

PSICOLOGÍA POSITIVA E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN¹

Lucía Herrera Torres²

Rafael Enrique Buitrago Bonilla³

Teresa María Perandones González⁴

Abstract: Positive Psychology focuses on discovering and promoting personal strengths and virtues in order to achieve stability and harmony in all facets of our life. Closely linked to it, Emotional Intelligence has aroused great interest in psychological research. In the present paper the principal postulates of both and their educational implications are described.

Keywords: Positive Psychology; Emotional Intelligence; Education

Resumen: La Psicología Positiva se centra en descubrir y potenciar las fortalezas y virtudes personales con el objetivo de lograr la estabilidad y armonía en todas las facetas de nuestra vida. Estrechamente vinculada a la misma, la Inteligencia Emocional ha despertado un gran interés dentro de la investigación psicológica. En el presente trabajo se describen los postulados principales de ambas y sus implicaciones educativas.

Palabras clave: Psicología Positiva; Inteligencia Emocional; educación

Introducción

La Psicología Positiva (PP) y la Inteligencia Emocional (IE) cuentan con una serie de relaciones, interacciones y posibilidades que, sin lugar a dudas, fortalecen el progreso de los dos conceptos. Los crecientes estudios y hallazgos de la PP establecen diversas alternativas al desarrollo emocional, ya que son el bienestar subjetivo y la felicidad aspectos centrales de su estudio (Moreno; Gálvez, 2010). Por esta razón, se orienta a la disminución de los problemas psicosociales a partir de resultados positivos, fundamentados en la óptima funcionalidad humana (Seligman, 1999). Adicionalmente, la PP ha mostrado un impacto importante en el bienestar emocional de niños y jóvenes (Huebner; Gilman, 2003).

Desde la perspectiva de la IE, esta ha contribuido al desarrollo de ciertos constructos de la PP (Salovey; Mayer; Caruso, 2002). Al respecto, existen diversos puntos de articulación entre los planteamientos de la PP (Park, Peterson; Seligman, 2004; Seligman; Csikszentmihalyi, 2000) y el desarrollo social y emocional (Bar-On; Parker, 2000; Brackett; Salovey, 2006; Mayer; Salovey, 2009; Zins; Elias, 2006), entre los que destacan la autorregulación, la prosocialidad, la autonomía, la adaptabilidad, la facilidad de

pensamiento, la resolución de problemas y el estado de ánimo, entre otros, y de manera global, el bienestar personal y la estabilidad psicológica de las personas (Bear, 2009; 2010).

Este nuevo enfoque es fundamental debido a que las características negativas de la conducta humana, tradicionalmente, han sido la principal preocupación de la Psicología, y sus prácticas se han orientado al cambio de rasgos afectivos desde la psicopatología, excluyendo tanto a las personas que no presentan trastornos mentales como a la importancia que para ellas tiene el bienestar y la felicidad (Ekman; Davidson; Ricard; Wallace, 2005; Vázquez, 2006). Esta tendencia, que había tenido la Psicología, se evidencia en la revisión realizada en el año 2008 de la base de datos *PsycINFO*, la cual mostró que en el periodo comprendido entre 1907 y 2007 fue altamente preponderante la diferencia existente entre artículos referentes al estrés, la depresión y la ansiedad, frente a aquellos sobre el bienestar, la satisfacción, la felicidad o el disfrute (Salanova; Schaufeli, 2009).

Psicología Positiva

La Psicología Positiva (PP) enfatiza las cualidades que llegan a mantenerse en el tiempo y posibilitan a todas las personas alcanzar el bienestar (Molony; Henwood (2010). Es por ello, que la salud mental positiva es un recurso que se genera a nivel individual, colectivo y social para la cotidianidad (Kobau *et al.*, 2011). Es decir, se pretende que la Psicología coadyuve a fortalecer el día a día de las personas, lo que implica un cambio de enfoque que permita pasar a la generación de las cualidades positivas, superando la centralidad existente sobre los aspectos que no marchan bien en la vida (Seligman; Csikszentmihalyi, 2000).

Para atender al individuo positivo, la PP pretende determinar cuál es el repertorio de dimensiones o rasgos principales que configuran la personalidad que define al individuo positivo. En este sentido, Seligman y Peterson iniciaron una línea de investigación sobre aquellas cualidades humanas, escasamente investigadas por la Psicología científica, presentes en todas las culturas desde la antigüedad y que podrían ser consideradas como las auténticas fuentes de fortaleza y crecimiento del ser humano. Esta investigación transcultural ha dado como resultado un extenso inventario de fortalezas, donde Peterson y Seligman (2000) establecen 24 Fortalezas Personales que se engloban en 6 Virtudes humanas (ver tabla 1).

SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO (Fortalezas cognitivas)

1. Curiosidad e interés por el mundo:
Apertura, flexibilidad, tolerancia a la ambigüedad.
2. Amor por el conocimiento:
Disfrutar aprendiendo cosas nuevas y profundizando.
3. Juicio/Pensamiento crítico/mentalidad abierta:
Mente sin prejuicios, abierta a contemplar las cosas desde perspectivas distintas.
Juicio racional, no impulsivo, que no confunde los deseos y motivos personales con la realidad.
4. Ingenio/Originalidad/Inteligencia práctica/Perspicacia:
Pronta adaptación a lo nuevo. Creatividad. Agudeza mental y sentido común.
5. Inteligencia social/Inteligencia personal/Inteligencia emocional:
Conocimiento y conciencia de uno mismo y de los demás; empatía.
6. Perspectiva:
La más cercana a la sabiduría. Visión del mundo profunda y útil para los demás.

VALOR (Fortalezas emocionales)

7. Valor y valentía:
No amilanarse ante las dificultades, los retos y el dolor.
8. Perseverancia, laboriosidad, diligencia:
Acabar lo que se comienza. Asumir proyectos y realizarlos.
Flexibilidad.
9. Integridad/Autenticidad/Honestidad:
Vivir de forma genuina y auténtica con respecto a las propias ideas.

HUMANIDAD Y AMOR (Fortalezas interpersonales)

10. Bondad y generosidad:
Actos buenos incluso con quienes no se conoce demasiado; valorar al otro y desear su bien.
11. Capacidad para amar y dejarse amar:
Valorar y cuidar las relaciones profundas con los demás.

JUSTICIA (Fortalezas cívicas)

12. Civismo/deber/trabajo en equipo/lealtad:
Capacidad de integración en el grupo de forma leal y responsable.
13. Imparcialidad y equidad:
Guiarse por principios superiores a los sentimientos y prejuicios personales.
14. Liderazgo:
Capacidad para organizar y llevar a cabo actividades, para ser un dirigente efectivo y humano en el trato.

TEMPLANZA (Fortalezas actitudinales)

15. Autocontrol:
Contención de los deseos, necesidades, emociones e impulsos cuando es necesario.
 16. Prudencia/Discreción/Cautela:
Observar y razonar antes de actuar precipitadamente.
 17. Humildad y modestia:
No necesitar el halago de los demás ni hablar en exceso de los logros.
-

 TRASCENDENCIA (Fortalezas espirituales)

18. Disfrute de la belleza y la excelencia:
Emoción y disfrute en la belleza de las cosas y las personas en todos los campos.
 19. Gratitud:
Conciencia de las buenas cosas que se reciben y responder a ellas.
 20. Esperanza/Optimismo/Previsión:
Expectativas positivas sobre el futuro, y planificación para conseguirlo.
 21. Espiritualidad/Propósito/Fe/Religiosidad:
Creencias sobre la trascendencia de la vida y del universo.
 22. Perdón y clemencia:
Capacidad para olvidar el daño sin vengarse, clemencia.
 23. Picardía y sentido del humor:
Saberse reír y hacer reír, ver el lado cómico de la vida.
 24. Brío/Pasión/Entusiasmo:
Disfrutar de la vida, implicarse positivamente en lo que se hace.
-

Tabla 1. Listado de Fortalezas identificadas por Peterson y Seligman (2000)

Wong (2011) señala que la PP plantea una importante línea de desarrollo humano, no obstante tiene el reto dentro de su proceso evolutivo, de mantener su identidad, además de contemplar e integrar los aspectos positivos y negativos al interactuar con las demás ramas de la Psicología, para alcanzar el doble reto que implica dar tratamiento a la enfermedad mental y realizar prevención efectiva frente a las mismas.

Otro elemento importante de la PP tiene que ver con la integración, tanto en la investigación como en la teoría, de aspectos que habían estado en algunos casos rezagados y excluidos, abriendo además, un espacio de estudio en la Psicología orientado hacia el bienestar y la felicidad en la vida (Perandones; Herrera; Lledó, 2013a; Peterson; Park, 2003). En este sentido, es fundamental la incidencia que se podría tener tanto en las intervenciones como en las políticas de salud pública que se orientan a la reducción de la violencia (Tweed *et al.*, 2011).

En el desarrollo de la Psicología escolar ha habido cierto paralelismo con las prácticas tradicionales de la Psicología, es decir, las intervenciones han solido orientarse hacia los problemas y dificultades de los estudiantes y sus familias. Por tal motivo, la PP brinda una importante posibilidad de crecimiento institucional, enfocándose y trabajando en la prevención y el desarrollo humano, lo que implica fortalecer las cualidades positivas para disminuir los problemas de comportamiento (Perandones; Herrera; Lledó, 2014; Terjesen; Jacofsky; Froh; Digiuseppe, 2004).

No obstante, a pesar de que la escuela también ha sido contemplada dentro del marco de las instituciones saludables, y

ofrece un espacio especialmente adecuado para el desarrollo de una personalidad positiva en los educandos, hasta ahora su desarrollo ha ido en menor escala respecto al ámbito de las organizaciones (Moreno; Gálvez, 2010). El carácter del ser humano está integrado por los pensamientos, las emociones y los comportamientos, y su desarrollo, fortalece el sentido de vida y bienestar de niños y jóvenes, aspecto que es de gran interés para los orientadores escolares, el profesorado y toda la comunidad académica en general (Park; Peterson, 2008).

Retomando a Moreno y Gálvez (2010), es en la escuela en donde se debe aprender a vivir, a ser feliz y adquirir la sabiduría para la propia vida. Por esta razón, la PP puede generar un cambio en las escuelas así como una incidencia curricular orientada al fortalecimiento de la interioridad de los educandos. En este sentido, Peterson y Seligman (2004) plantean la necesidad de desarrollar la *sabiduría*, el *coraje*, la *humanidad*, la *justicia*, la *templanza* y la *trascendencia*. También señala la PP que se requiere que los estudiantes aprendan a tomar decisiones respecto a lo adecuado e inadecuado, así como entre las buenas y malas conductas, más allá de la búsqueda de recompensas o la evitación de castigos (Bear, 2011).

Según Ellis (2000), es posible aprender a ser feliz o infeliz, y las acciones que se aprenden y ejecutan en *pro* de la felicidad se interiorizan para ser parte de la estructura personal (Diener; Biswas-Diener, 2008). Por lo tanto, es importante resaltar la incidencia a largo plazo de los pensamientos y estados de ánimo (Fredrickson, 2001), en donde se establecen dos posibles vías: por un lado, los estados de ánimo negativos, así como los pensamientos pesimistas, pueden llegar incluso a estados clínicos de depresión (Peterson; Seligman, 1984); por el contrario, como apuntan, las emociones positivas brindan elementos y recursos para enfrentar las adversidades (Diamond; Aspinwall, 2003; Perandones; Herrera; Lledó, 2013b).

Inteligencia Emocional

Para Ugwu (2011), la Inteligencia Emocional (IE) y la inteligencia general cuentan con algunos aspectos comunes, pero características diferentes que siguen generando debates en la comunidad académica. A pesar de ello, al lograr mejores niveles en cada una de las dos, las personas obtienen mejor adaptabilidad y mayor éxito en la vida. Por su parte, Guilera (2010) plantea que la IE

es la base estructural de la inteligencia social, además es muy importante porque incide en tres niveles cerebrales que se formaron evolutivamente, es decir, el reptiliano, el límbico y el neocórtex. Durante algunos años se pensó que el sistema límbico era el cerebro emocional, sin embargo, la gran variedad de emociones y su complejidad, que están mediadas por procesos de diferente nivel, sugieren la inexistencia de un único sistema especializado en la emoción. La IE está supeditada a la maduración del cerebro y del sistema nervioso, fundamentalmente de las interconexiones que se generan entre las áreas cerebrales que intervienen tanto en el procesamiento de la emoción, como en la cognición, incidiendo por ende en la conducta (Mozaz; Mestre; Núñez-Vázquez, 2009).

En los años 20 y 30 del siglo pasado, el psicólogo Thorndike empieza a explorar el concepto de "Inteligencia Social" (Boyatzis, 2006). Posteriormente, Gardner (1983; 1993; 1999), dentro de su teoría de las inteligencias múltiples, conceptualiza la inteligencia intrapersonal e interpersonal. No obstante, los primeros en utilizar el término de inteligencia emocional en revistas académicas fueron Salovey y Mayer (1990), definiéndola como la capacidad para dirigir y controlar los sentimientos y emociones de sí mismo y los demás para orientar el pensamiento y las acciones a partir de esta información.

En 1993, Mayer y Salovey plantearon que la inteligencia emocional estaba integrada por la expresión emocional, la evaluación verbal y no verbal, la regulación emocional en uno mismo y en los demás, así como por la capacidad para solucionar problemas mediante la utilización del material emocional. En 1997, plantearon un modelo integrado por cuatro aspectos:

1. La percepción de la emoción.
2. La utilización de las emociones para facilitar el pensamiento.
3. El entendimiento de las emociones.
4. La gestión de las emociones.

Avanzando en el tiempo, Mayer y Salovey (2009) señalan que:

La inteligencia emocional implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual (Mayer; Salovey, 2009: 32).

En esta misma dirección, Brackett y Salovey (2006) plantean que percibir, identificar y aprovechar las emociones y los sentimientos en algunos ámbitos cognitivos como la toma de decisiones, el razonamiento, la resolución de problemas y la comunicación interpersonal, requiere no solo del reconocimiento de las mismas en sí mismo y los demás, sino la apertura hacia otros estímulos como las voces interiores, la música, el arte y la historia; tener niveles bajos de alexitimia y ambivalencia en la expresividad emocional y utilizar las emociones para centrar la atención y pensar de manera más lógica, racional y creativa.

La IE permite la percepción y entendimiento de las señales del entorno, lo que brinda la posibilidad de controlar las respuestas y tomar decisiones rápidas y adecuadas (Bosch, 2009). Antes de continuar, es importante señalar que la inteligencia emocional y social es diferente a la inteligencia cognitiva, ya que esta se relaciona con aspectos del desempeño humano, como la toma de decisiones tanto en el contexto personal como laboral, e incide en el éxito, que no se basa exclusivamente en un coeficiente intelectual alto (Bar-On; Tranel; Denburg; Bechara, 2003). Además, incide en el impacto emocional negativo, al igual que en la frecuencia e intensidad de los pensamientos intrusivos. De igual manera, lo hace también en las conductas personales e interpersonales que facilitan la modificación emocional (Fernández-Berrocal; Extremera, 2006a).

La IE implica tanto procesos primarios como secundarios, estos últimos, hacen referencia a las experiencias y pensamientos que acompañan a la emoción, y que se pueden considerar como metacognitivos, ya que generan pensamientos secundarios de los estados afectivos, a partir de la experiencia original, logrando además la articulación de los estados de ánimo, la cognición y la metacognición (Briñol; Petty; Rucker, 2006). Por esta razón, para la IE los procesos metacognitivos son fundamentales, dado que posibilitan la modificación de los pensamientos y reflexiones emocionales, es decir aporta a la regulación y gestión emocional.

La IE integra la capacidad de incidir en los pensamientos y comportamientos, a partir del encausamiento de la compleja y sofisticada información emocional. No obstante, a pesar de que las emociones intervienen en los procesos psicológicos, tan solo son un componente de la personalidad. Por tal motivo, el desarrollo paralelo de la cognición, el afecto y la conducta, son fundamentales para alcanzar una personalidad equilibrada y saludable, lo que además

requiere del fortalecimiento de la automotivación y el autocontrol (Mayer; Salovey; Caruso, 2008).

Gran parte de los procesos que intervienen en el afecto son no conscientes, por tal motivo son muy importantes y requieren de especial atención, dado que no es posible su registro en las medidas de autoinforme. También existen mecanismos automáticos de regulación emocional, que inciden en los procesos y productos conscientes (Davidson, 2003). A pesar de ello, aún son insuficientes los estudios sobre el funcionamiento fuera de la consciencia, de las emociones y posteriores comportamientos, motivo por el cual se hace necesario conocer las bases motivacionales que definen el uso de algunas habilidades emocionales en contextos interpersonales particulares, así como su incidencia en las relaciones (Salovey; Grewal, 2005).

Mikolajczak, Luminet y Menil (2006) plantean la importancia del vínculo y relación existente entre la personalidad y la salud, haciendo énfasis en el impacto positivo que la IE tienen sobre el manejo del estrés en situaciones de presión, así como su importancia como predictor significativo de sus síntomas somáticos y psicológicos. Adicionalmente, las personas con una IE poco desarrollada suelen tener inconvenientes de soledad, mientras que aquellas que presentan una IE desarrollada son más creativas, presentan un mejor manejo del fracaso y la frustración, cuentan con un mayor nivel de autoestima, y alcanzan mayor equilibrio entre el trabajo, el descanso y la familia (Sjöberg, 2008).

Por último, es necesario señalar que la rápida difusión que ha tenido el concepto de IE, tanto en las escuelas como en las organizaciones, ha sido de alguna manera nociva, debido a que el concepto se ha simplificado mientras que las expectativas generadas han superado las posibilidades actuales (Fernández-Berrocal; Extremera, 2006b; Matthews *et al.*, 2004).

Conclusiones

Los currícula normalmente no suelen incluir prácticas que enseñen las bases científicas del bienestar o fomenten el funcionamiento óptimo del estudiante, aquel que se asocia al bienestar psicológico y la realización personal, es decir, a la salud, en su acepción más amplia. Por otra parte, los sistemas de evaluación de los aprendizajes están diseñados para detectar las brechas en conocimientos y destrezas de los estudiantes respecto a

criterios estandarizados, sin considerar las diferencias individuales de talentos, fortalezas o ritmos de aprendizaje.

Este sistema, así organizado, tiene un alto costo para el estudiante. Diversos estudios muestran por ejemplo que, a lo largo de los primeros años en la universidad, muchos estudiantes ven debilitada su vocación y sufren crecientes niveles de estrés y *burnout* (García-Ros; Pérez-González; Pérez-Blasco; Natividad, 2012). Así, algunos estudiantes llegan a desmotivarse y a tener una percepción menoscabada de sus talentos y potencialidades (Thomas *et al.*, 2007), a pesar de haber iniciado sus estudios con una motivación y vocación claras, y un sentido de valía personal. Esta situación de sobre-exigencia y presión es explicada por los propios estudiantes por la gran carga académica y el ambiente competitivo generado, entre otros factores. En su percepción, dicha situación termina por sobrecargarlos y menoscabar su formación profesional y personal, como también sus relaciones interpersonales (Soemantri; Herrera; Riquelme, 2010). El tipo de situaciones descritas afectan negativamente al desenvolvimiento del alumnado y podría prevenirse si, por ejemplo, el docente hiciera uso de la educación basada en fortalezas (*strengths-based education*), lo que supone un cambio de perspectiva: desde un rol directivo a uno cooperativo, dando oportunidades para explorar las habilidades, conocimientos y recursos del estudiante (Cox, 2001).

Por lo tanto, las instituciones educativas han de diseñar y desarrollar planes formativos que integren las aportaciones de la Psicología Positiva para el desarrollo de competencias si quieren cumplir su misión. En este sentido, siguiendo las propuestas de Fernández, Palomero y Teruel (2009), es necesario un cambio metodológico que permita pasar de una dinámica meramente instructiva a un proyecto educativo; de una formación meramente disciplinar, a una educación centrada en lo académico, lo profesional y lo vital, capaz de girar sobre los principales ejes de la educación: conocer, hacer, proyectar, convivir, sentir y ser. El tipo de relación educativa que se establezca entre profesorado y alumnado va a determinar el aprendizaje. Enseñar y aprender son actos que cobran sentido en la relación, en el contacto humano, y se plasman fundamentalmente en el modo de articular dicha relación dentro del aula. Una propuesta sencilla: combinar el ¿tú qué sabes? con el ¿tú qué sientes?

El fundamento de toda enseñanza y de todo sistema educativo se sustenta en que el conocimiento es bueno y conduce a

la felicidad, mientras que la ignorancia lleva al sufrimiento y a la pobreza. No es posible separarse de las emociones, pero sí aprender a entenderlas de un modo más inteligente (Dalai-Lama; Ekman, 2009). Por lo tanto, el desarrollo emocional debería ser el motor de la educación, porque posibilita las relaciones y la vida. En consecuencia, se requiere educar a niñas y niños emocionalmente competentes con la finalidad de que puedan alcanzar su desarrollo integral como personas (Palou, 2008).

Teniendo en cuenta la relación existente entre IE y rendimiento académico, se hace necesario la inclusión del desarrollo emocional en los programas escolares (Shahzada; Ghazi; Khan; Khan; Shah, 2011), razón por la cual los sistemas educativos deberían asumir el aprendizaje emocional y social como fundamental y ponerlo al mismo nivel de las matemáticas, la ciencia, la lectura y la escritura (Buitrago; Herrera, 2013; Dalai-Lama, 2003). La escuela ha tenido varios tipos de medida para determinar si un niño es o no inteligente. Inicialmente, la referencia era el manejo de las lenguas clásicas, el latín o el griego, al igual que las matemáticas, el álgebra o la geometría. Posteriormente, se utilizaron los test de inteligencia para determinar el Cociente Intelectual (CI). Sin embargo, los hallazgos del siglo XXI han establecido que la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional y cotidiano y lograr la estabilidad mental (Fernández-Berrocal; Extremera, 2002).

Es necesario implementar procesos de educación emocional para niños y adultos que sean orientados por los contextos educativos (Ekman, 2003). La escuela debe preocuparse por la naturaleza de la mente y enseñar el manejo de las emociones, así como los inconvenientes que conlleva reprimirlas (Ricard, 2003). Además, las habilidades emocionales y sociales tienen un importante vínculo profundo (Greenberg, 2003). Por lo tanto, las emociones no deben ser erradicadas, sino empleadas como un recurso para abordar de manera adecuada las diversas situaciones (Dalai-Lama, 2003).

El objetivo fundamental de la educación se orienta a la formación integral de la persona, aspecto que solo es posible si se supera la postura tradicional y se articulan los contextos cognitivos y afectivos desde un proyecto curricular que permeabilice los diferentes niveles del sistema educativo y posibilite el reconocimiento de las emociones de los estudiantes, padres de familia, profesores y demás actores de la comunidad escolar (Agulló;

Filella; Soldevila; Ribes, 2011). El reto a lograr es el de equilibrar y articular la mente y el corazón en los docentes y poder, de este modo, enseñar a los niños a encontrar dicho equilibrio (Greenberg, 2003; Herrera; Buitrago, 2014).

Referencias bibliográficas

Agulló, M. J.; Filella, G.; Soldevila, A.; Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354 (2011) 765-783.

Bar-On, R.; Parker, J. (2000). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (BarOn EQi:YV), Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.

Bar-On, R.; Tranel, D.; Denburg N. L.; Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126 (2003) 1790-1800. doi: 10.1093/brain/awg177

Bear, G. G. (2009). The positive in positive models of discipline. In R. Gilman; E. S. Huebner; M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology*, 305–321. New York: Routledge/Taylor & Francis.

Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. New York: Guilford.

Bear, G. G. (2011). Positive Psychology and School Discipline: Positive Is Not Simply the Opposite of Punitive. *Communiqué*, 39, 5 (2011) 8-9. Disponible en:
<http://www.nasponline.org/publications/cq/39/5/PositivePsychology.aspx>

Bosch, M. J. (2009). *La danza de las emociones, vives como sientes*. Madrid: EDAF.

Boyatzis, R. E. (2006). Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial performance of leaders. *Psicothema*, 18, Suppl. (2006) 124-131.

Brackett, M.; Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, Suppl. (2006) 34-41.

Briñol, P.; Petty R. E.; Rucker, D. D. (2006). The role of meta-cognitive processes in emotional intelligence. *Psicothema*, 18, Suppl. (2006) 26-33.

Buitrago, R. E.; Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 4, 8 (2013) 87-108.

Cox, A. L. (2001). BSW students favor strengths/empowerment-based generalist practice. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 82, 3 (2001) 305-313.

Dalai-Lama (2003). ¿Qué son las emociones destructivas? La anatomía de las aflicciones mentales. En D. Goleman (Ed.), *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas*, 55-70. Barcelona: Editorial Kairós.

- Dalai-Lama; Ekman, P. (2009). *Sabiduría Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Davidson, R. J. (2003). Seven sins in the study of emotion: Correctives from affective neuroscience. *Brain and Cognition*, 52 (2003) 129-132. doi: 10.1016/S0278-2626(03)00015-0
- Diamond, L. M.; Aspinwall, L. G. (2003). Emotion Regulation Across the Life Span: An Integrative Perspective Emphasizing Self-Regulation, Positive Affect, and Dyadic Processes. *Motivation and Emotion*, 27, 2 (2003) 125-156. doi: 10.1023/A:1024521920068
- Diener, E.; Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness. Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ekman, P. (2003). La universalidad de las emociones. En D. Goleman (Ed.), *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas*, 71-93. Barcelona: Editorial Kairós.
- Ekman, P.; Davidson, R. J.; Ricard, M.; Wallace, A. (2005). Buddhist and Psychological Perspectives on Emotions and Well-Being. *Directions in Psychological Science*, 14 (2005) 59-63. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00335.x
- Ellis, A. (2000). *Usted puede ser feliz*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, M. R.; Palomero, J. E.; Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 1 (2009) 33-50. Disponible en: <http://www.aufop.com>
- Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N. (2002). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la Escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29 (2002) 1-6. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>
- Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N. (2006a). Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context. *Psicothema*, 18, Suppl. (2006) 72-78.
- Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N. (2006b). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, Suppl. (2006) 7-12.
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *American Psychologist*, 56, 3 (2001) 218-226. doi: 10.1037//0003-066X.56.3.218
- García-Ros, R.; Pérez-González, F.; Pérez-Blasco, J.; Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 2 (2012) 143-154.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Greenberg, M. T. (2003). La educación del corazón. En D. Goleman (Ed.), *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas*, 146-158. Barcelona: Editorial Kairós.

Guillera, L. (2010). Qué entendemos por inteligencia. *National Geographic, edición especial*, 58-65.

Kobau, R.; Seligman, M. E. P.; Peterson, C., Diener, E., Zack, M. M.; Chapman, D.; Thompson, W. (2011). Mental Health Promotion in Public Health: Perspectives and Strategies From Positive Psychology. *American Journal of Public Health*, 101, 8 (2011) 1-9. doi: 10.2105/AJPH.2010.300083

Herrera, L.; Buitrago, R. E. (2014). Emociones, inteligencia emocional, educación y profesorado. En L. Herrera (Coord.), *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario*, 179-203. Madrid: Síntesis.

Huebner, E. S.; Gilman, R. (2003). Toward a focus on positive psychology in school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18, 2 (2003) 99-102. doi: 10.1521/scpq.18.2.99.21862

Matthews, G.; Roberts, R. D.; Zeidner, M. (2004). Seven myths about emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15 (2004) 179-196. doi: 10.1207/s15327965pli1503_01

Mayer, J. D.; Salovey P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (1993) 433-442. doi: 10.1016/0160-2896(93)90010-3

Mayer, J. D.; Salovey P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey; D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*, 3-34. New York: Basic Books.

Mayer, J. D.; Salovey P. (2009). ¿Qué es inteligencia emocional? En J. M. Mestre; P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional*, 25-45. Madrid: Ediciones Pirámide.

Mayer, J. D.; Salovey, P.; Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence, New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*, 63, 6 (2008) 503-517. doi: 10.1037/0003-066X.63.6.503

Mikolajczak, M.; Luminet, O.; Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema*, 18, Suppl. (2006) 79-88.

Molony, T.; Henwood, M. (2010). Signature Strengths in Positive Psychology. *Communiqué, National Association of School Psychologists*, 38, 8 (2010) 15-16.

Moreno, B.; Gálvez, M. (2010). La Psicología Positiva va a la Escuela. *Típica. Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 6, 1 (2010) 210-220.

Mozaz, M. J.; Mestre, J. M.; Núñez-Vázquez, I. (2009). Inteligencia emocional y cerebro. En J. M. Mestre; P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional*, 123-152. Madrid: Ediciones Pirámide.

Palou, S. (2008). *Sentir y Crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.

Park, N.; Peterson, C. (2008). Positive Psychology and Character Strengths: Application to Strengths-Based School Counseling. *Professional School Counseling*, 12, 2 (2008) 85-92. doi: 10.5330/PSC.n.2010-12.85

Park, N.; Peterson, C.; Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 5 (2004) 603-619. doi: 10.1521/jscp.23.5.603.50748

Perandones, T. M.; Herrera, L.; Lledó, A. (2013a). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3, 3 (2013) 287-298. doi: 10.1989/ejihpe.v3i3.50

Perandones, T. M.; Lledó, A.; Herrera, L. (2013b). ¡Sonría, maestro! Aprendizaje sentido, con humor la letra entra mejor. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 4 (2013) 175-186.

Perandones, T. M.; Herrera, L.; Lledó, A. (2014). Fortalezas y virtudes personales del profesorado y su relación con la eficacia docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7, 1 (2014) 141-150.

Peterson, C.; Park, N. (2003). Positive psychology as the evenhanded positive psychologist views it. *Psychological Inquiry*, 14 (2003) 141-146.

Peterson, C.; Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 3 (1984) 347-374. doi: 10.1037/0033-295X.91.3.347

Peterson, C.; Seligman, M. E. P. (2000). *Values in action (VIA): Classification of strengths*. Philadelphia, US: Values in Action Institute.

Peterson, C.; Seligman, M. E. P. (2004). *Character, strengths and virtues. A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.

Ricard, M. (2003). ¿Qué son las emociones destructivas? Una psicología budista. En D. Goleman (Ed.), *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas*, 47-55. Barcelona: Editorial Kairós.

Salanova, M.; Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo, cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial.

Salovey, P.; Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 6 (2005) 281-285. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x

Salovey, P.; Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (1990) 185-211.

Salovey, P.; Mayer, J. D.; Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. En C. R. Zinder; S. J. López (Eds.), *The handbook of positive psychology*, 159-171. New York: Oxford University Press.

Seligman, M. E. P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54 (1999) 559-562.

Seligman, M. E. P.; Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 1 (2000) 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5

Shahzada, G.; Ghazi, S. R.; Khan, A.; Khan, H. N.; Shah, M. T. (2011). The relationship of emotional intelligence with the students' academic achievement. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3, 1 (2011) 994-1001.

Sjöberg, L. (2008). Emotional intelligence and life adjustment. In J. C. Cassady; M. A. Eissa (Eds.), *Emotional Intelligence: Perspectives on Educational & Positive Psychology*, 169-184. New York: Peter Lang Publishing.

Soemantri, D.; Herrera, C.; Riquelme, A. (2010). Measuring the educational environment in health professions studies: A systematic review. *Medical Teacher*, 32, 12 (2010) 947-952. doi:10.3109/01421591003686229

Terjesen, M. D.; Jacofsky, M.; Froh, J.; Digiuseppe, R. (2004). Integrating Positive Psychology Into Schools: Implications for Practice. *Psychology in the Schools*, 41, 1 (2004) 163-172. doi: 10.1002/pits.10148

Thomas, M. R.; Dyrbye, L. N.; Huntington, J. L.; Lawson, K. L.; Novotny, P. J.; Shanafelt, T. D. (2007). How do distress and well-being relate to medical student empathy? A multicenter study. *Journal of General Internal Medicine*, 22, 2 (2007) 177-183. doi: 10.1007/s11606-006-0039-6

Tweed, R. G.; Bhatt, G.; Dooley, S.; Spindler, A.; Douglas, K. S.; Viljoen, J. L. (2011). Youth Violence and Positive Psychology: Research Potential Through Integration. *Canadian Psychology*, 52, 2 (2011) 111-121. doi: 10.1037/a0020695

Ugwu, L. I. (2011). Emotional and General Intelligence: Characteristics, Meeting Points and Missing Links. *Asian Social Science*, 7, 7 (2011) 137-140. doi: 10.5539/ass.v7n7p137

Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del Psicólogo*, 27 (2006) 1-2.

Wong, P. T. P. (2011). Positive Psychology 2.0: Towards a Balanced Interactive Model of the Good Life. *Canadian Psychology*, 52, 2 (2011) 68-81. doi: 10.1037/a0022511

Zins, J. E.; Elias, M. J. (2006). *Social and emotional learning*. En G. G. Bear; K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*, 1-13. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

¹ **Positive Psychology and Emotional Intelligence in Education**

² Doctora.

Universidad de Granada (España).

E-mail: luciaht@ugr.es

³ Doctor.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia).

E-mail: lafaremus@gmail.com

⁴ Doctora.

Universidad de Alicante (España).

E-mail: tm.perandones@ua.es