



Praxis & Saber

ISSN: 2216-0159

praxis.saber@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia
Colombia

Buitrago Bonilla, Rafael Enrique; Herrera Torres, Lucía
MATRICULAR LAS EMOCIONES EN LA ESCUELA, UNA NECESIDAD EDUCATIVA Y
SOCIAL

Praxis & Saber, vol. 4, núm. 8, julio-diciembre, 2013, pp. 87-108

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Boyacá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248392005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



**Rafael Enrique
Buitrago Bonilla**

Doctor en Educación Musical
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia
Docente e investigador
rafael.buitrago@uptc.edu.co
lafaremus@gmail.com

Lucía Herrera Torres

Doctora en Psicología
Universidad de Granada
Docente e investigadora
luciaht@ugr.es

Artículo de Reflexión

Recepción: 3 de junio de 2013
Aprobación: 15 de noviembre de 2013

**Praxis
& Saber**
Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

MATRICULAR LAS EMOCIONES EN LA ESCUELA, UNA NECESIDAD EDUCATIVA Y SOCIAL

Resumen

Tradicionalmente las emociones han tenido un papel muy discreto en la escuela y la afectividad en el aula se ha hecho presente de manera desprovista en las relaciones de maestros y estudiantes. Con todo y lo anterior, desde que Salovey & Mayer (1990) utilizaron por primera vez el término de inteligencia emocional (IE) en una revista académica, el número de investigaciones y hallazgos respecto a la relación de la IE con diferentes conductas, con el éxito de la vida y con el rendimiento académico entre otras, han generado importantes avances permitiendo un nuevo posicionamiento de los programas de gestión emocional en las instituciones educativas. Hay que advertir que diversas disciplinas como la psicología, la neurociencia afectiva, el budismo y la educación, han dado relieve a las emociones y su incidencia en el desarrollo social y humano. Por esta razón se pueden evidenciar diversas experiencias exitosas en distintos contextos educativos que se han nutrido de estos hallazgos, sugiriendo además, una especial atención para el desarrollo de habilidades emocionales en los docentes en formación.

Palabras clave: inteligencia emocional, currículo, formación docente.

TO REGISTER EMOTIONS AT SCHOOL, A SOCIAL AND EDUCATIONAL NEED

Abstract

Traditionally, emotions have played a very discreet role in the school and affectivity in the classroom has been lacking in the relationships of teachers and students. With all of the above, since Mayer & Salovey (1990) first coined the term Emotional Intelligence (EI) in an academic journal, the number of researches and findings regarding the relationship of EI with different behaviors, with life success and academic achievement among others, have led to important progress, allowing repositioning of emotional management programs in educational institutions. It should be noted that various disciplines such as Psychology, Affective Neuroscience, Buddhism and Education, have given prominence to emotions and their impact on social and human development. For this reason we can identify several successful experiences in different educational contexts that have nurtured these findings, besides suggesting a focus for the development of emotional skills in teachers 'trainee.

Key words: Emotional Intelligence, Curriculum, teacher trainees.

INSCRIRE LES ÉMOTIONS À L'ÉCOLE, UN BESOIN ÉDUCATIF ET SOCIAL

Résumé

Traditionnellement les émotions ont joué un rôle très discret à l'école et l'affectivité dans les salles de classe s'est faite présente de manière dépourvue dans les relations maître-étudiants. En rapport avec ce qui précède, depuis que Salovey & Mayer (1990) ont utilisé pour la première fois le terme d'intelligence émotionnelle (IE) dans une revue académique, le nombre d'investigations et de découvertes concernant la relation de l'IE avec différentes conduites, avec la réussite dans la vie et avec le rendement académique entre autres, ont généré d'importants progrès qui ont permis un nouveau positionnement des programmes de gestion émotionnelle dans les institutions éducatives. Il faut

remarquer que certaines disciplines comme la psychologie, la neuroscience affective, le bouddhisme et l'éducation, ont donné un relief aux émotions et à leur incidence dans le développement social et humain. Pour cette raison on peut mettre en évidence diverses expériences ayant du succès dans différents contextes éducatifs qui se sont nourris de ces découvertes, suggérant de plus une attention spéciales pour le développement des aptitudes émotionnelles chez les enseignants en formation.

Mots clés: intelligence émotionnelle, curriculum, formation d'enseignants.

MATRICULAR AS EMOÇÕES NA ESCOLA, UMA NECESSIDADE EDUCATIVA E SOCIAL

Resumo

Tradicionalmente as emoções tem tido uma função muito discreta na escola e a afetividade na sala de aula se tem feito presente de forma carente nas relações de maestros e alunos. Com tudo o anterior, desde que Salovey & Mayer (1990) utilizaram pela primeira vez o termo inteligência emocional (IE) em uma revista acadêmica, o número de pesquisas e achados respeito à relação da IE com diferentes comportamentos, com o êxito da vida e com o rendimento acadêmico dentre outros, tem gerado importantes avanços permitindo um novo posicionamento de programas de gestão emocional nas instituições educativas. Tem que advertir que diversas disciplinas como a psicologia, a neurociência afetiva, o budismo e a educação, têm dado destaque às emoções e a sua incidência no desenvolvimento social e humano. Por causa disso podem-se evidenciar diversas experiências exitosas em distintos contextos educacionais que se têm nutrido de estes achados, sugerindo além disso, uma especial atenção para o desenvolvimento de habilidades emocionais nos docentes em formação.

Palavras chave: inteligência emocional, currículo, formação docente.

Preámbulo

Debido a los diferentes momentos históricos, intereses ideológicos, condiciones sociales, dinámicas culturales y desarrollos investigativos, tradicionalmente las emociones se han intentado mantener fuera de la escuela, ya que se ha pensado que en ella se debe privilegiar el desarrollo cognitivo y de alguna manera se ha mantenido la premisa de que el corazón limita la razón y por lo tanto es incompatible con el pensamiento. En este sentido, se ha tratado de señalar que las decisiones importantes, los momentos relevantes y los instantes decisivos para el ser humano deben mantenerse lejos de las emociones, por este motivo, aún es común escuchar expresiones como ¡no seas tan emocional!... ¡no te dejes llevar por las emociones!... ¡no metas a las emociones en este diálogo!...

Ahora bien, aunque las emociones brindan la posibilidad de dar respuesta a situaciones cotidianas de manera ágil y oportuna, debido a que operan fuera de la consciencia, también es cierto que llegan a sesgar el pensamiento y limitar la mente. No obstante, lo verdaderamente importante es enfatizar en que tal y como señala Lindel (2010) en el cerebro existe poca percepción pura, debido a que cuando las personas adquieren conciencia de las sensaciones, estas ya han suscitado respuestas emocionales.

En este sentido, Davidson (2003) señala que tras un estímulo, un estado sensorial puro tan sólo es posible hasta antes de los primeros 45 milisegundos, entre estos y los primeros 75 milisegundos se empiezan a generar algunas diferencias, aunque las reacciones de las personas son cercanas, pero desde los 100 milisegundos aparecen las diferencias interindividuales, las cuales en gran medida son suscitadas por las respuestas emocionales. Por esta razón, la evidencia empírica ha determinado que no es posible separar la emoción de la cognición, al ser procesos que están interrelacionados y que son interdependientes.

Estos hallazgos producto de los avances tecnológicos, del interés de la neurociencia afectiva, del desarrollo del constructo de Inteligencia Emocional (IE) y de la articulación de distintas disciplinas, hace posible establecer la petición respecto a matricular las emociones en la escuela, sobre todo, en los contextos locales y regionales, ya que en algunos ámbitos nacionales e internacionales, aunque no de manera generalizada, las emociones nuevamente hacen parte de los procesos educativos.

Las emociones en la escuela

Todo sistema educativo se fundamenta en que el conocimiento es bueno y conduce a la felicidad, pero esta felicidad implica entender las emociones de una manera más inteligente (Dalai-Lama & Ekman, 2009). Desde esta perspectiva es posible plantear que el desarrollo emocional debería ser el dinamizador de la educación, ya que posibilita mejores relaciones y alternativas, razón por la cual es fundamental pensar en un sistema que permita la educación de personas emocionalmente competentes (Palou, 2008).

Llegado a este punto, es vital la inclusión del desarrollo emocional en los programas escolares debido a la relación que se genera entre el rendimiento académico y la IE (Shahzada, Ghazi, Khan & Shah, 2011). Sin embargo, no se trata únicamente del éxito académico, sino especialmente del fortalecimiento de la interioridad de los individuos, la cual incide de manera directa en las relaciones interpersonales y por ende en su consolidación como ser humano. Por consiguiente, el desarrollo de habilidades emocionales posibilita un alto nivel de bienestar subjetivo y un adecuado sentido de la existencia.

Es oportuno ahora enfatizar en que los hallazgos del siglo XXI han demostrado que la inteligencia académica no es el único aspecto que incide en la estabilidad mental y en el éxito profesional y cotidiano (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002). En consecuencia, el aprendizaje social y emocional debería estar al mismo nivel de cualquiera de las disciplinas que se consideran fundamentales en la escuela (Dalai-Lama, 2003), ya que su abordaje permite a las personas mejores niveles de desarrollo y estabilidad.

Por lo tanto, los sistemas educativos tienen la responsabilidad de incentivar procesos de educación social y emocional para niños, adolescentes y adultos (Ekman, 2003), los cuales den la suficiente atención a la naturaleza de la mente y se preocupen por enseñar el reconocimiento y manejo de las emociones, explicitando además, los problemas que conlleva reprimirlas (Ricard, 2003). En consecuencia, lejos de seguir manteniendo al margen de la escuela las emociones, se requiere implementarlas para abordar de manera adecuada las diversas situaciones (Dalai-Lama, 2003).

Para Clouder et ál. (2008), el éxito de los programas de educación social y emocional depende de su contextualización y de la participación de los

padres y las familias. Pero además, del interés, compromiso y apoyo de los directivos, y de la participación activa de los docentes. Además de la implementación de programas que estén empíricamente validados (Kam et ál., 2003).

La enseñanza socio-emocional ha sido muy positiva en los niños de preescolar, no obstante, en este nivel aún se requieren investigaciones adicionales (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007). Por consiguiente, en este nivel es muy importante trabajar además de las aptitudes intelectuales, la capacidad de reconocer y entender los sentimientos propios y de los demás, al igual que la suficiencia para controlar los impulsos y comportamientos derivados de cada emoción. En consecuencia, el desarrollar este tipo de habilidades fortalece la cooperación, y la atención, posibilitando además una buena relación con sus compañeros y profesores (Boyd et ál., 2005).

Los programas emocionales deben ayudar a los niños a calmarse, para disminuir el tiempo de recuperación de la actividad emocional; fortalecer el reconocimiento de los estados mentales en los demás, para acrecentar la empatía y las relaciones interpersonales; enseñar a afrontar los problemas interpersonales, desde la perspectiva del diálogo sobre los sentimientos; y desarrollar la capacidad de planeación anticipada para evitar las situaciones difíciles y el análisis de la conducta de cada cual en los demás (Greenberg, 2003).

Por otra parte, el desarrollo de habilidades emocionales requiere de una práctica establecida para llegar a la interiorización y gestión emocional, por consiguiente, es indispensable superar la instrucción verbal y eliminar el reproche, el sermón o el castigo (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002). Además, es muy importante enfatizar en que a pesar del papel fundamental de los adultos en las vidas de los niños, son sus pares quienes mayor incidencia tienen en su desarrollo y salud mental, ya que ellos logran ver, experimentar y asumir situaciones complicadas de la cotidianidad a las que los adultos suelen restar importancia (Coie, Terry, Lenox, Lochman & Hyman, 1995).

La adolescencia también es una época muy importante para la adquisición de habilidades mentales y emocionales, debido a la presencia de interrogantes que por lo general sólo reaparecen en la vejez, como el sentido de la vida o la manera apropiada de vivir (Dalai-Lama & Ekman,

2009). En consecuencia, los programas educativos emocionales pueden soportarse en los modelos integrales que propone la neuropsicología para la adquisición de habilidades sociales y la disminución de los problemas de comportamiento, centrándose en el funcionamiento neurocognitivo y el desarrollo (Riggs et ál., 2006).

Es evidente que cada país y contexto presenta diferencias respecto a las dificultades emocionales y de comportamiento, y la relación de éstos con el aprendizaje. Por lo tanto, se requiere en las escuelas la articulación de los psicólogos escolares y los educadores en torno a la motivación para aprender, la cual posibilita el abordaje de las dificultades y fortalece los aspectos positivos de los niños y adolescentes (Roeser, Van der Wolf & Strobel, 2001). Sumado a esto, es importante enfatizar que la IE es en la actualidad un elemento prioritario en el ámbito de la psicología infantil y de la adolescencia (Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007).

Por otra parte, la IE, sin importar la edad de las personas, incide en la salud mental, prediciéndola por lo tanto (Shabani, Hassan, Ahmad & Baba, 2011). Adicionalmente, desarrolla la habilidad de anticipar e incidir positivamente en la adversidad, disminuyendo su efecto en los ámbitos personal, profesional y relacional (Sewell, 2011). En consecuencia, la promoción de la salud y la prevención escolar se revisten de vital importancia en los actuales ámbitos escolares. No obstante, toda intervención debe partir de los hallazgos proporcionados por la investigación y contar con la participación activa y decidida de los docentes y directivos docentes, para contextualizar las políticas y realidades de orden global, nacional y local, e incidir de manera adecuada y positiva en los estudiantes y las escuelas (Greenberg, 2004).

Desde la perspectiva educativa y el desarrollo de las escuelas, es fundamental establecer líneas de desarrollo para la IE. En este sentido, Fernández-Berrocal & Extremera (2006) señalan, en cuanto a la percepción emocional, la habilidad emocional del pensamiento, la comprensión emocional y el manejo de las emociones, la idoneidad de determinar, a través de la investigación, si son susceptibles de desarrollo y capacitación, las edades más adecuadas y el tiempo estimado para ello.

En contraposición a estos hallazgos algunos estudios señalan que no hay resultados concluyentes respecto a la relación de la IE con el rendimiento académico, por ejemplo, Bastian, Burns, & Nettelbeck

(2005), encontraron que la IE incidía sobre la preparación para la vida y su satisfacción, la capacidad de afrontamiento, la disminución de la ansiedad, y las habilidades para resolver los problemas. Sin embargo, este estudio no evidenció correlaciones estadísticamente significativas entre la IE y el logro académico, tal y como lo había señalado, previamente, Barchard (2003). Por consiguiente, Bastian y sus colegas comentan que al ser el concepto de IE relativamente joven, las medidas actuales no lo evalúan adecuadamente.

En este sentido Lutz, Lachaux, Martinerie, & Varela (2002) plantean que una alternativa en cuanto a la recolección y complementación de información en los procesos de investigación, implica la articulación de los métodos de primera persona, que se refieren a los aportes del sujeto que cuenta con la experiencia; los de segunda persona, que se refieren a la intervención de un observador entrenado; y los de tercera persona, es decir, los ligados a las medidas objetivas que emplea la ciencia.

Algunas experiencias

Un buen ejemplo de los programas de desarrollo social y emocional es el *Promoting Alternative THinking Strategies* (PATHS) el cual ha mostrado gran eficiencia en cuanto a la salud emocional y social así como en el bienestar infantil. Este programa trabaja los sentimientos de los niños desde los más básicos (estar triste, feliz o asustado), pasando por los más complejos (como sentirse orgulloso o decepcionado), hasta los más elevados (como sentirse humillado o avergonzado) (Greenberg, 2003).

El currículum que implementa el programa PATHS ha sido exitoso en el desarrollo de habilidades emocionales, las cuales han reducido la agresividad e incidido en la prevención de la delincuencia (Kam, Greenberg & Walls, 2003). Además, ha mejorado el control inhibitorio, la fluidez verbal, la prevención y la conducta (Riggs, Greenberg, Kusche & Pentz, 2006). De igual manera, ha fortalecido la regulación emocional y la resolución de conflictos, incidiendo también en la disminución de síntomas depresivos (Kam, Greenberg & Kusche, 2004). El programa PATHS se creó en la Universidad de Pensilvania, pero se ha implementado en otros países además de los Estados Unidos de América, como Inglaterra, Australia, Holanda, Bélgica, Alemania, México, Colombia, Argentina, Venezuela y Chile, los cuales han realizado las adaptaciones respectivas.

Los programas que se han diseñado para el desarrollo del aprendizaje social y emocional han generado además del desarrollo de estas competencias en los estudiantes (ver figura 1), un mejor rendimiento académico y un vínculo positivo con la escuela que se deriva de los gratos ambientes de aprendizaje que se construyen a partir de relaciones de confianza (Agulló, Filella, Soldevila & Ribes, 2011; Brackett, Mayer & Warner, 2004; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 1999; Cherniss, Extein, Goleman & Weissberg, 2006; Eren, Ergun & Altintas, 2009; Gil-Olarte, Palomera & Brackett, 2006; Greenberg et ál., 2003). En este sentido, es importante señalar que aunque los meta-análisis presentan la misma tendencia positiva en los resultados de diferentes países, los programas de aprendizaje social y emocional *Social and Emotional Learning* (SEL) han tenido un mayor desarrollo en los Estados Unidos de América (Clouder et ál., 2008).

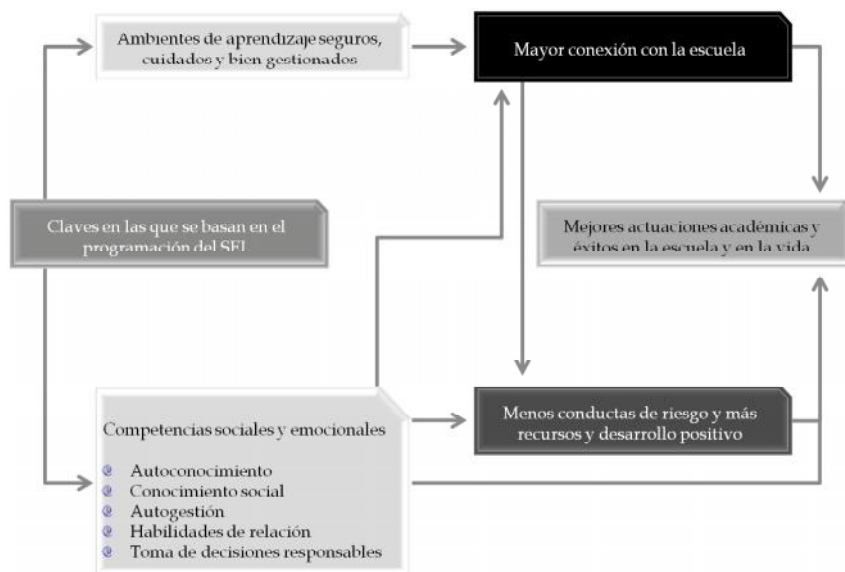


Figura 1. Relación de los programas SEL con la adaptación socioescolar del estudiantado (Fuente: Guil & Gil-Olarte, 2009: 205).

Los niños y jóvenes que han sido parte de los programas SEL presentan menores niveles de deserción, consumo de alcohol, sustancias psicoactivas y conductas violentas; al igual que mejores resultados en las pruebas de actitud. Por lo tanto, es muy importante y necesaria la implementación de programas sociales y emocionales en las instituciones educativas (Lantieri, 2010).

En cuanto a la inteligencia emocional y el contexto escolar, se han adelantado una serie de estudios que han encontrados hallazgos en ámbitos como la autoestima y el liderazgo (Barling et ál., 2000; Gil-Olarte et ál., 2006; Palmer, Walls, Burgess & Stough, 2001); el ajuste social en los comportamientos prosociales (Charbonneau & Nicol, 2002; Engelberg & Sjöberg, 2004); la regulación emocional y la calidad de la interacción social (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006; Lopes et ál., 2004; Lopes, Salovey, Beers & Coté, 2005; Mayer, Roberts & Barsade, 2008; Mestre, Guil, Lopes, Salovey & Gil-Olarte, 2006; Reis et ál., 2007; Zavala, Valadez & Vargas, 2008), problemas de absentismo y mala conducta (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004); el maltrato, la violencia, el consumo de drogas y tabaco (Brackett et ál., 2004; Limonero et ál., 2006; Trinidad & Johnson, 2001; Trinidad, Unger, Chou & Johnson, 2004); y el fortalecimiento de los niveles de ajuste psicológico y adaptación al aula (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003, 2004), entre otros.

Las emociones en los niños

La maduración de las estructuras y mecanismos neuronales determinan el desarrollo de las emociones (Dunn, 2003). Así, las emociones primarias, como la sorpresa, el miedo, el asco, la alegría, la tristeza y la ira (Ekman, 1999), aparecen durante los primeros seis meses de vida. Posteriormente, surgen la culpa, la vergüenza, el orgullo, los celos, la arrogancia y el bochorno, entre otras, que son emociones secundarias, también conocidas como sociales, morales o autoconscientes. Sin embargo, para la aparición de estas emociones es imprescindible haber desarrollado la identidad personal para lograr la interiorización de algunas normas sociales y, finalmente, se tendrá la capacidad de contrastar la interioridad a la luz de dichas normas (Fernández-Abascal, 2010). Estas emociones secundarias emergen generalmente alrededor de los dos años y medio o tres años de edad (Dunn, 2003).

El aprendizaje infantil parte de una acción física concreta, para luego tornarse más conceptual (Greenberg, 2003). Ciertamente es que, a pesar de que la educación sentimental se estructura durante toda la vida, son los primeros años (ver figura 2) los que sirven de cimiento para el posterior desarrollo (Del Barrio, 2005).

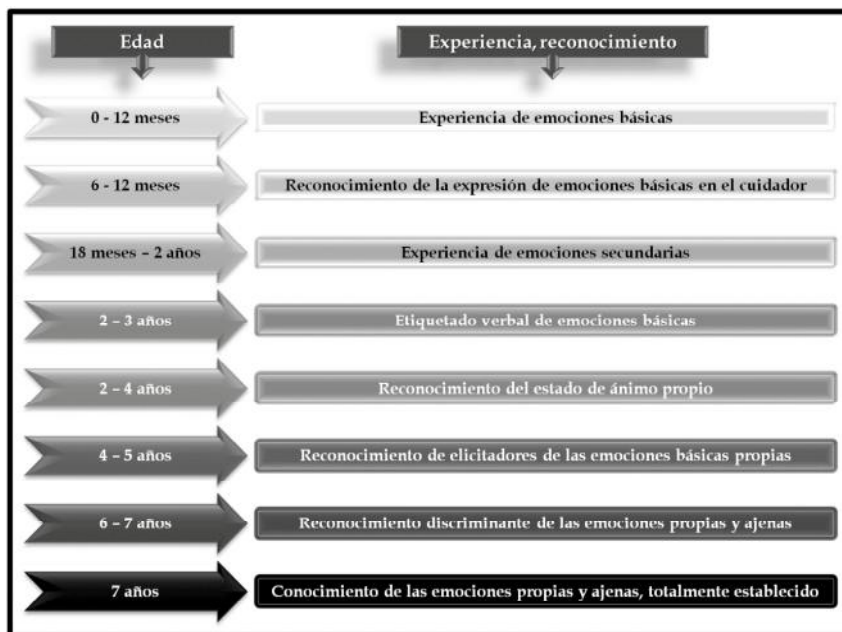


Figura 2. Resumen de la evolución emocional infantil (Fuente: Del Barrio, 2005: 82).

Durante los 3 y 9 años de edad se aprende a designar las emociones, lo que permite las conexiones neuronales entre el hipocampo y el lóbulo frontal. Durante esta etapa, es muy sencillo enseñar habilidades emocionales a los niños, contrario a ello, en la edad adulta, es mucho más difícil modificar los circuitos neuronales (Greenberg, 2003). En los niños se presentan dos características fundamentales: por un lado, la disposición para comprender y expresar los sentimientos y, por otro, la capacidad de hacerlo. Es decir, si bien es cierto que la capacidad para hablar de las emociones está integrada en el cerebro, el hecho de utilizarla está mediada en gran medida por la cultura y, especialmente, por la interacción con los padres, adultos y pares (Shapiro, 2008).

Un adecuado desarrollo emocional implica integrar cuatro aspectos que, además, deben en lo posible tener un crecimiento paralelo, ellos son: El entorno social, que permite el sentimiento de valoración, comprensión y respeto; el diálogo interno, que da paso a la autorregulación; la proximidad/distancia, que incide en el crecimiento autónomo; y la sensibilidad estética, que facilita la creación de significados y reflejos (Palou, 2008).

La edad, por lo tanto, es determinante en el desarrollo y comprensión de las emociones. A medida que el niño crece, adquiere mayor consciencia de sus experiencias emocionales. Por consiguiente, una alta correlación entre el factor cognitivo no verbal referido a la comprensión de las emociones y la edad está presente durante la etapa comprendida entre los 3 y 10 años. Posterior a ello, se pueden generar distintos sentimientos de manera simultánea o sucesiva, producto del aumento de la capacidad reflexiva consciente de la comprensión emocional. En definitiva, el incremento del pensamiento analítico fortalece los aspectos más complejos de la representación y el entendimiento emocional, por lo que es posible enfatizar en la relación entre emoción y cognición (Albanese, De Stasio, Di Chiacchio, Fiorilli & Pons, 2010).

Las emociones y el profesorado

Greenberg (2003) plantea que la principal deficiencia de los sistemas educativos tiene que ver con el exíguo conocimiento que los educadores tienen sobre el desarrollo emocional y social, debido a que durante sus procesos formativos el aprendizaje se centra en la educación, la pedagogía, el currículo, las disciplinas específicas, incluso las recompensas y castigos adecuados, excluyendo el estudio conceptual y empírico de las emociones. Sumado a esto, aunque el cambio debe comenzar por el profesorado, el desarrollo y fortalecimiento de estas competencias requiere de la credibilidad y acompañamiento institucional (Ekman, 2003).

La labor docente implica una fundamental responsabilidad humana y un importante compromiso social, por consiguiente, se requiere contar con personas emocionalmente sanas para ejercer esta profesión. Por ello, los formadores de educadores, deben conocer y manejar diferentes personalidades y estados emocionales para estar en resonancia con los estudiantes que se preparan para el aula. Sumado a esto, se debe analizar la personalidad y características emocionales de quienes se presentan a los programas de educación (Ripski, Lo Casale-Crouch & Decker, 2011).

Desde la perspectiva de la formación profesional, cuando el estudio genera felicidad y satisfacción se convierte en un facilitador de desempeño académico (Herrera, 2010; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens, & Grau, 2005), sumado a esto, cuando las personas están de buen humor son más altruistas (Flanagan, 2003). De acuerdo con estos planteamientos, la IE es básica para los docentes, dado que el afecto positivo se proyecta en

los sentimientos hacia sí mismo y su contexto. Además, tanto el afecto positivo como el negativo son factores predictores de la satisfacción con la vida (Augusto, López-Zafra, Martínez & Pulido, 2006; Palmer, Donaldson & Stough, 2002).

Es necesario recalcar que los profesores en formación inicial deben comprender el proceso básico neuronal que genera las respuestas afectivas, así como las implicaciones de la plasticidad cerebral y la teoría del apego de tal manera que, en su ejercicio en el aula, el desarrollo de la empatía sea una prioridad, permitiendo un mejor desarrollo emocional dentro de un ambiente de justicia y bienestar tanto individual como social (Gerdes, Segal, Jackson & Mullins, 2011).

Se precisa advertir que una educación de calidad requiere el planteamiento de currículos que enfaticen en el desarrollo de competencias sociales y emocionales en los docentes en formación, para garantizar de esta manera el desarrollo emocional de los estudiantes, pero esta perspectiva requiere la implementación de estrategias, metodologías y actividades adecuadas (Palomera et ál., 2008), las cuales requieren apuestas novedosas y creativas.

Lo cierto es que en su mayoría, tanto los profesores en ejercicio como en formación, independientemente del género, no creen tener una alta capacidad emocional (Palomera et ál., 2006). Por consiguiente, es importante para los educadores alcanzar una vida emocionalmente equilibrada en donde se dé mayor importancia a la motivación, la cual interviene en la práctica de la emoción, logrando así llevar a un segundo nivel la acción, enfatizando en la prevención (Dalai-Lama & Ekman, 2009).

En este sentido, una de las principales causas de abandono de la profesión docente en la actualidad, tienen que ver con el estrés (Darling-Hammond, 2001), por esta razón es muy importante el desarrollo de habilidades emocionales en los docentes para que puedan afrontar las actuales condiciones de las aulas y disminuir las consecuencias negativas del estrés (Mearns & Cain, 2003). Pero estas habilidades no sólo son fundamentales para los docentes sino para la cotidianidad de todas las personas, es por ello que su desarrollo debe estar articulado en la escuela. Cabe señalar que en las instituciones en donde se ha implementado este tipo de programas, las relaciones y vínculos entre los diferentes miembros de la comunidad han mejorado, incidiendo en el éxito académico y en la disminución de conductas problemáticas (Brackett & Katulak, 2006).

Continuando con este análisis, conviene señalar que en los últimos años ha sido evidente el aumento del agotamiento y la frustración docente, la desmotivación, la depresión, el absentismo y las bajas laborales generadas por el *burnout* (también llamado síndrome de desgaste profesional u ocupacional), el cual se nutre de los ambientes negativos y las carencias empáticas entre colegas (Bakker, Westman & Schaufeli, 2007). Estas condiciones se ven reflejadas en alteraciones psicofisiológicas como el insomnio, cefaleas, úlceras y alergias, entre otras (Durán, Extremera & Rey, 2001; Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal & Montalbán, 2006; Extremera, Fernández-Berrocal & Durán, 2003; Mesa et ál., 2002; Palomera et ál., 2006).

Por consiguiente, la formación del profesorado debe preocuparse por el desarrollo de competencias emocionales en los docentes para fortalecer su bienestar y rendimiento laboral, y por consiguiente en el desarrollo positivo de los estudiantes, pero esta intención requiere de la articulación de las universidades y facultades encargadas de la formación del profesorado, las instituciones educativas y la administración (Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008; Palomera, Gil-Olarte & Brackett, 2006; Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson, 2006).

Conclusiones

Los modelos educativos en el mundo se encuentran en crisis y la mayoría de las reformas que se intentan sobre ellos no son de utilidad, ya que intentan fortalecer un modelo obsoleto. Este modelo de antaño está acabando con la motivación de aprender de muchos estudiantes, mientras cohibe sus talentos y habilidades (Robinson, 2011). Además, en una sociedad fundamentada en el conocimiento el antiguo modelo de enseñanza ya no es posible (Darling-Hammond, 2009).

Por lo tanto, para alcanzar la formación integral de las personas, que es uno de los principales objetivos de la educación, se requiere ir más allá de la tradicional postura para articular los ámbitos afectivos y cognitivos desde un proyecto curricular que esté presente en todos los niveles del sistema educativo e incida en el reconocimiento y gestión de las emociones de la comunidad académica, es decir, estudiantes, padres de familia, profesores y demás actores (Agulló et ál., 2011). Por lo tanto, el reto a lograr es el de equilibrar la mente y el corazón en el profesorado y lograr, de este modo, que los niños encuentren este equilibrio (Greenberg, 2003).

Es por ello que alcanzar un adecuado desarrollo emocional que garantice la calidad educativa requiere la construcción de microambientes de aprendizaje soportados en el trabajo personalizado, para consolidar vínculos y relaciones a largo plazo entre niños, jóvenes y adultos. Por consiguiente, para que los educadores puedan conocer a profundidad a sus estudiantes y articular los procesos, metodologías, experiencias, necesidades e intereses a los requerimientos personales y académicos, se necesita de un promedio no mayor a 25 estudiantes por clase y una asignación de no más de 100 (Darling-Hammond & Friedlaender, 2008).

Sin embargo, es muy importante ser cuidadosos y rigurosos con la aplicación de los programas de inteligencia emocional en las escuelas, soportando su implementación sobre bases empíricas, debido a que éstas habilidades se pueden orientar de manera prosocial o antisocial. Además, para lograr el éxito de las intervenciones es necesario integrar los aspectos contextuales y motivacionales que inciden en el uso de estas habilidades (Salovey & Grewal, 2005).

Finalmente, además de fortalecer el constructo de IE a través de estudios contextuales; matricular a las emociones en la escuela, vinculando la inteligencia emocional, la inteligencia social, y el aprendizaje social y emocional a los currículos escolares (Ekman, 2003; Fernández-Berrocal & Extremera, 2002; Greenberg, 2004; Greenberg et ál., 2003; Shahzada et ál., 2011); es indispensable prestar especial atención al desarrollo de habilidades y competencias emocionales en el profesorado, lo que sin duda implica una vital responsabilidad para las universidades y programas encargados de la formación docente (Buitrago, 2012; Roeser, 2010; Tonucci, 2012).

Referencias

- 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, 765-783].
- ALBANESE, O., DE STASIO, S., DI CHIACCHIO, C., FIORILLI, C. & PONS, F. (2010). 'Emotion Comprehension: The Impact of Nonverbal Intelligence'. *The Journal of Genetic Psychology*, [171, 2, 101-115].
- AUGUSTO, J. M., LÓPEZ-ZAFRA, E., MARTÍNEZ, R. & PULIDO, M. (2006). 'Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers'. *Psicothema*, [Suppl., 152-157].
- BAKKER, A. B., WESTMAN, M. & SCHAUFELI, W. B. (2007). 'Crossover of burnout: An experimental design'. *European Journal of Work and Organizational Psychology* [16, 2, 220-239].
- BARCHARD, K. A. (2003). 'Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success?' *Educational and Psychological Measurement*, [63, 840-858].
- BARLING, J., SLATER, F. & KELLOWAY, E. K. (2000). 'Transformational leadership and emotional intelligence'. *Leadership and Organization Development Journal* [21, 157-162].
- BASTIAN, V. A., BURNS, N. B. & NETTELBECK, T. (2005). 'Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities'. *Personality and Individual Differences* [39, 1135-1145].
- BOYD, J., BARNETT, W. S., BODROVA, E., LEONG, D. J., GOMBY, D., ROBIN, K. B. & HUSTEDT, J. T. (2005). *Promoting children's social and emotional development through preschool*. New Brunswick, New Jersey: NIEER.
- BRACKETT, M. A., & KATULAK, N. A. (2006). 'Emotional intelligence in the classroom: skill-based training for teachers and students'. J. CIARROCHI, & J. D. MAYER [eds.]. *Applying Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide* [1-27]. New York: Psychology Press, Taylor & Francis.
- BRACKETT, M. A., MAYER, J. & WARNER, R. (2004). 'Emotional intelligence and its relation to everyday behavior'. *Personality and Individual Differences* [36, 1387-1402].
- BRACKETT, M. A., RIVERS, S. E., SHIFFMAN, S., LERNER, N. & SALOVEY, P. (2006). 'Relating Emotional Abilities to Social Functioning: A Comparison of Self-Report and Performance Measures of Emotional Intelligence'. *Journal of Personality and Social Psychology* [91, 4, 780-795].
- BUITRAGO, R. E. (2012). *Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del departamento de Boyacá (Colombia)*. [Tesis Doctoral]. Disponible en <http://hera.ugr.es/tesisugr/20956575.pdf>

- CATALANO, R. F., BERGLUND, M. L., RYAN, J. A. M., LONCZAK, H. S. & HAWKINS, J. D. (1999). *Positive youth development in the United States*. Washington, D.C: U.S. Department of Health and Human Services.
- CHARBONNEAU, D. & NICOL, A. A. M. (2002). 'Emotional intelligence and prosocial behaviours in adolescents'. *Psychological Reports* [90, 361-370].
- CHERNISS, C., EXTEIN, M., GOLEMAN, D. & WEISSBERG, R. P. (2006). Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate? *Educational Psychologist* [41, 4, 239-245].
- COIE, J., TERRY, R., LENOX, K., LOCHMAN, J. & HYMAN, C. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology* [7, 697-713].
- CLOUSER, C., DAHLIN, B., DIEKSTRA, R., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., HEYS, B., LANTIERI, L. & PASCHEN, H. (2008). *Educación emocional y social, análisis internacional*. España: Informe Fundación Marcelino Botín.
- DALAI-LAMA (2003). '¿Qué son las emociones destructivas? La anatomía de las aficciones mentales'. Goleman, D. [ed.]. *Emociones destructivas, cómo entenderlas y superarlas* [55-70]. Barcelona: Editorial Kairós.
- DALAI-LAMA, & EKMAN, P. (2009). *Sabiduría Emocional*. Barcelona: Kairós.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). 'The Challenge of Staffing Our Schools'. *Educational Leadership* [58, 12-17].
- _____. (2009). *Redes 49, Educar para fabricar ciudadanos*. [archivo de video]. Disponible en <http://www.redesparalaciencia.com/1784/redes/2009/redes-49-educar-para-fabricar-ciudadanos>
- DARLING-HAMMOND, L. & FRIEDLAENDER, D. (2008). 'Creating Excellent and Equitable Schools'. *Educational Leadership, Reshaping High Schools* [65, 8, 14-21]. Disponible en http://www.srnleads.org/resources/publications/pdf/hsfe/hsfe_ed_leadership.pdf
- DAVIDSON, R. J. (2003). 'La neurociencia de la emoción'. GOLEMAN, D. [ed.], *Emociones destructivas, cómo entenderlas y superarlas* [104-118]. Barcelona: Editorial Kairós.
- DEL BARRIO, M. V. (2005). *Emociones infantiles*. Madrid: Pirámide.
- DOMITROVICH, C. E., CORTÉS, R. C. & GREENBERG, M. T. (2007). 'Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum'. *Journal of Primary Prevention*, [28, 2, 67-91].
- DUNN, J. (2003). 'Emotional development in early childhood: A social relationship perspective'. R. J. DAVIDSON, K. R. SCHERER & H. H. GOLDSMITH [eds.]. *Handbook of Affective Sciences* [131-134]. Oxford: Oxford University Press.

- DURÁN, A., EXTREMERA, N. & REY, L. (2001). 'Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en Educación Primaria, Secundaria y Superior'. *Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones*, [17, 1, 45-62].
- DURÁN, A., EXTREMERA, N., REY, L., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. & MONTALBÁN F. M. (2006). 'Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy'. *Psicothema*, 18 [Supl. 158-1649].
- EKMAN, P. (1999). 'Basic Emotions'. T. DALGLEISH & M. POWER (ed.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 45-60). Sussex, U.K.: John Wiley & Sons, Ltd.
- _____. (2003). 'La universalidad de las emociones'. GOLEMAN [ed.]. *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas* [71-93]. Barcelona: Editorial Kairós.
- ENGELBERG, E. & SJÖBERG, L. (2004). 'Emotional intelligence, affect intensity, and social adjustment'. *Personality & Individual Differences* [37, 3, 533-542].
- EREN, E., ERGUN, E. & ALTINTAS, O. C. (2009). 'The Relationship Between School Success and the Emotional Intelligence of Primary School Headmasters and Teachers'. *Journal of American Academy of Business, Cambridge* [15, 1, 224, 228].
- EXTREMERA, N. & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2003). 'La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula'. *Revista de Educación* [332, 97-116].
- _____. (2004). 'El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas'. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [6, 2]. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- EXTREMERA, N., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. & DURÁN, A. (2003). 'Inteligencia emocional y burnout en profesores'. *Encuentros en Psicología Social* [1, 260-265].
- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. G. (2010). 'Procesamiento emocional'. E. G. FERNÁNDEZ-ABASCAL, GARCÍA, B., JIMÉNEZ, Mª. P., MARTÍN, Mª. D. & DOMÍNGUEZ, F. J. [ed.]. *Psicología de la emoción* [75-121]. Madrid: UNED-Editorial universitaria Ramón Areces.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. & EXTREMERA, N. (2002). 'La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela'. *Revista Iberoamericana de Educación* [29, 1-6]. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>
- _____. (2006). 'Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history'. *Psicothema*, 18 [Suppl. 7-12].

- FLANAGAN, O. (2003). '¿Qué son las emociones destructivas? la perspectiva occidental'. Goleman, D. [ed.]. *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas* [33-47]. Barcelona: Editorial Kairós.
- GERDES, K. E., SEGAL, E. A., JACKSON, K. F., & MULLINS, J. L. (2011). 'Teaching Empathy: a Framework rooted in Social Cognitive Neuroscience and Social Justice'. *Journal of Social Work Education*, [47, 1, 109-131].
- GIL-OLARTE, M., PALOMERA, R., & BRACKETT, M. A. (2006). 'Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students'. *Psicothema*, 18 [Suppl. 118-123].
- GREENBERG, M. T. (2003). 'La educación del corazón'. Goleman, D. [ed.]. *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas* [146-158]. Barcelona: Editorial Kairós.
- _____. (2004). 'Current and Future Challenges in School-Based prevention: The Researcher Perspective'. *Prevention Science* [5, 1, 5-13].
- GREENBERG, M. T., WEISSBERG, R. P., O'BRIEN, M. U., ZINS, J. E., FREDERICKS, L., RESNIK, H. & ELIAS, M. J. (2003). 'Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional learning'. *American Psychologist* [58, 466-474].
- GUIL, R. & GUIL-OLARTE, P. (2009). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. MESTRE, J. M. & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. [coord.]. *Manual de inteligencia emocional* [25-45]. Madrid: Ediciones Pirámide.
- HERRERA, L. (2010). 'Evaluación de la docencia universitaria. Estudio predictivo de la satisfacción del alumnado con el aprendizaje en la Educación Superior'. Gómez, M. C. & Grau, S. [coord.]. *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior* [587-604]. Alicante: Marfil.
- KAM, C., GREENBERG, M. T. & KUSCHE, C. A. (2004). 'Sustained effects of the PATHS currículum on the social and psychological adjustment of children in special education'. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, [12, 2, 66-78].
- KAM, C. M., GREENBERG, M. T. & WALLS, C. T. (2003). 'Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS currículum'. *Prevention Science* [4, 1, 55-63].
- LANTIERI, L. (2010). 'Las emociones van a la escuela'. *National Geographic, edición especial* [66-73].
- LIMONERO, J. T., TOMÁS-SÁBADO, J. & FERNÁNDEZ-CASTRO, J. (2006). Perceived emotional intelligence and its relation to tobacco and cannabis use among university students. *Psicothema*, 18 [suppl. 95-100].
- LINDEN, D. (2010). *El cerebro accidental, la evolución de la mente y el origen de los sentimientos*. Barcelona: Paidós.

- LOPES, P. N., BRACKETT, M. A., NEZLEK, J. B., SCHÜTZ, A., SELLIN, I. & SALOVEY, P. (2004). 'Emotional Intelligence and Social Interaction'. *Personality and Social Psychology Bulletin* [30, 8, 1018-1034].
- LOPES, P. N., SALOVEY, P., BEERS, M. & COTÉ, S. (2005). 'Emotional regulation ability and the quality of social interaction'. *Emotion*, [5, 1, 113-118].
- LUTZ, A., LACHAUX, J. P., MARTINERIE, J., & VARELA, F. (2002). Guiding the study of brain dynamics by using first-person data: Synchrony patterns correlate with ongoing conscious states during a simple visual task. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 99(3), 1586-1591. DOI: 10.1073/pnas.032658199
- MAVROVELI, S., PETRIDES, K. V., RIEFFE, C. & BAKKER, F. (2007). 'Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence'. *British Journal of Developmental Psychology* [25, 263-275].
- MAYER, J. D., ROBERTS, R. D. & BARSADE, S. G. (2008). 'Human Abilities: Emotional Intelligence'. *Annual Review of Psychology* [59, 507-536].
- MEARNS, J. & CAIN, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping* [16, 1, 71-82].
- MESA, M.C., LARA, A.I., HERRERA, L., SEIJO, D., SPÍNOLA, A. & CARMONA, C. (2002). *La salud laboral del profesorado. Una asignatura pendiente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MESTRE, J. M., GUIL, R., LOPES, P. N., SALOVEY, P. & GIL-OLARTE, P. (2006). 'Emotional intelligence and social and academic adaptation to school'. *Psicothema*, 18 [Suppl. 112-117].
- PALMER, B., DONALDSON, C. & STOUGH, C. (2002). 'Emotional intelligence and life satisfaction'. *Personality and Individual Differences*, [33, 1091-1100].
- PALMER, B., WALLS, M., BURGESS, Z. & STOUGH C. (2001). 'Emotional intelligence and effective leadership'. *Leadership & Organization Development Journal* [22, 1, 5-10].
- PALOMERA, R., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. & BRACKETT, M. A. (2008). 'La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias'. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*, [15, 6, 437-454]. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_276.pdf
- PALOMERA, R., GIL-OLARTE, P. & BRACKETT, M. A. (2006). '¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa'. *Revista de Educación* [341, 687-703].
- PALOU, S. (2008). *Sentir y Crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.

- PETRIDES, K. V., FREDERICKSON, N. & FURNHAM, A. (2004). 'The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school'. *Personality and Individual Differences* [36, 277-293].
- PETRIDES, K. V., SANGAREAU, Y., FURNHAM, A., & FREDERICKSON, N. (2006). 'Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School'. *Social Development* [15, 3, 537-547].
- RICARD, M. (2003). '¿Qué son las emociones destructivas? Una psicología budista'. Goleman D. [ed.]. *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas* [47-55]. Barcelona: Editorial Kairós.
- RIPSKI, M. B., LO CASALE-CROUCH, L. & DECKER L. (2011). 'Pre-Service Teachers: Dispositional Traits, Emotional States, and Quality of Teacher-Student Interactions'. *Teacher Education Quarterly* [38, 2, 77-96].
- REIS, D. L., BRACKETT, M. A., SHAMOSH, N. A., KIEHL, K. A., SALOVEY, P. & GRAY, J. R. (2007). 'Emotional Intelligence predicts individual differences in social exchange reasoning'. *NeuroImage* [35, 1385-1391].
- RIGGS, N. R., GREENBERG, M. T., KUSCHE, C. A. & PENTZ, M. A. (2006). 'The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: effects of the PATHS curriculum'. *Prevention Science* [7, 91-102].
- ROESER, R. W., VAN DER WOLF, K. & STROBEL, K. R. (2001). 'On the relation between social-emotional and school functioning during early adolescence: Preliminary findings from Dutch and American samples'. *Journal of School Psychology* [39, 111-139].
- ROBINSON, K. (2011). *Redes 89, Los secretos de la creatividad* [archivo de video]. Recuperado de <http://www.redesparalaciencia.com/4684/redes/2011/redes-89-los-secretos-de-la-creatividad>
- ROESER, R. (2010). *Redes 64, La revolución educativa*. [archivo de video]. Recuperado de <http://www.redesparalaciencia.com/3181/redes/2010/redes-64-la-revolucion-educativa>
- SALANOVA, M., MARTÍNEZ, I. M., BRESÓ, E., LLORENS, S. & GRAU R. (2005). 'Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico'. *Anales de Psicología* [21(1), 170-180].
- SALOVEY, P. & GREWAL, D. (2005). 'The Science of Emotional Intelligence'. *Current Directions in Psychological Science* [14, 6, 281-285].
- SALOVEY, P. & MAYER, J. D. (1990). 'Emotional Intelligence'. *Imagination, Cognition and Personality* [9, 185-211].
- SEWELL, G. F. (2011). How Emotional Intelligence Can Make a Difference. *Military Review*, 91(2), 79-83.
- SHABANI, J., HASSAN, S. A., AHMAD, A. & BABA, M. (2011). 'Moderating Effect of Age on the Link of Emotional Intelligence and Mental Health among High School Students. *International Education Studies* [4, 2, 82-88].

- SHAHZADA, G., GHAZI, S. R., KHAN, A., KHAN, H. N. & SHAH, M. T. (2011). 'The relationship of emotional intelligence with the student's academic achievement'. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business* [3, 1, 994-1001].
- SHAPIRO, L. (2008). *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. Barcelona: Zeta.
- TONUCCI, F. (2012, 13, 02). *¿Cómo puede ser la escuela para el mañana?* [archivo de video]. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=caS8XeuCPFA>
- TRINIDAD, D. R. & JOHNSON, C. A. (2002). 'The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use'. *Personality and Individual Differences* [32, 95-105].
- TRINIDAD, D. R., UNGER, J. B., CHOU, C. P. & JOHNSON, C. A. (2004). 'The protective association between emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents'. *Personality and Individual Differences* [36, 945-954].
- ZAVALA, M. A., VALADEZ, M. D. & VARGAS, M. C. (2008). 'Emotional intelligence and social skills in adolescents with high social acceptance'. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* [6, 2, 319-338]. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/english/Art_15_271.pdf