SM. https://www.fundacionsm.org/sites/default/files/Educar_contingencia_2021.pdf
- Mena, M. (2011) *Gestión de crisis*. Siglo XXI.
- Mérida López, S., & Extremera, N. (2017). Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional y burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 371-389.
- Merikangas, K. R. (2018). Time Trends in the Global Prevalence of Mental Disorders in Children and Adolescents: Gap in Data on US Youth. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 57(5), 306-307. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaac.2018.03.002>
- Mira-Agulló, J. G., Parra-Meroño, M.C., & Beltrán-Bueno, M.A. (2017). Educación emocional en la universidad: propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *Vivat Academia*, 139, 1-17. <https://doi.org/10.15178/va.2017.139.1-17>
- OCDE (2018). *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*. OCDE.
- O'Connor, C. A., Dyson, J., Cowdell, F., & Watson, R. (2018). Do universal school-based mental health promotion programmes improve the mental health and emotional wellbeing of young people? A literature review. *Journal of clinical nursing*, 27(3-4), 412-426. <https://doi.org/10.1111/jocn.14078>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). Apoyo de la UNESCO: respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19 Notas temáticas del Sector de Educación. Nota temática N°1.2-Abril 2020 [Internet]. UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa

- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Agenda 2030*. ONU.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Informe sobre salud mental en el mundo 2001*. OMS
- Organización Mundial de la Salud (2021). *Adolescent Mental Health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Organización Mundial de la Salud (2022). *COVID-19 pandemic triggers 25% increase in prevalence of anxiety and depression worldwide*. <https://www.who.int/news/item/02-03-2022-covid-19-pandemic-triggers-25-increase-in-prevalence-of-anxiety-and-depression-worldwide>
- Organización Mundial de la Salud (2024). Página oficial de la WHO. *Estudios sobre efectos del covid-19 sobre la salud mental*. <https://www.who.int/home/search-results?indexCatalogue=genericsearchindex1&searchQuery=effects%20of%20covid%20in%20mental%20health&wordMode=AnyWord>
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>
- Panchal, U., Salazar de Pablo, G., Franco, M., Moreno, C., Parellada, M., Arango, C., & Fusar-Poli, P. (2023). The impact of COVID-19 lockdown on child and adolescent mental health: systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32(7), 1151-1177. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01856-w>
- Pascual, A., & Conejero, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de psicología*, 36(1), 74-83.
- Pascual, A., Conejero, S., & Etxebarria, I. (2016). Estrategias de afrontamiento y de regulación emocional en adolescentes: Adecuación de las mismas y diferencias de género. *Ansiedad y Estrés*, 22(1), 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2016.04.002>
- Paulus, N. (2004). Del Concepto de Riesgo: Conceptualización del Riesgo en Luhmann y Beck. *MAD*, 10, 95-160. <https://doi.org/10.5354/rmad.v0i10.14786>
- Peraza de Aparicio, C. X. (2021). Educación emocional en el contexto de la pandemia de COVID-19. *MediSur*, 19(5), 891-894.
- Pérez-González, S. (2008). El Derecho En La Sociedad Global Del Riesgo. *Revista Electrónica De Derecho De La Universidad De La Rioja (REDUR)*, 6, 95-107. <https://doi.org/10.18172/redur.4012>
- Pérez-Escoda, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez-Escoda, N., & López-Cassà, È (2022). *Retos para el bienestar social y emocional*. Wolters Kluwer.
- Pérez-Escoda, N., Berlanga-Silvente, V., & Alegre-Rosselló, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón*, 71(1), 97-113. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.64128>
- Pérez-Escoda, N., y Cabero, M. (2020). Aplicaciones de la educación emocional: contextos y destinatarios. *Comunicación y Pedagogía*, 323, 11-18.
- Piqueras, J. A., Ramos-Linares, V., Martínez-González, A. E., & Oblitas-Guadalupe, L. A. (2009). Emociones negativas y su

- impacto en la salud mental y física. *Summa Psicológica*, 16(2), 85-112
- Piza-Burgos, N. D., Amaiquema-Márquez, F. A., & Beltrán-Baquerizo, G. E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000500455&script=sci_arttext&tlng=pt
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Puiggali, J., Tesouro-Cid, M., & Felip-Jacas, N. (2023). Análisis de las competencias genéricas en los Grados de Maestro: un estudio desde la perspectiva del alumnado de la Universidad de Girona. *RELIEVE*, 29(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.27017>
- Rascón, M. T. (2017) La importancia de las redes de apoyo en el proceso resiliente del colectivo inmigrante. *Dedica. Revista de educação e humanidades*, 11, 61-82
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, AK., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffle, R. C., Schlack, R., Hölling, H., Devine, J., Erhart, M., & Hurrelmann, K. (2021). Mental health and psychological burden of children and adolescents during the first wave of the COVID-19 pandemic—results of the COPSY study. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 64(12), 1512-1521. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>
- Reynoso-Angulo, V. M. (2023). La construcción de la agenda pública: la educación socioemocional en organismos internacionales. *Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 44(94), 173-192. <https://doi.org/10.28928/ri/942023/aot3/reynosoangulov>
- Rodriguez, J. L, Rodriguez, R. E. & Fuerte, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), 1038. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>
- Rojas-Chacaltana, S. A., Etchart-Puza, J. A., Cardenas-Zedano, W. J., & Herencia-Escalante, V. H. (2023). Socioemotional Competencies in Higher Education. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 27(119), 72-80. <https://doi.org/10.47460/uct.v27i119.708>
- Roldán-Ramírez, E. L., Díaz-Sánchez R., & Vargas, C. A. (2023) Redes sociales de apoyo formales e informales para la reducción de pobreza del adulto mayor y su familia. *Salud UIS*, 55. <https://doi.org/10.18273/saluduis.55.e:23004>
- Ros-Morente, A., Farré, M., Filella, G., Garcia-Blanc, N., & Gomis, R. (2023). El uso del vocabulario emocional: un análisis a través de distintas etapas educativas. *Estudios sobre Educación*, 45, 75-96. <https://doi.org/10.15581/004.45.004>
- Ross, K. M., & Tolan, P. (2018). Social and Emotional Learning in Adolescence: Testing the CASEL Model in a Normative Sample. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1170-1199. <https://doi.org/10.1177/0272431617725198>
- Ruiz, Y., García, M., Biencinto, C., & Carpintero, E. (2017). Evaluación de competencias genéricas en el ámbito universitario a través de entornos

- virtuales: Una revisión narrativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(2), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.23.1.7183>
- Salazar de Pablo, G., Vaquerizo-Serrano, J., Catalán, A., Arango, C., Moreno, C., Ferre, F., Shin, J. I., Sullivan, S., Brondino, N., Solmi, M., & Fusar-Poli, P. (2020) Impact of coronavirus syndromes on physical and mental health of health care workers: Systematic review and meta-analysis. *Journal Affective Disorders*, 275, 48-57. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.022>.
- Salazar, I., Caballo, V., & González, D. (2007). La intervención psicológica cognitivo-conductual en las crisis asociadas a desastres: una revisión teórica. *Psicología Conductual*, 15(3), 389-405.
- Save the Children (2020). COVID-19: *Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. Save the Children. <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-05/COVID19Cerrarlabrecha.pdf>
- Seligman, M. (2011). *Flourishing*. Free Press.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being, *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333-335, <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Tala, A. (2019). Gracias por todo: Una revisión sobre la gratitud desde la neurobiología a la clínica. *Revista Médica de Chile*, 6(147), 755-761. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872019000600755>
- Taylor, C. A., Liang, B., Tracy, A. J., Williams, L. M., & Seigle, P. (2002). Gender differences in middle school adjustment, physical fighting, and social skills: Evaluation of a social competency program. *The Journal of Primary Prevention*, 23(2), 259-272. <https://doi.org/10.1023/A:1019976617776>
- Tschannen-Moran, M., & Carter, C. B. (2016). Cultivating the emotional intelligence of instructional coaches. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(4), 287-303. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2016-0008>
- Twenge, J. M. (2020). Why increases in adolescent depression may be linked to the technological environment. *Current opinion in psychology*, 32, 89-94. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2019.06.036>
- Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L., & Martin, G. N. (2018). Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among US adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. *Clinical Psychological Science*, 6(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/2167702617723376>
- Unesco. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- Unesco (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Unesco (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa?fbclid=IwAR1BBi6CoRKalki-Yi2IpussZMMzzRtHZvIdsyXyPI4D2P92-IKjLWfyOTQ
- Unesco (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la

- Cultura. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.61072>
- UNICEF (2020). *The impact of Covid-19 on the mental health of adolescents and youth*. <https://www.unicef.org/lac/en/impact-covid-19-mental-health-adolescents-and-youth>
- Universidad de Zaragoza (2024). *Programa general de formación al profesorado*. <https://documenta.unizar.es/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/PckHIGFTTqKynjopioLo9w/content/General2024Ene-Jun.pdf>
- Vecina-Jiménez, M. L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 9-17.
- Velásquez-Saldarriaga, A. M., Vera-Moreira, M. T., Zambrano-Mendoza, G. K., Giler-Loor, D. J., & Barcia-Briones, M. F. (2020). La orientación psicopedagógica en el ámbito educativo. *Domino de las Ciencias*, 6(3), 548-563. *RECIE*, 2(2), 43-60. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>
- Wallender, J. L., Hiebel, A. L., PeQueen, C. V., & Kain, M. A. (2020). Effects of an Explicit Curriculum on Social-Emotional Competency in Elementary and Middle School Students. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 86(3), 32-43.
- Wang, M.T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., y Linn, J. S. (2019). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A multidimensional school engagement scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592-606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>
- Werling, A. M., Walitza, S., Eliez, S., & Drechsler, R. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on mental health and family situation of clinically referred children and adolescents in Switzerland: Results of a survey among mental health care professionals after 1 year of COVID-19. *Journal of Neural Transmission*, 129(5-6), 675-688. <https://doi.org/10.1007/s00702-022-02512-6>
- West, M. R., Pier, L., Fricke, H., Hough, H., Loeb, S., Meyer, R. H., & Rice, A. B. (2020). Trends in student social-emotional learning: Evidence from the first large-scale panel student survey. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(2), 279-303. <https://doi.org/10.3102/0162373720912236>
- Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L. M., Gill, H., Phan, L., & McIntyre, R. S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 277, 55-64. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.001>
- Zhang, Y. (2016). Making students happy with wellbeing-oriented education: case study of a secondary school in China. *Asia-Pacific Education Research*, 25(3), 463-471. <http://doi.org/10.1007/s40299-016-0275-4>

Authors / Autores

López-Cassà, Èlia (elialopez@ub.edu)  0000-0003-3870-8533

Profesora agregada en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Pertenece al Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de esta misma universidad. Sus líneas de investigación están centradas en la educación emocional y el desarrollo de las competencias emocionales. Ha publicado libros, capítulos y artículos en revistas indexadas. Ha participado en varios proyectos de investigación competitivos financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Actualmente es investigadora principal en un proyecto internacional sobre la implementación y evaluación de las competencias socioemocionales en docentes y estudiantes de educación primaria y secundaria financiado por la Comisión Europea.

Contribución de la autora: ELC ha contribuido en la conceptualización, la metodología, la investigación, el análisis, la revisión, la redacción y la edición.

Declaración de conflicto de intereses: La autora expresa que no hay conflictos de intereses al redactar el artículo.

Bisquerra Alzina, Rafael (rbisquerra@ub.edu)  0000-0002-2264-0653

Es presidente de la RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar, rieeb.com), catedrático emérito de la Universidad de Barcelona, Doctor en Ciencias de la Educación, Licenciado en Pedagogía y en Psicología, Doctor Honoris Causa por el CELEI de Santiago de Chile. Algunas de sus publicaciones: *Psicopedagogía de las emociones* (2009), *Cuestiones sobre bienestar* (2013), *La inteligencia emocional en la educación* (2015), *Universo de emociones* (2015), *10 ideas clave. Educación emocional* (Graó, 2016), *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación* (2019, Horsori), *Emoción: instrumentos de medición y evaluación* (2020), etc.

Contribución del autor: RBA ha contribuido en la conceptualización, la metodología, la investigación, el análisis, la revisión y la redacción.

Declaración de conflicto de intereses: El autor expresa que no hay conflictos de intereses al redactar el artículo.



Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]



Esta obra tiene [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

This work is under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).