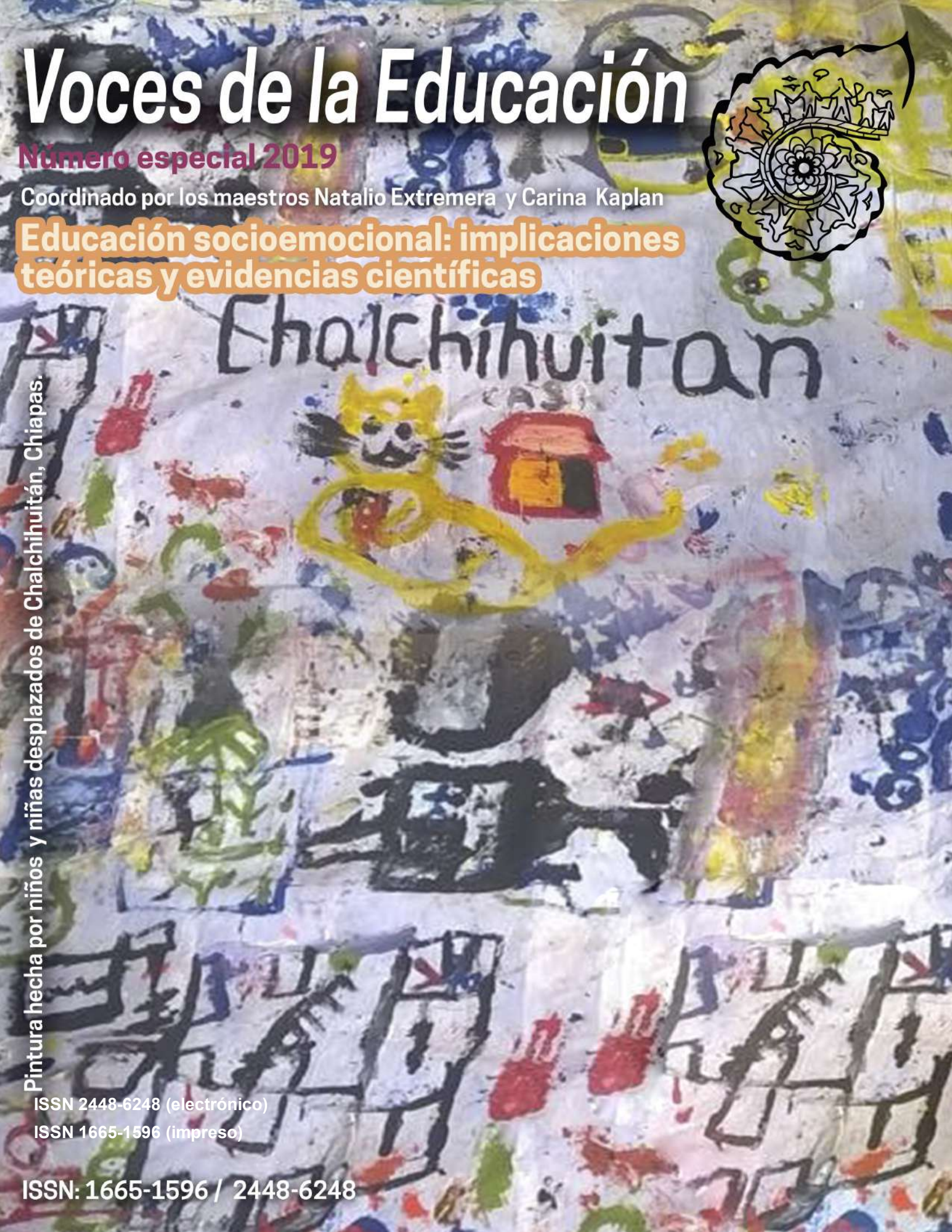
Voces de la Educación

Número especial 2019

Coordinado por los maestros Natalio Extremera y Carina Kaplan

Educación socioemocional: implicaciones teóricas y evidencias científicas



Pintura hecha por niños y niñas desplazados de Chalchihuitán, Chiapas.

ISSN 2448-6248 (electrónico)
ISSN 1665-1596 (impreso)

ISSN: 1665-1596 / 2448-6248

Voces de la Educación

Editor
Víctor Manuel Gutiérrez Torres

Comité Editorial Internacional
María Antonia Casanova, Lina Esmeralda Flórez Perdomo, Aldo Ocampo González, María Ángeles Llorente Cortes, Madza Ednir, Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar, José Antonio Fernández Bravo, José Ramón Fabelo Corzo, Tomás Domingo Moratalla, Jurjo Torres Santomé, Antonio Bolívar Botía, Juan Luis Fuentes Gómez, Manuel Area Moreiral, Carina Kaplan, Boris Rafael Tristá Pérez, César Delgado Lombana.
Comité Editorial Nacional
Hugo Casanova Cardiel, Wietse De Vries Meijer, Irazema Edith Ramírez Hernández, Virginia Romero Plana, Pedro Linares Fernández, Martín López Calva, Decano, Lyle Figueroa Sevillano, José Alfredo Zavaleta Betancourt, Patricia Medina Melgarejo, Hugo Aboites Aguilar, Ines Dussel.
Dictaminadores
Jesús Manso, María De los Angeles Muñoz González, Claudia González Castro, Bladimir Reyes Córdoba, Marcelino Arias Sandi, Flavio de Jesús Castillo Silva, Judith Guadalupe Páez Paniagua.

VOCES DE LA EDUCACIÓN, publicación semestral de libre acceso y arbitrada en formato electrónico, preparada para ser impresa, con edición papel cultural. Para donar a bibliotecas.
El objetivo principal es establecer puentes de comunicación académica que permitan promover y difundir los hallazgos obtenidos en los estudio de las distintas problemáticas educativas, tanto nacionales como internacionales. Los contenidos son libres y se dirigen principalmente a estudiantes y especialistas de cualquier disciplina interesados en el campo educativo. Los artículos incluyen argumentos sólidos y fundamentados.
Los autores certifican que el artículo presentado no ha sido publicado ni está en vías de consideración por otra revista. Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, con la debida cita de la publicación inicial de la obra en esta revista, para fines educativos. Queda absolutamente prohibida su comercialización.

VOCES DE LA EDUCACIÓN, Núm. Especial Educación socioemocional: implicaciones teóricas y evidencias científicas, es una publicación semestral editada por Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, Editor responsable: Víctor Manuel Gutiérrez Torres. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-061316514400-223, Registro del ISSN 2448-6248 (electrónico) Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2001-120417295200-102 Registro del ISSN 1665-1596 (impresa), ambos expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor INDAUTOR.
www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces, vocesdelaeducacion1@gmail.com. Responsable de la última actualización de este Número: Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, este número se terminó de imprimir el 10 de noviembre del año en curso, con un tiraje de 150 ejemplares.

De la gestión de las emociones a la transformación creativa de sí

Hilda Mar Rodríguez Gómez……..…….3

Las demandas emocionales de los adolescentes. ¿Qué podemos hacer?

Zoe Bello Dávila, Alina C. Alfonso León.....13

Ciberagresión, adicción a internet e inteligencia emocional en adolescentes: un análisis de diferencias de género

Carolina Yudes, Lourdes Rey Peña, Natalio Extremera Pacheco.....27

Fundamentos para una "educación socioemocional": apuntes conceptuales desde una mirada posible

Jorge Eduardo Catelli.....45

El sentimiento de vergüenza en la experiencia escolar de jóvenes indígenas

Carina V. Kaplan, Elisa Martina de los Ángeles Sulca.....64

La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento

Natalio Extremera Pacheco, Sergio Mérida López, Martín Sánchez Gómez……..……..74

Autoagresiones corporales: narrativas del dolor de jóvenes estudiantes

Carina V. Kaplan, Ezequiel Szapu.....98

La incidencia de las emociones sobre los procesos de aprendizaje en niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad social

Claudio Glejzer, Alejandra Ciccarelli, Manuela Chomnalez, Analía G. Ricci,.....113

El perdón en el contexto educativo: recomendaciones prácticas para su desarrollo en las escuelas

Cirenia Quintana Orts, Lourdes Rey Peña…….....129

Los sentimientos de culpa frente a la muerte de un par generacional. Testimonios de jóvenes estudiantes de sectores populares

Carina V. Kaplan, Dario H. Arevalos……144

Programa aislados: la gamificación como estrategia para promover el aprendizaje social y emocional

Javier Cejudo, Lidia Losada, Mario Pena Garrido, Roberto Feltrero……..……..155

De la gestión de las emociones a la transformación creativa de sí[1]

From the management of emotions to the creative transformation of one-self

Hilda Mar Rodríguez Gómez[1]

[1]Universidad de Antioquia, email: hilda.rodriguez@udea.edu.co
ORCID. https://orcid.org/0000-0002-7341-0057

Resumen: El encargo que recibe la escuela de gestionar las emociones para producir indicadores, mejorar la convivencia o desarrollar las competencias, es solo una de las aristas que tiene la educación escolarizada. En este artículo, a partir de las vivencias en algunas instituciones educativas de la ciudad de Medellín, se busca indicar otra ruta posible para las emociones en la escuela, aquella que está referida no a su gestión, sino a la comprensión de su componente cognitivo para, por la vía de la formación, contribuir a la transformación creativa de sí.

Palabras clave: emociones, gestión de las emociones, escuela, giro afectivo.

Abstract: The school's task of managing emotions in order to produce indicators, improve coexistence or develop skills is only one of the aspects of formal education. In this paper, and based on the experiences of some educational institutions in the city of Medellín, Colombia, we seek to indicate another possible route for the use of emotions in schools; the one that refers not to their management, but to the understanding of their cognitive component in order to, through training, contribute to the creative transformation of one-self.

Key words: emotions, management of emotions, school, affective turn.

Recepción: 18 de junio 2019

Aceptación: 02 de octubre 2019

Coordinadores: Dr. Natalio Extremera y Dra. Carina V. Kaplan

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Este artículo recoge algunas reflexiones del proyecto de investigación Educación global/pedagogía planetaria y espacio social. Una relación colaborativa entre Suiza y Colombia, que desarrollamos en convenio con la Universidad Pedagógica de Berna, con un equipo binacional. En Berna: Angela Stienen y Katryn Oester; en Colombia: Jesús Alberto Echeverri, Juan Camilo Estrada, Juan Carlos Vásquez García.

De la gestión de las emociones a la transformación creativa de sí

Introducción

Dice Marta Nussbaun en la primera línea de *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*: "Todas las sociedades están llenas de emociones" (pág. 13); y valdría decir que todas las relaciones pedagógicas también, lo que resulta no solo obvio, porque la educación se concibe, de modo general, como un encuentro humano; sino, necesario de explicación y precisiones sobre sus concepciones, formas de operar y mecanismo de promoción/formación en la escuela.

Nussbaum (2014), hace un amplio recorrido por la manera cómo los estados, los regímenes y los modelos usan las emociones para cultivar lo público; y destaca que "(…) las emociones, (…), no son simples impulsos, sino que incluyen también valoraciones que tienen contenido evaluativo (…)" (pág. 19); para ella, y siguiendo a Rawls, esto significa que "(…) las emociones son "eudemónicas" lo que quiere decir que evalúa el mundo desde el punto de vista de la propia persona y, por consiguiente, desde la perspectiva de la concepción (en evolución) que tiene esa misma persona de lo que es una vida que vale la pena". (pág. 25). Así, la emoción en educación no es la respuesta inmediata o instintiva a los acontecimientos, sino, por el contrario, la expresión de una forma de ver el mundo; por ello, desentrañarla, saber a qué se reacciona o responde y desde qué perspectiva, es una tarea pedagógica. Y es aquí donde la labor docente tiene un papel que cumplir; pues, no se trata de enseñar a controlar las emociones, gestionarlas o permitir que *los saberes psi* (Bedoya 2018, pág. 143, Arendt, 1996, pág. 193) copen la espacialidad (simbólica, administrativa y física de la escuela) para conducir a los sujetos que la habitan[2]; sino, como han postulado algunos pedagogos clásicos (Pestalozzi, 1982; Comenio, 1994 y 1992; Vives, 2004), con la idea de una educación elemental; una educación universal o una educación para el bienestar del ser humano; procurar que la formación ofrecida en la escuela permita la construcción de otros referentes y marcos de interpretación que enriquezcan la experiencia de los sujetos.

Me refiero a las ideas que se encuentran desarrolladas en las obras de estos pedagogos y que aluden a la educación como algo esencial a la condición humana, al cultivo de todas las partes y todas las cosas que perfeccionan la naturaleza humana a través de *todas las cosas*: la

[2] A este respecto dice Bedoya: "Han (2014) ha tomado la afirmación de Deleuze (1999) según la cual en las sociedades de control el punto de aplicación del poder ya no son los cuerpos sino las almas, para plantear la tesis de que mientras la forma de gobierno de la sociedad disciplinaria es la biopolítica, la del neoliberalismo es la psicopolítica. (…) porque ella explora y explota la psique (hasta el inconsciente), (…) (pp. 144). Sin embargo, párrafos después señala su cercanía con Rose, para distanciarse de esta diferencia que establece Han, y plantear que lo que ocurre es que hay aplanamiento del sujeto, de cuenta de los saberes *psi*; retoma el concepto de biovalor para indicar que "(…) la vitalidad humana (que incluye tanto el soma como la mente) es, dentro del neoliberalismo, el foco de aplicación del gobierno para la fabricación del neosujeto, siempre feliz y con eterno bienestar" (pág. 144).

previsión del futuro, la prudencia en lo presente, el afán de concordia para alcanzar la armonía en sus pensamientos, palabras y acciones (Comenio); a la educación elemental (Pestalozzi) que incluye el desenvolvimiento de las disposiciones y capacidades humanas del corazón, el espíritu y la mano; o a la educación que surge para responder a las deficiencias y *miserias* del ser humano (Vives) en tanto capacidad para procurar la sabiduría.

Emociones en educación. La emoción de la educación

El tema de las emociones no es nuevo en educación, está presente desde los inicios mismos de la escolarización (Álvarez-Uría y Varela, 1991; Pineau, 2001 y Martínez, 2015), en tanto la escuela tenía el encargo de *domesticar*, en el sentido de convertir en dóciles los cuerpos que ingresaban a ello, se dio a la tarea de regular la vida escolar; esto se logra mediante la imposición de la disciplina, en la doble acepción. De un lado, referida al área de saber que disciplina la mente, ordena las ideas y dirige el pensamiento y la comprensión del mundo[3]; de otro, a la disciplina como reglas de comportamiento para mantener el orden. Así, la escuela es un dispositivo de control y gobierno, de conducción de la conducta. Y, si bien esta perspectiva de Foucault sigue vigente como marco de interpretación (Popkevitz y Brennan, 2000; Ball, 1994; Noguera y Marín, 2012; Veiga-Neto, 1997), en los tiempos que corren, otras son las formas de comprender las ideas del filósofo francés en educación; por ello, como dice Castro-Gómez (2010), lo novedoso de esa conducción de la conducta, actualmente, es que se enfatiza en un *gobierno de la intimidad*, a través de discursos como los de las emociones y los de autoayuda, que se centran en "(…) tres aspectos de esta nueva etapa –postdisciplinaria– a saber: el **cambio constante**, la **incertidumbre** sobre el futuro y la responsabilidad que recae en el sujeto, es decir, su **autonomía**." (Bruno y Luchtenberg, 2006, pág. 6). Estos tres aspectos son, además, características que se asignan a la educación y a las que la escuela debe responder: formar para un mundo en constante cambio que, no solo genera incertidumbre; sino, que requiere habilidades para interpretarlo e intervenir en él.

En los tiempos recientes, se ha enfatizado en la necesidad, importancia y lugar de las emociones por, al menos, las siguientes razones.

— Una creencia en que hay una oposición entre enseñar y amar a los alumnos; cuando se podría amar desde el saber; por ello, y como señala Meirieu (2006), se impone una lógica dualista y excluyente entre enseñar y amar; lo que incluye una desconexión entre ser y enseñar; vieja oposición que se hace más evidente en ciertos niveles del sistema educativo. Harto común es escuchar que en preescolar o educación primaria, se requieren maestras que sepan querer; en secundaria, maestros que sepan enseñar. Así, esta

[3] Dice Veiga –Neto (1997): La escuela en cuanto aparato de transmisión de saberes disciplina para la formación; en cuanto conformadora de actitudes, percepciones, esquemas de respuesta, las escuelas también disciplinan para normalizar (pág. 42).

oposición parte de una lectura de la escuela como intelectualizada y falta de formación *humana*, por lo que un énfasis en las emociones viene a superar una limitación.

— Esta oposición, además, especialmente frecuente en escuelas de sectores vulnerables, hace gala de algunas expresiones comunes que destacan la importancia del amor docente para paliar los efectos de la desigualdad, la pobreza o las situaciones adversas que viven los/las estudiantes. Así, en la escuela de sectores pobres, es más importante amar y ofrecer consuelo, que enseñar. Con esto se construye una explicación de las condiciones de vida de los alumnos que impide, limita o retrasa su desarrollo; por ello, el énfasis en las emociones resulta ser una medida para aliviar el dolor de vida que cargan los estudiantes. Hay una oposición radical entre emoción y razón, lo que implica una mirada simplificadora de la educación y del sujeto.

— Un elemento más sobre la gestión de las emociones en esta línea, está asociado a la idea de que expresar las emociones denota falta de control del sujeto, inestabilidad, falibilidad, de vulnerabilidad. Por ello, la gestión procura el control, la estabilidad, la mesura; máxime si ello ocurre en la vida pública, en el ámbito de la escuela.

— La *gestión de las emociones* es una nueva tarea que asume la escuela, que se le impone, para (como dicen Michéa, 2002, o Arendt, 1996 a y b) infantilizar al sujeto (entendiendo por esto una cierta incapacidad de conducirse por sí mismo); y crear formas de regular lo que expresamos a propósito de lo que nos pasa en las relaciones educativas. Así, les gestión de las emociones como tarea de la escuela pretende, quizás, erradicar el conflicto y evitar los disensos, normalizar las respuestas y expresiones a través del entrenamiento de las emociones mediante juegos, libros, terapias, prácticas espirituales.

— Decir que la escuela educa las emociones es demasiado pretencioso; a lo sumo, esta presenta otro modelo, uno que compite con la música, el cine o la televisión, en directa relación con la escuela –red o el aula sin paredes; la escuela no es una estructura totalitaria y totalizante capaz de trocar las influencias y efectos del mundo exterior a ella; propone, también, referentes y referencias para educar.

— Centrarse en las emociones en la escuela es, quizás, reflejo de las crisis anunciadas por Arendt (1996 a y b) en la autoridad y la tradición. En la primera, autoridad entendida como hacer crecer (pág. 133) y su crisis como que los adultos "se niegan a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos; una abdicación de la tarea de educar[4]. En cuanto a la crisis de la tradición, definida esta como la vinculación de los nuevos nacidos a un mundo viejo que les recibe y sirve de referente; se trata de "la crisis de nuestra actitud hacia el campo del pasado". (pág. 205); demasiada novedad no nos permite disminuir la velocidad y detener el ritmo para pensar en lo que pasa, como dice Duch (1997), escuchar lo que la tradición habla, lo que tiene por decir.

[4] Es como si los padres dijeran cada día: En este mundo, ni siquiera en nuestra casa estamos seguros; la forma de movernos en él, lo que hay que saber, las habilidades que hay que adquirir son un misterio también para nosotros. Tienes que tratar de hacer lo mejor que puedas; en cualquier caso, no puedes pedirnos cuentas. Somos inocentes, nos lavamos las manos en cuanto a ti. (Arendt, 1996b, pág. 203)

— La gestión de las emociones, no solo como expresión de lo que se denomina el *giro afectivo* en ciencias sociales (Arfuch, 2016, Enciso y Lara, 2014; Ahmed, 2015); que es apertura a otros sentidos sobre las emociones, críticas a la relación entre la esfera pública y las emociones; sino, como base de un *nuevo* juego de emplear la educación para el desarrollo de competencias (en este caso lo que la OCDE denomina competencias socioemocionales[5]) que habilitará a los estudiantes para el mercado laboral. Lo que articula esta perspectiva con los esfuerzos neoliberales (Bedoya, 2018; Han, 2012 y 2014) y permite la expresión de un sujeto-cliente (Veiga-Neto, 2018, pág. 209).

— Lo que tiene de novedoso la gestión de las emociones, es su puesta en circulación de la mano de las reformas educativas que promueven el desarrollo del capital humano y del creciente auge que tienen las neurociencias y su derivación reciente la *neuroeducación*[6], definida escuetamente como una educación basada en el cerebro (Mora, 2013, pág. 25), en los recientes descubrimientos del funcionamiento del cerebro. En esta nueva disciplina, la emoción funciona como un concepto central, articulador de las vivencias y las experiencias, funciona como un prescriptor, pues orienta el curso de las clases (véase, por ejemplo, una entrevista que hace El País –España- a Francisco Mora en la cual da recomendaciones sobre la duración de las clases: https://elpais.com/economia/2017/02/17/actualidad/1487331225_284546.html) y la formación de maestros.

Las emociones en educación son, entonces, parte de un discurso que pretende regular al sujeto para hacerlo productivo; actualmente están centradas en un discurso *psi* que desplaza a la pedagogía como base de la labor de educar y se une a otros desplazamientos y expropiaciones que hacen el derecho, la administración, la economía sobre la tarea de educar; con lo que nos dejan ante categorías y conceptos que definen la acción a seguir: debido proceso, gestionar, indicadores. Y estos desplazamientos, expropiaciones y despojos de la labor de la pedagogía, nos hacen olvidar que, entre los materiales de la educación, además de la razón, el lenguaje y la voluntad, tenemos las emociones, los sentimientos, los afectos (y las afectaciones); y que con ello debemos poder hacer algo, tomar a ese ser humano y formarlo, no producirlo, no fabricarlo; sino, acompañarlo en su instalación en el mundo.

---

[5] En el folleto Habilidades sociales y emocionales. Bienestar, conectividad y éxito, de la OCDE, se hace un detallado recuento sobre qué son, cuáles son, para qué sirven y, especialmente, cómo se miden y cuál es su relación con el aprendizaje. Esta publicación está disponible en la página del ICFES: https://www.icfes.gov.co/documents/20143/516609/Habilidades%20socioemocionales%20oecd.pdf

[6] Al respecto es reconocido el libro de Francisco Mora (2013), Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama; en el que destaca, entre otros asuntos: a) la educación como elemento transformador del aprendizaje, b) la emoción como elemento esencial para el aprendizaje, c) la escuela como espacio privilegiado para el aprendizaje y este como responsable de cambios fisiológicos en el cerebro y culturales en el sujeto. La sentencia que podría resumir este libro de Mora *no hay razón sin emoción*; y todas las derivaciones de ella: hay que emocionar para enseñar, lo docentes son escultores neuronales, la educación cambiar el *cableado* neuronal, pues abre esas *ventanas plásticas* (pág. 36), en tanto funciona como períodos de ajuste a los estímulos del medio.

A partir de esas categorías del derecho, la administración, la economía; es posible pensar que la escuela está atrapada, o parece estarlo, en esta lógica de asignación de tareas y cumplimiento de metas y derechos, está ocupada en la eficiencia y en la eficacia; por ello debe regular las emociones; porque le estorban, estar llena de ellas le impide llevar a cabo su tarea formativa; por ello, requiere ocuparse de éstas para contenerlas, aunque eso signifique extender una sola forma de la emocionalidad marcada por la regulación y el control, la gestión y el entrenamiento.

Estas formas de concebir y hacer con la educación olvidan que la educación no solo es competencia, eficientismo, progreso; allí también se encuentra solidaridad, respeto (Kaplan y Silva, 2018), compañía.

Y para esto es necesario volver a la idea que expone Nussbaum, a partir de Rawls, sobre el contenido cognitivo de las emociones; a éstas como evaluaciones del entorno, de las relaciones, de los saberes, de las demás personas; de las emociones y su relación con las creencias (en el sistema cultural, social o familiar a que se pertenece). Cercana a esta postura es la de Camps (2011), quien señala que "(…) las emociones son disposiciones mentales que generan actitudes (…)" (pág. 30); es decir, son formas de concebir el mundo, representaciones sobre éste que se convierten en hechos concretos que se develan a través de los gestos y acciones que emprendemos. Con esto, las emociones no son, solamente, la reacción inmediata (miedo, ira, sorpresa, tristeza o alegría); son, también, formas de ver y comprender el mundo, de asumir los acontecimientos y de instalarse en el afuera.

Las emociones como forma de conocimiento

Tal como señalan Nussbaum (2014), y Camps (2011) las emociones tienen un componente cognitivo que las convierte en una forma de conocer, un mecanismo para el razonamiento y la deliberación; según Aristóteles "los apetitos y las pasiones son selectivos, educables y capaces de desempeñar una función constructiva en la motivación moral, impulsando a la persona hacia objetos acordes con su concepción evolutiva de lo recto" (Nussbaum, 2004:391). A partir del componente cognitivo de las emociones, hay una posibilidad para la escuela, una línea de formación, reconocimiento y comprensión; porque, como dije antes, este es el espacio en el que el oficio de maestros y maestras cobra sentido, tiene un lugar, porque nos deja una posibilidad, una grieta para establecer una narración al respecto.

En nuestro paso por algunas escuelas de la ciudad, encontramos situaciones que develan este contenido cognitivo de las emociones. De un lado, la presencia de personas de grupos étnicos (indígenas, por ejemplo) en las calles de la ciudad y en las aulas de clase, que son concebidas, recibidas, rechazadas o temidas en relación con los comentarios de las familias, las representaciones de los medios de comunicación o la falta de información; esto hace que, en algunos casos, las primeras emociones o formas de recepción sea de rechazo, temor o desconfianza, de un lado; y del otro, vergüenza, tristeza. Darse cuenta de que hablan otra

lengua, que conocen otros alimentos o que han vivido en otros entornos, resulta un punto a favor del establecimiento de otras miradas y de la asignación de humanidad y dignidad. Reconocer que se es sujeto, que su vida es invaluable, que su experiencia tiene sentido, que puede ser contrastada y comprendida es un aspecto que contribuye a transformar la percepción de sí mismo y de su cultura. En esto, la labor de maestros y maestras es esencial; pues, pueden poner relatos, humanizar el rostro del desconocido, dar la voz al que es obligado a la mudez, invitar al diálogo y convertir a los alumnos en *espectadores juiciosos*[7], capaces de imaginar la vida del otro, tomar distancia de los prejuicios, asomarse a la diversidad de posturas, perspectivas e imágenes del mundo.

La otra situación que se hace evidente la creencia de la emoción, es en el de las personas migrantes de Venezuela que se encuentra en Medellín. Según cifras no oficiales, hay alrededor de cien mil personas en la ciudad. Las familias que llegan con niños encuentran en la escuela un espacio para paliar la nostalgia, para hacer de la migración una fábula. Este es el caso de un grupo de niños y niñas en educación preescolar, en el que la maestra, consciente de lo que pasa con esa vivencia pregunta a sus estudiantes: ¿De dónde venimos y qué extrañamos de allá? Esto da origen a diversos encuentros de familias (locales y migrantes), a voces, canciones, comidas, palabras, bailes y conversaciones sobre estilos, modos de vida, formas de relación y comprensión del mundo. Lo que en principio fue tristeza, ira y dolor por la salida de la vida cotidiana; y temor, angustia y rabia por la llegada de personas que venían a disputar lo poco que hay en la ciudad; se convirtió en un espacio para la solidaridad y la benevolencia, para la acogida cálida y el reconocimiento.

Una situación más que estaría en este ámbito, está referido a la repolitización del currículo a partir de la pobreza, de la vulnerabilidad de los estudiantes que asisten a las aulas; trocar los contenidos, mostrar el *conocimiento popular*, dar cuenta de otros valores y formas de vida, son acciones que contribuirían a borrar el estigma de la pobreza, quitar la etiqueta de sujetos inadecuados o carentes de competencias, normas o valores. Acciones concretas de saber, contribuirían a dar la idea de que la escuela es un espacio de justicia e igualdad (de posiciones, como destaca Dubet 2017); que esta es vínculo entre el mundo privado de la familia y la esfera pública, escenario para el ejercicio de la ciudadanía; por ello, debemos pensarla no solo como un proyecto que replica los imperativos de la sociedad de su época. También debe

[7] "Por medio de la imaginación, nos ponemos en el lugar del otro, concebimos estar sufriendo los mismos tormentos, entramos, como quien dice, en su cuerpo, y, en cierta medida, nos convertimos en una misma persona, de allí nos formamos una idea de sus sensaciones, y aun sentimos algo que, si bien en menos grado, no es del todo desemejante Estas dos situaciones ilustran lo que el saber, el oficio de maestro y la posición de ciudadano logran en los espacios escolares respecto de las emociones que se expresan en el encuentro humano; se usan como punta de lanza para delinear una frontera, en el sentido que le otorga Frigerio (2005):
"La frontera no debe entenderse como la línea donde termina algo, sino, como pensaban los griegos, como aquello a partir de donde algo *comienza a ser lo que es*". (pág. 12).
a ellas (Nussbaum, 2004: 30)

ser vista como espacio de resistencia que favorece que el sujeto pueda pensarse, gobernarse a sí mismo, reinventarse. Así, desde la escuela se pueden transmitir los valores de la democracia, la igualdad y la fraternidad. Esta posición de la escuela, este lugar en la formación, su contribución a *repensar la justicia social* e identificar lo que nos une, que implica un *reconocimiento positivo de la diferencia*, daría cuenta de la transformación creativa de sí.

Referencias bibliográficas

Ahmed, S. (2019). La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría. Buenos Aires, Caja negra.

Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (1991) Arqueología de la escuela; Madrid, La Piqueta.

Arendt, H. (1996a). La crisis en la educación, En Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política, Barcelona, Península, pp. 185-208.

Arendt, H. (1996b). ¿Qué es la autoridad? En Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política, Barcelona, Península, pp. 101-153.

Arfuch, L. (2016) El "*giro afectivo*". Emociones, subjetividad y política. *deSignis, Publicación de la Federación Latinoamericana de Semiótica*, Número 24, pp. 245-254.

Ball, S. (Comp.). Foucault y la educación. Disciplinas y saber, Madrid, Morata.

Bedoya, M. (2018). La gestión de sí mismo. Ética y subjetivación en el neoliberalismo. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.

Bruno, D. y Luchtenberg, E. (2006). Sociedad pos-disciplinaria y constitución de una nueva subjetividad. Un análisis de los discursos de la "autoayuda" y del nuevo management desde la perspectiva de Michel Foucault. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, *13*(1), ISSN: 1578-6730. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181/18153296006

Camps, V. (2011). El gobierno de las emociones. Barcelona: Herder.

Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad.* Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Bogotá: Siglo del Hombre.

Comenio, J. A. (1994). Didáctica magna, México, Porrúa.

Comenio, J.A. (1991). Pampedia (Educación Universal). Madrid, UNED.

Dubet, F. (2017). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires, Siglo XXI.

Duch, L. (1997). La educación y la crisis de la modernidad. Barcelona, Paidós.

Enciso Domínguez, G. y Lara, A. (2014) Emociones y ciencias sociales en el s. XX: la precuela del giro afectivo. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, vol. 14, núm. 1, enero-abril, pp. 263-288.

Frigerio, G. (2005) En la cinta de Moebius, En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). Educar ese acto político. Buenos Aires, Del Estante, pp. 11-36.

Han, B.-C. (2012). La sociedad del cansancio. Barcelona, Herder.

Kaplan, C. V. y Silva, V. (2018). Respeto y menosprecio. Dos sentimientos estructurantes de la autoestima educativa. En Kaplan, C.V. (editora). Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 221-240.

Han, B.-C. (2014). Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder. Barcelona, Herder.

Meirieu, Ph. (2006). Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy; Barcelona, Graó.

Michéa, J-C. (2002): *La escuela de la ignorancia.* Madrid: Acuarela Libros.

Mora, F. (2013) Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial.

Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2012). Educar es gobernar: la educación como arte de gobierno. *Cad. Pesqui.* [online]. 2012, vol.42, n.145, pp.14-29. ISSN 0100-1574. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000100003.

Nussbaum, M. (2008). Paisajes del pensamiento. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2014). Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?, Barcelona, Paidós.

Pestalozzi, J. (1982). Canto del cisne, México, Porrúa.

Pineau, Pablo (2001) *"¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'* " en: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., La escuela como máquina de educar. Buenos Aires: Paidós, pp. 27-52.

Popkewitz, Th. y Brennan, M. (Compiladores). (2000). El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en educación. Barcelona, Pomares-Corredor.

Veiga-Neto, A. (1997). Michel Foucault y la educación: ¿hay algo nuevo bajo el sol?, En Veiga-Neto, A. (Compilador). Critica pos-estructuralista y educación. Barcelona, Laertes, pp. 9-62.

Veiga-Neto, A. (2018). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación, En Noguera-Ramírez, C. (Compilador). Alfredo Veiga-Neto y los estudios foucaultianos en educación. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 193-225.

Vives, J.L. (2004). Tratado de la enseñanza. México, Porrúa.

Acerca de la autora

Hilda Mar Rodríguez Gómez, Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, miembro del Grupo de Investigación Diverser. Magíster en Educación por la Universidad de Antioquia, Investigadora del Grupo Diverser, relacionada con temas referidos a la formación de maestros y maestras y la diversidad cultural. Coordina las líneas de maestría en Pedagogía y diversidad cultural y democracia y convivencia escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Ha participado en diversos proyectos de investigación relacionados con calidad de la educación, formación de maestros y maestras, bibliotecas escolares y permanencia con equidad en la universidad.

Participa en diversos colectivos de estudio sobre pedagogía y diversidad sexual en las escuelas, desde los que acompañan instituciones educativas en la formación sobre estos temas.

Las demandas emocionales de los adolescentes. ¿Qué podemos hacer?

The emotional demands of the adolescents. What can we do?

Zoe Bello[1]
Alina Alfonso[2]

[1]Universidad de la Habana. Cuba, email: email: zoe@psico.uh.cu
ORCID: 0000-0002-3207-5256
[2]Universidad de La Habana. Cuba, email: alina@cedem.uh.cu
ORCID: 0000-0002-9675-475X

Autor para correspondencia: zoe@psico.uh.cu

Resumen: El presente trabajo tuvo por objetivo, conocer la importancia que los adolescentes confieren a las habilidades emocionales para su desempeño personal. Los resultados mostraron que los adolescentes privilegian las capacidades emocionales y sociomorales. Se presentan también experiencias de incorporación de acciones de educación emocional en el currículo docente.

Palabras claves: adolescentes, inteligencia emocional, capacidades emocionales, educación emocional

Abstract: The aim of this study focus on the weight the basic secondary schools students confer to emotional abilities for personal performance. The results depict those adolescents privilege emotional and socio-emotional abilities. Some experiences regarding the inclusion of emotional education activities in the educational curriculum are also incorporated.

Keywords: adolescents, emotional ability, emotional abilities, emotional education.

Recepción: 04 de junio 2019

Aceptación: 12 de octubre 2019

Coordinadores: Dr. Natalio Extremera y Dra. Carina V. Kaplan

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Las demandas emocionales de los adolescentes. ¿Qué podemos hacer?

Introducción

La entrada al actual milenio, ha provocado cuestionamientos acerca de su aporte al avance de nuestra civilización, pero se acepta sin mucha discusión la agudización de una serie de problemas sociales con un fuerte impacto en grupos poblacionales como los niños y adolescentes. A partir de ello, organismos internacionales dedicados al diseño de estrategias a nivel global, coinciden en reconocer la educación y la cultura como instrumentos esenciales para prevenir, y canalizar las calamidades sociales que afectan al ser humano en este momento histórico y que en el caso de las edades infantojuveniles la UNICEF denominó "enfermedades infantiles de la modernidad". Al respecto, el Informe de la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI (Delors, J. 1996), plantea que los objetivos de la educación, que deben estar encaminados a aprender a conocer y hacer, pero también a aprender convivir; y aprender a ser. Si bien estos dos últimos son los más relacionados con la educación emocional, son los que más ausentes han estado en la práctica educativa (Bisquerra, 2003, Bello, 2006).

La propuesta de la inteligencia emocional (IE) pretende replantear los conceptos tradicionales de la inteligencia defendiendo que en la solución de los problemas de la vida, intelecto y emoción pueden y deben compartir escenario (Grewal y Salovey, 2006), y aunque se enfatiza en un conjunto de capacidades que cobran importancia en la vida cotidiana en los contextos actuales, el papel protagónico de la razón o la emoción, lo decidirán las exigencias de la tarea.

En 1990 Peter Salovey y John Mayer hacen referencia al término inteligencia emocional al ofrecer una definición del mismo y defender el procesamiento de la información emocional como una legítima capacidad con sus consecuentes influencias para el funcionamiento cognitivo y personal. En 1995 Goleman logra atraer la atención hacia el tema, con su libro La inteligencia emocional donde ésta se presenta como integrante indispensable para el éxito en la vida, defendiendo además la idea del carácter educable de esta inteligencia.

Desde entonces, el constructo de IE ha sido estudiado desde diferentes perspectivas teóricas en una búsqueda de mayor precisión y los instrumentos adecuados para su evaluación. Un elemento común en los distintos intentos de explicación, es defender la factibilidad del manejo emocional a nivel personal e interpersonal donde la Inteligencia emocional se refiere al reconocimiento y manejo de las emociones propias y la de los demás para guiar de manera adecuada nuestros actos y pensamientos en el área personal y social (Bello, 2010). Pero los elementos integrantes del constructo son muy variados en dependencia del modelo de explicación. Así para unos se trata de las habilidades relacionadas con el procesamiento emocional de la información, lo que responde al modelo de habilidad de gran apoyo empírico representado por John Mayer y Peter Salovey y otros con una mirada más amplia consideran la participación de habilidades emocionales combinados con dimensiones de personalidad , que se consideran modelos mixtos representados por Goleman y Bar-On entre otros. Cada

propuesta es un acercamiento a la comprensión de esta inteligencia, comparten núcleos conceptuales (Bisquerra, 2003, Rajeli, 2005), todas contribuyen a ampliar la concepción de la inteligencia humana más allá del éxito académico y de todas se derivan implicaciones para el desarrollo de la misma.

Con distintos grados de especificidad y definición, las capacidades emocionales son agrupadas en los diferentes modelos en dimensiones o ramas que constituyen el constructo de inteligencia emocional y se refieren a:

- La autoconciencia: la percepción y reconocimiento de los estados emocionales.
- La autorregulación: autocontrol emocional, adaptabilidad, y perseverancia en obtención de metas.
- Habilidades sociales: empatía, mediación de conflictos, y la utilización de las emociones en la solución de problemas y el ajuste a demandas sociales

En este estudio se asume de forma operativa la concepción de inteligencia emocional correspondiente a los modelos mixtos, toda vez que incluyen competencias amplias de carácter socio-emocional vinculadas al desempeño personal y profesional, que permiten caracterizar el comportamiento emocional de los estudiantes objeto de estudio en el contexto educativo. Así para el análisis de los resultados el modelo que ha servido de base ha sido el propuesto por Goleman (1995, 1998) quien define la inteligencia emocional como "la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos" (Goleman, 1998:.430).En este sentido se han trabajado las dimensiones de autoconocimiento, autorregulación, automotivación y habilidades sociales y se han tenido en cuenta además los aportes de otros estudiosos acerca de las manifestaciones e importancia de las capacidades emocionales en la edad infantil y vías para su desarrollo (Shapiro, 1997, Bisquerra y Pérez, 2007, Ibarrola, 2007).

Adolescencia e inteligencia emocional

Aunque no existe una definición consensuada de adolescencia, las Naciones Unidas y sus organismos[1] establecen que las personas de la segunda década de la vida, comprendidas entre los 10 y los 19 años de edad son adolescentes. Si bien es común referirse a estas edades como el futuro, ellos son parte importante del presente, conviven en hogares, instituciones y comunidades que imponen modelos a su formación a los cuales ellos responden de manera original, pero real y maravillosa, ellos son contribuyentes indiscutibles del futuro mejor al cual aspiramos. La adolescencia es una etapa relativamente breve pero vertiginosa, donde se gestan cualidades que conforman al adulto de mañana,

[1] Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), Organización Mundial de la Salud (OMS).

inmersos en situaciones a veces dilemáticas que provocan incertidumbres, para lo cual se dispone de poca experiencia.

Una de las virtudes o magia de la adolescencia es su intensidad, se alegran hasta el desenfreno o sufren hasta el desconsuelo. En este sentido, la regulación emocional es una aliada importante para gestionar el bienestar, establecer prioridades, canalizar emociones negativas, enfrentar retos y orientar la conducta hacia estados deseados. Diversos estudios de IE se han dedicado a demostrar que el desempeño exitoso del adolescente, respecto al buen ajuste social, alto rendimiento académico, y relaciones favorables con los coetáneos, se encuentra fuertemente asociado a la presencia de capacidades emocionales.

La educación emocional en la institución escolar

La necesidad del desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes en las condiciones cambiantes de la sociedad actual fue subrayada por Goleman en 1995. A las instituciones educacionales se les responsabiliza con la gestión de acciones dirigidas a educar para la vida en tan complejo escenario, a promover estilos de vida sanos y preventivos, que actúen como factores de protección ante los innumerables factores de riesgo a las que pueden estar sometidas las nuevas generaciones en la sociedad contemporánea. Los maestros ocupan un lugar de primer orden como promotores de los cambios deseables, sin embargo, no siempre existe una claridad en tal sentido, ni se dispone de los medios necesarios para poder cumplir estos encargos.

Tradicionalmente la escuela ha tenido como misión la formación de un ideal ciudadano donde el intelecto ha ocupado un lugar central. Pero el mundo afectivo ha sido soslayado, la tendencia ha sido sancionar las conductas negativas, lograr un buen estado de ánimo que garantice o apoye el aprendizaje escolar y si bien se ha defendido la práctica de un trato cariñoso hacia los niños, sus afectos no han sido objeto específico de educación. Pero como hemos apuntado con anterioridad (Bello, 2014), cada vez más, los maestros son testigos de que las capacidades intelectuales no agotan todas las posibilidades de sus educandos, y asisten a la realidad de que cualidades como la empatía y el autodominio, están implicadas en el logro del éxito personal y social.

Con frecuencia las reacciones emocionales de los menores, perturban a los adultos, que se sienten sin recursos para abordarlas y acuden a la práctica de sancionar o tratar de corregir las “malas conductas” obviando la trama emocional que subyace en las mismas. Coincidimos con Marquez y Gaeta (2017) que la educación emocional reclama por programas debidamente fundamentados, supervisados por profesionales con formación. La sociedad actual no dispone aún de una cultura de educación de la emociones, lo que implica un cambio de paradigma que compromete al sistema educativo y la sociedad en general.

La educación emocional está en línea con la concepción actual de salud mental, constituye una forma de prevención primaria inespecífica y cumple una carácter educativo cuando se

propone potenciar las posibilidades del sujeto y promueve su crecimiento personal(Bisquerra, 2003). Pero esto demanda un cambio del rol del profesor en el proceso de aprendizaje (Bisquerra, 2005, Pérez, 2015), no dirigido solo a calzar el aprovechamiento académico, ni corregir conductas preocupantes, si no, a la formación de recursos de crecimiento personal para un verdadero desarrollo integral.

En concordancia con esto los estudios sobre IE en el ámbito educativo coinciden en mostrar evidencias del impacto positivo en áreas como el rendimiento académico, relaciones interpersonales y bienestar psicológico, Fernández-Berrocal, y col. 2006, Brackett y col, 2007, Lopes y col. 2005, Ibarrola,2007, Ferragut y Fierro, 2012) y hasta se plantea que puede acercarlos al sentimiento de felicidad (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009) o en su defecto, conducir a conductas de desajuste social o personal (Petrides y Furnhman 2004, Ruiz-Aranda y col., 2006, Meneses y Bello 2013, Inglés y col.2014, Mamani y col. 2018, Quintana y col.2019).

Hoy se cuenta con un conjunto importante de programas o actividades dirigidas a la educación emocional(Shapiro 1997, Elias, & Friedlander 2001, Bisquerra 2012, Extremera y Fernández-berrocal 2013), que desde distintas aristas, brindan una guía que orienta la labor de los educadores .El trabajo que se presenta se inserta dentro de esta importante convocatoria, y responde al convencimiento de que las capacidades emocionales son una buena brújula para llevar a puerto seguro el verdadero desarrollo.

Método

El estudio se realiza en dos fases, las cuales serán descritas más adelante.

Fase 1. Importancia que le otorgan los estudiantes de Secundaria Básica a las capacidades emocionales para alcanzar un desarrollo personal exitoso.

Participantes: 327 estudiantes, con edades entre 12 y 15 años, (51,6% mujeres) mujeres y representan el 93% de la matrícula del centro que asistieron a clase el día de la realización de estudio.

Las respuestas se procesaron con el paquete estadístico especializado SPSS-22. Las salidas gráficas se obtuvieron con la Hoja de Cálculo EXCEL 2013 de la versión del propio año de la Microsoft Office.

Instrumento: “Lista de Habilidades”. Tiene como función registrar la importancia que le confieren los adolescentes a las habilidades emocionales en su desarrollo. Para ello, se solicitó a los sujetos que construyeran, según su criterio, una lista de las habilidades que podrían ayudar a su desarrollo personal, cuáles consideran que poseen y cuáles consideran, deberían desarrollar. Se utiliza el término de habilidades por ser de mayor uso en la población de estudio.

Procedimiento: El estudio fue concertado con la dirección del centro. Los estudiantes asistieron a la convocatoria bajo la consigna de ofrecer información valiosa para un estudio acerca de la adolescencia lo cual les resultó interesante y participaron con entusiasmo.

Teniendo en cuenta el contenido de las respuestas ofrecidas por los adolescentes, estas fueron clasificadas en:

1. Capacidades emocionales referidas al área personal, o interpersonal, como: ser decidido, constante, seguro, controlado, establecer buenas relaciones, comprender a otros, hacer amigos.
2. Habilidades socio-morales, referidas al comportamiento con los otros o el entorno como: ser generoso, honrado, amoroso, humilde, solidario.
3. Habilidades cognitivas de carácter general o vinculado con la actividad de estudio como: saber razonar, agilidad mental o hacer gráficos y resúmenes.

4. Otras habilidades referidas al área deportiva, artística, etc.

5. Otras respuestas, que no hacen alusión a alguna habilidad específica, donde se encuentran condiciones físicas, materiales, y otras.

Para el presente reporte no se consideran las respuestas pertenecientes al grupo 5**.**

Resultados

Se recogieron un total de 2194 respuestas, que al descartar las no referidas a alguna habilidad, grupo 5, que abarcan el 4% del total, quedan 2089, con las que se realizan los caculos a continuación.

Tabla 1. Reporte de Lista de Habilidades

	%
Emocionales	29,8
Socio-morales	36,0
Cognitivas o relacionadas con el estudio	19,1
Otras capacidades	15,1
Total	100,0

Como muestra la tabla1, los adolescentes privilegian las habilidades de contenido socio-moral y emocionales, como recursos importantes para llevar mejor sus vidas, quiere decir que consideran necesario disponer de recursos de buen comportamiento social y moral para el logro de su desarrollo, personal. Esto es más notable en los de 7mo grado, como muestra la figura 1.

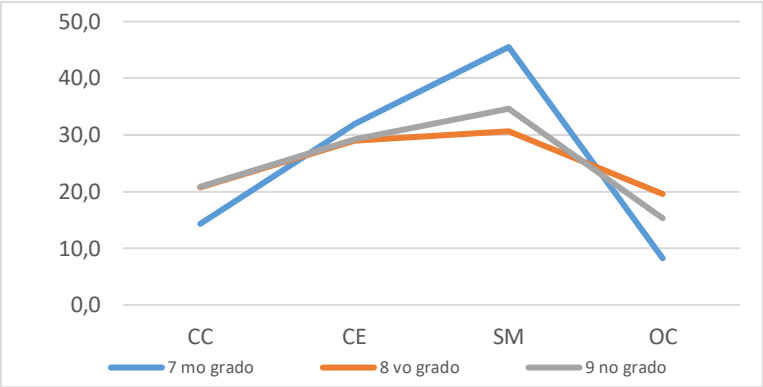


Fig. 1: Capacidades listadas según grados

Leyenda: CC: Capacidades cognitivas, CE: Capacidades Emocionales, SM: Capacidades Sociomorales, OC: otras capacidades

Un análisis a lo interno de las capacidades sociomorales, arroja que estas se agrupan fundamentalmente en 4 grupos que hacen referencias a:

1. las que garantizan la eficacia o logro del comportamiento personal como: ser estudioso, trabajador, dedicado

2. la conducta ante tareas u obligaciones sociales como ser responsable, honrado y disciplinado

3. disposición hacia los otros, los otros como ser generoso, respetuoso, buena persona.

4. actitud más general hacia la humanidad como ser humanitarios o practicar la solidaridad.

Tabla 2. Distribución de las capacidades sociomorales (SM)

Categorías	%
1	10,9
2	18,2
3	56,5
4	14,4
	100

Es apreciable la importancia que la muestra le confiere al cumplimiento de patrones morales en la relación con los otros, y que sea considerado entre las condiciones que en términos de habilidades mencionan asociadas a un desarrollo personal satisfactorio, lo cual difiere con la idea que en muchas ocasiones se tiene o esgrime acerca de los valores de la adolescencia actual.

Las capacidades emocionales listadas, que se ubican en segundo puesto de preferencia, fueron agrupadas, sobre la base del modelo que sirve de referencia, en cuatro dimensiones que se explican brevemente a continuación:

1. Autoconocimiento: conciencia o percepción de las propias emociones, sus causas y sus efectos

2. Autocontrol: control de emociones negativas e impulsos conflictivos.

3. Automotivación: motivarse por el logro de una meta, con perseverancia 4.Habilidades sociales: reconocimiento, comprensión y manejo de sentimientos y necesidades ajenas.

Tabla 3: Distribución de habilidades emocionales por dimensiones

Dimensiones	%
Autoconocimiento	23,9
Autocontrol	6,3
Automotivación	15,4
Habilidades sociales	54,3
	100

Las habilidades sociales ocupan el primer lugar. Entre ellas, saber mantener relaciones de amistad, ser comprensivos y establecer buena comunicación, resultan las fundamentales, lo que devela la importancia que el grupo le concede al dominio de las relaciones interpersonales donde predomina el carácter afectivo de las mismas. Es interesante la demanda de habilidades relacionadas con el conocimiento personal que es coherente con las necesidades de la edad de reafirmación de la identidad. Entre las habilidades listadas destaca ante todo, el ser alegre, seguidas de ser seguro, carismático, decidido, independiente. Por último, las que involucran autorregulación, señalan el ser pacientes y perseverantes y saber controlar ¨problemas de carácter¨, enfrentar problemas, o ¨ saber perder¨.

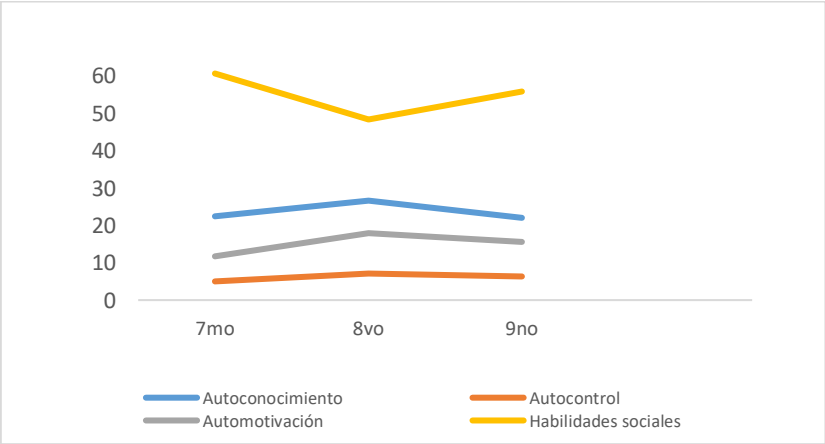


Fig.2 Dimensiones según grado

El comportamiento de las dimensiones por grados en la figura 2. evidencia lo que pudiéramos llamar interés o necesidades de los estudiantes al inicio de la enseñanza media (7mo grado) de estas habilidades lo que debe tenerse en futuras investigaciones.

Fase 2. Inclusión de acciones de educación emocional en el ámbito escolar.

Participantes: Una submuestra de 89 adolescentes que cursan los grados de 7mo, 8vo y 9no. y 29 docentes que imparten clases a estos adolescentes en los distintos grados, y titulados en Licenciatura en educación.

Las tareas realizadas en esta fase son:

- Talleres con cada grupo de escolares que recorren las distintas dimensiones de la inteligencia emocional.
- Capacitación de docentes en el dominio de contenidos del tema de IE y diseño de las actividades a incorporar en las asignaturas correspondientes.
- Inserción de actividades de educación emocional en asignaturas del currículo escolar.

Resultados

Los talleres.

Responden a una dinámica vivencial, de entrenamiento en el enfrentamiento y solución de situaciones emocionales cercanas a la realidad cotidiana de los destinatarios. Se incorporan como una actividad del currículo, en horario lectivo, a lo largo de un semestre con sesiones semanales de 45 minutos de duración. Aunque cumplen un formato de realización, la cantidad de sesiones por tema o dimensión a trabajar, se ajusta a la dinámica y necesidades de cada grupo.

En sus valoraciones, los participantes subrayan que las actividades del taller:

- son novedosas, y constituyen espacio de libre expresión
- promueven mejores estrategias para enfrentamiento de situaciones perturbadoras
- promueven un cambio de actitud hacia ellos mismos y los demás.

Capacitación de los docentes.

Los docentes recibieron un curso concertado como parte de la preparación metodológica planificada para el período. La capacitación contempló:

- nociones sobre IE , su importancia y manifestaciones en adolescentes
- principios y metodologías de la educación emocional
- diseño de tareas de actividades de educación emocional
- valoración, como expertos, de tareas a utilizar en acciones con los adolescentes.

Inserción de actividades de educación emocional en asignaturas del currículo escolar.

Se insertan actividades de educación emocional en cinco asignaturas del currículo escolar: Lengua Española, Historia de Cuba, Geografía, inglés y Educación Cívica.

La inclusión de acciones de educación emocional en las asignaturas tuvo como objetivo, incorporar el tratamiento de elementos afectivos en el marco del contenido a impartir. La idea es que esto pueda realizarse en distintos escenarios: en clase, momento de receso, en distintas asignaturas, matutinos u otras actividades.

La puesta en práctica de la experiencia requirió de gran esfuerzo por los docentes y de asesoramiento sistemático y supervisión de los especialistas. Para la organización y diseño de la actividad se tiñen en cuenta ciertos requisitos:

- dimensión a la que tributa la habilidad a desarrollar
- objetivos específicos, bien definidos, factibles de lograr
- posibilidad de ser incluida en el mismo proceso de la clase

A continuación ejemplos algunos ejemplos

Tabla 4. Inclusión de actividades de educación emocional en asignaturas

Dimensión	Objetivo	Actividad	Asignatura
Auto conocimiento	Expresión emocional en función de la situación	¨Dar una anoticia¨ Traducir al inglés noticias que están en español con la emoción correspondiente. Se cometa como la emoción da sentido y veracidad al mensaje.	Inglés
Auto control	Regular la emoción negativa	¨Juego de la Concentración¨ Un estudiante debe localizar en la pizarra, puntos X en un mapa. A pesar de que las conversaciones o comentarios del resto lo distraen, el debe intentar mantener su concentración para resolver la tarea. Se comenta las ventajas de centrarse en la tarea, como requisito para su solución.	Geografía
Auto motivación	Identificar pasos necesarios para el logro de metas	¨Dos historias¨ Lectura y debate de dos historias, una de éxito en la vida y otra de fracaso. Se reflexiona sobre los patrones	Lengua española

		comportamentales que pueden conducir a estos resultados	
Habilidades sociales	Identificar y comprender las emociones de otros	¨Me pongo en tu lugar¨ Observar imágenes y/o videos sobre la época de la esclavitud. Imaginar que pueden viajar en el tiempo, ser un esclavo o un español. Los estudiantes deben identificar y valorar emociones en los distintos personajes.	Historia de Cuba
	Trabajar en equipo.	¨El papelógrafo¨ En grupos, hacer resúmenes en el papelógrafo acerca de un tema de la asignatura. Se analizan comportamientos que entorpecieran o facilitan el trabajo grupal.	Educación Cívica

Discusión

El trabajo presentado persigue subrayar lo oportuno de conocer los criterios de los adolescentes respecto a sus necesidades de capacidades emocionales, previo a la realizaciones de acciones de intervención dirigidas al desarrollo de las mismas. Se pretende resaltar el valor de los docentes en la consecución de los propósitos de la educación emocional, no como ejecutores de instrucciones, si no, como colaboradores expertos que comparten y hacen posible nuestras aspiraciones. Por otra parte, se demuestra la pertinencia, viabilidad y efectividad del currículo docente como escenario apropiado para ello.

A pesar de las limitaciones del estudio, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los adolescentes confieren a las capacidades de carácter sociomoral y emocionales un papel primordial en su formación, por encima de las cognitivas y reclaman su formación. La información recogida constituye una valiosa fuente primaria, que aunque organizada desde una visión particular y tributaria de mayores precisiones, puede ser útil para comprender el mundo afectivo de los adolescentes y orientar el quehacer de la educación emocional desde distintas posiciones. Es relevante que los adolescentes estudiados consideren el ser una buena persona y alegres por demás, sean condiciones importantes para su desarrollo personal, el reto es ofrecerles las pistas necesarias para lograr tan encomiable empeño.

Referencias bibliográficas

Bello, Z. (2006) Inteligencia Emocional. Un constructo de utilidad potencial. Ponencia presentada en Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP). La Habana.

Bello, Z. (2010) Emoción e Inteligencia. Una convocatoria a la educación. Revista Universidad de La Habana. No.271.124 – 139

Bello, Z. (2014) La educación de las capacidades emocionales en el seno familiar. Revista Internacional PEI: Por la Psicología y la educación integral. 4, (7). 148-170.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa. 21 (1) 7-43.

Bisquerra, R. (2005).La educación emocional en la formación del profesorado. Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado. 19(3). 95-114.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. No. 16

Brackett, M., Mayer. & Warner, R. (2007). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. Personality and Individual Differences 36 1387 -1402.

Delors, J. (1996) (Coord.). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana-UNESCO.

Elias, M., y Friedlander, B.(2001).Educar con Inteligencia Emocional. Ed. Plaza y Janés
Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia Emocional en adolescentes. Orientación Educativa, 34-39.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. & Pizarro, D.A. (2006).The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. Individual Differences Research. 4. 16-27.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.85-108.

Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. . Revista Latinoamericana de Psicología. 95-104.

Goleman, D. (1995).La Inteligencia Emocional. Javier Vergara Editor S.A.

Goleman, D. (1998).La Práctica de la Inteligencia Emocional. Editorial Kairos. Barcelona, España.

Grewal, D. y Salovey, P. (2006).Inteligencia emocional. Mente y cerebro.16. 10 20

Ibarrola, B.(2007). Dirigir y educar con Inteligencia Emocional Ponencia del VII Congreso de Educación y Gestión Revista Timonel.

Inglés, C., Torregrosa, M., García, J., Martínez, Estévez, E., y Delgado.(2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. European Journal of Education and Psychology. Vol. 7, Nº 1. 29-41. doi: 10.1989/ejep.v7i1.150

Lopes, L., Salovey, P., Cote, S. y Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. Emotio. 5, 113-118.
Mamani O, Brousett M, Ccori D, Villasante K. (2018). La inteligencia emocional como factor protector en adolescentes con ideación suicida. Duazary. 15 (1): 39 - 50. DOI: http://dx.doi.org/10.21676/2389783X.2142.

Márquez, M., & Gaeta, M. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en preadolescentes: el papel de padres y docentes. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 221-235.

Meneses, A. y Bello, Z. (2013). Reacción de adaptación en adolescentes y su vínculo con las capacidades emocionales Revista de Educación y Desarrollo. 26, 29-37.

Pérez, N. (2015). Necesidad de desarrollo Emocional en la adolescencia. Comunicación presentada a Congreso on-line de Equipos de Orientación Educativa, Sevilla. España.

Petrides, K., Frederickson, N., Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. Personality and Individual Differences, 36 (2), 277-293.

Quintana-Orts, C., Rey, L., Mérida, S., Extremera, N. (2019) What bridges the gap between emotional intelligence and suicide risk in victims of bullying? A moderated mediation study. Journal of Affective Disorders 245. 798–805
Rajeli, G. (2005).Inteligencia emocional. Perspectivas y aplicaciones ocupacionales. Universidad ESAN. Lima.

Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). La inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco, alcohol en adolescentes. Ansiedad y estrés 12 (2-3). 223-230.

Shapiro, L. E. (1997). La inteligencia emocional de los niños. Javier Vergara Editor S.A.

Acerca de los autores

Zoe Bello, licenciada en Psicología, Master en Educación especial y Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora titular-consultante de la facultad de Psicología de la Universidad de la Habana. Su labor académica se extiende a otras instituciones cubanas y de países de América latina. Actualmente investiga el comportamiento de la inteligencia emocional en distintos grupos humanos. Los resultados de sus investigaciones han sido expuestos en diversos eventos nacionales e internacionales y objeto de diferentes publicaciones docentes y científicas. Dirige el proyecto nacional de educación emocional en escolares de primaria y secundaria básica y es vicepresidenta de la Consultoría Psicológica para la Gestión del Desarrollo Organizacional (PSIGEDO) de la Sociedad Cubana de Psicología.

Alina C. Alfonso León, es ingeniera en informática por la TH "Carl Schorlemmer en Merseburg, Alemania. Tiene un diplomado en Población y Desarrollo sostenible por la Universidad de Botswana y es doctora en Ciencias económicas por la Universidad de La Habana. Se desempeña en la actualidad como Investigador Auxiliar en el Centro de Estudios Demográficos de la Universidad de La Habana. Ha participado en numerosas investigaciones y encuestas relacionadas con temáticas de población con énfasis en el color de la piel, salud pública y envejecimiento. Participa en proyector de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Ha sido investigador invitado en prestigiosas universidades como la Universidad de Guadalajara, Universidad de Potsdam, Universidad Humboldt y la Universidad de Hohenheim.

Ciberagresión, adicción a internet e inteligencia emocional en adolescentes: un análisis de diferencias de género

Cyberbullying, internet addiction and emotional intelligence in adolescents: A gender difference analysis

Carolina Yudes[1]
Lourdes Rey[2]
Natalio Extremera[3]

[1]Universidad de Málaga (España), email: cyudes@uma.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4191-7336
[2]Universidad de Málaga (España), email: ail: lrey@uma.es
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-1394-1646
[3]Universidad de Málaga (España). Mail: nextremera@uma.es
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-8874-7912

Autor para correspondencia: cyudes@uma.es

Resumen: Escasos trabajos han examinado las conductas específicas de ciberagresión por género y el papel de la adicción a Internet y el déficit en inteligencia emocional en la ciberagresión. Ser adicto a Internet y ciertos déficits emocionales explican la ciberagresión por género. Se subraya la importancia de programas sobre ciberagresión que incluyan el control parental y el fomento de habilidades emocionales.

Palabras clave: Ciberagresión; adicción a Internet; inteligencia emocional; adolescencia.

Abstract: Little research has examined the specific behaviors of cyberaggression by gender, and the role of Internet addiction and the deficit in emotional intelligence in cyberaggression. Being addicted to the Internet and certain emotional deficits explain perpetration cyberaggression by gender. The importance of future programmes on cyberaggression including parental control and emotional skills development is underlined.

Keywords: cyberagression; Internet addiction; emotional intelligence; adolescence.

Recepción : 18 de junio 2019

Aceptación : 27 de octubre 2019

Coordinadores: Dr. Natalio Extremera y Dra. Carina V. Kaplan

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Ciberagresión, adicción a internet e inteligencia emocional en adolescentes: un análisis de diferencias de género

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Qué es el ciberacoso

El ciberacoso entre adolescentes se considera un problema social, a nivel internacional, que surgió hace años con el auge tecnológico y de la comunicación a través de Internet. La facilidad de acceso a estos métodos de comunicación, así como su constante cambio e innovación, ha creado nuevos contextos para la interacción social, y con ellos, surgen nuevas formas de intimidación o agresión, que parecen estar aumentando progresivamente (Garaigordobil, 2019; Whittaker y Kowalski, 2014).

A pesar del elevado número de investigaciones existentes sobre ciberacoso, no existe un consenso en aspectos como su definición, formas de evaluación, o puntos de corte para determinar cuando existe ciberacoso (Olweus y Limber, 2018; Zych, Ortega-Ruiz, y Marín-López, 2016). Una de las definiciones con mayor aceptación es la que lo conceptualiza como la violencia que, de forma reiterada, con intención de hacer daño y mantener un control sobre la víctima, se lleva a cabo entre iguales a través de dispositivos digitales (Kowalski, Giumetti, Schroeder, y Lattanner, 2014; Tokunaga, 2010; Smith et al., 2008). Incluye manifestaciones que podrían considerarse una extensión del acoso tradicional, como insultos, amenazas, humillaciones o la difusión de rumores, y otros más propios de la tecnología empleada como la manipulación y/o distribución de información personal con contenido comprometido para la víctima, la creación de perfiles de identidad falsos o robo de contraseñas (Kowalski, Limber, y Agatson, 2010; Lucas-Molina, Pérez-Albéniz, y Giménez-Dasí, 2016; Schneider, O'Donnell, y Smith, 2015; Willard, 2005). Otros autores diferencian entre formas directas de ciberacoso, llevadas cabo mediante comunicaciones privadas a la víctima, y formas indirectas mediante la difusión de información sensible (Abeele y Cock, 2013; Langos, 2012). Aunque esta violencia se produce en cuestión de segundos, puede tener una amplia difusión y permanecer en la red durante mucho tiempo.

Debido a la diversidad metodológica comentada previamente es difícil hacer una estimación determinante de la prevalencia. En una revisión realizada por Selkie, Fales y Moreno (2016) a partir de 58 estudios empíricos, se estableció que la prevalencia entre estudiantes de educación secundaria en Estados Unidos podía oscilar entre un 1 y un 41%. Una mayor consistencia entre estudios puede observarse en Zych et al. (2016), quienes en un meta-análisis con 29 estudios españoles realizados entre 2008 y 2015, pusieron de manifiesto una prevalencia media de 24.64% (*DE* = 24.45). Estos porcentajes se acercan al aportado por *Save the Children* en 2018, en el que se afirma que casi 1 de cada 4 menores manifiesta haber participado en algún acto de ciberacoso. Álvarez-García, Barreiro-Collazo y Núñez (2017) sostienen que esta variabilidad puede deberse a cómo se esté considerando la ciberagresión,

es decir, si como una conducta global o como determinadas conductas específicas. Así, estos autores, en una muestra de 3175 adolescentes, encontraron que mientras un 29.3% informaba haber insultado, sólo un 0.9% manifestaba haber realizado conductas de humillación.

Una línea de investigación creciente es la referida a los potenciales factores de riesgo y de protección que modulan (incrementando o disminuyendo) la probabilidad de aparición de estas ciberagresiones (Guo, 2016). En el presente estudio analizamos el papel de un factor de riesgo (adicción a Internet) y otro de protección (inteligencia emocional, IE) como potenciales predictores de la ocurrencia de cometer conductas de ciberagresión en la adolescencia. Hasta la fecha, no existen trabajos previos que hayan examinado el papel conjunto de estos factores para predecir el fenómeno de las agresiones a través de dispositivos digitales.

1.2. Adicción a Internet como factor de riesgo

El uso de Internet y las nuevas tecnologías se han convertido en un medio de comunicación habitual entre los jóvenes. Pero a pesar de los múltiples beneficios socioeducativos asociados, tales como el rápido acceso a información educativa o su intercambio con los compañeros, las investigaciones están encontrando problemáticas sociales, educativas y de conductas de riesgo para la salud mental, como consecuencia de un uso inapropiado (Weinstein y Lejoyeux, 2010; Young, 2004).

La adicción, o uso problemático de Internet, se caracteriza por una excesiva preocupación cognitiva sobre su uso continuado, una pérdida de control en su utilización y una urgencia para tener acceso, lo cual conlleva otras conductas de riesgo *online* y deterioro del funcionamiento personal y social. Por ejemplo, en los adolescentes se incrementan las conductas de riesgo online como la exposición a pornografía, juegos de azar, y conductas de ciberagresión, así como problemas de carácter psicológico y educativo, tales como mayor desajuste psicológico, menores relaciones interpersonales y peor rendimiento académico (Fisoun, Floros, Siomos, Geroukalis, y Navridis, 2012; Wang et al., 2012). Entre estos riesgos, la ciberagresión es uno de los más comunes, sugiriéndose en algunos estudios que la distorsión cognitiva producida por el uso excesivo e impulsivo de Internet podría incrementar los episodios de violencia *online* (Casas, Del Rey, y Ortega-Ruiz, 2013).

Otro tema de interés en este campo son las diferencias de género (Ha y Hwang, 2014). Diversos estudios encuentran que los hombres tienden a mostrar mayores niveles de adicción a Internet (Durkee, et al., 2012). Aunque evidencias más recientes sugieren que estas diferencias están desapareciendo o que podrían depender de múltiples factores a nivel educativo y personal (Heo, Oh, Subramanian, Kim, y Kawachi, 2014). Otros autores sugieren que más que el tiempo medio dedicado al uso de Internet, lo que diferencia a hombres y mujeres son los patrones de uso, siendo los hombres más propensos a dedicar tiempo a los juegos *online* y las mujeres a las redes sociales (Ak, Koruklu, y Yilmaz, 2013; Weiser, 2000).

1.3. Inteligencia emocional como factor de protección

La IE ha acaparado la atención de los investigadores sociales y de la educación en las últimas décadas, especialmente tras el famoso *best-seller* de Goleman (1995). Desde los acercamientos más científicos, la IE se ha entendido como una capacidad para procesar información relacionada con las emociones. Mayer y Salovey (1997) la definieron como una habilidad para razonar sobre las emociones y que tiene que ver con la capacidad potencial de las habilidades emocionales para mejorar y guiar el pensamiento, aunque la conceptualización más aceptada la define como una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y las de otras personas (Mayer, Caruso, y Salovey, 2016).

Se ha demostrado que la falta de habilidades emocionales es un elemento diferencial entre los escolares que se implican en situaciones de acoso y ciberacoso escolar. De esta manera, los acosadores informan de niveles más bajos de IE (Lomas, Stough, Hansen, y Downey, 2012), y las víctimas, de comprensión y regulación emocional (Elipe, Mora-Merchán, Ortega-Ruiz, y Casas, 2015). En el caso del ciberacoso, los ciberagresores muestran, por lo general, bajas puntuaciones en habilidades sociales y emocionales, y las cibervíctimas menores puntuaciones en IE (Extremera, Quintana-Orts, Mérida-López, y Rey, 2018). Estos resultados sugieren, por tanto, el papel protector que las habilidades emocionales podrían tener en la aparición de conductas violentas en la etapa infanto-juvenil. Es plausible que aquellos adolescentes con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en comprensión, manejo y regulación de sus propias emociones canalicen su ira y enojo de forma constructiva, y no recurran a la violencia como medio para superar su frustración, ante la variedad de contratiempos vitales en la adolescencia.

Con respecto a las diferencias de género en IE, los resultados varían en función del enfoque de evaluación utilizado. Cuando se emplea el autoinforme, se encuentran diferencias que revelan puntuaciones más altas en las chicas en percepción interpersonal e IE general (Extremera, Rey, y Sánchez-Álvarez, 2019). En adolescentes, se encuentra este mismo resultado, junto a que los chicos puntúan más alto en percepción intrapersonal, asimilación emocional, regulación emocional e IE general (Rey, Quintana, Mérida-López, y Extremera, 2018). Estas diferencias, además, influyen en los síntomas de cibervictimización experimentados, pero, hasta la fecha, no existen estudios centrados en examinar estas diferencias de género en ciberagresores.

Por ello, este estudio tiene como objetivo aportar evidencias sobre las diferencias de género en la ciberagresión en una muestra de adolescentes españoles. Específicamente, el interés se centra en: (a) examinar la prevalencia de ciberagresión ejercida y sus diferentes manifestaciones en la muestra evaluada, (b) analizar las diferencias de género en las variables estudiadas (ciberagresión, IE y adicción a Internet), y (c) establecer el valor predictivo de factores de riesgo (adicción a Internet) y de protección (IE) respecto a la ciberagresión.

2. METODOLOGÍA

2.1.Método

El enfoque metodológico de la presente investigación es de tipo cuantitativo, se trata de un diseño de investigación de carácter transversal, basado en autoinformes. Para la selección de la muestra, se utilizó un muestreo no probabilístico incidental.

2.2. Descripción de la muestra

En este estudio han participado 845 adolescentes (chicos: 393; chicas: 452), pertenecientes a seis centros escolares de la provincia de Málaga (España), con edades comprendidas entre los 14 y 18 años (*M* = 15.62; *DE* = 1.16). En relación con el nivel educativo, se han seleccionado estudiantes de 3º y 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y Bachillerato (ver Tabla 1).

Tabla 1

Distribución de la muestra según nivel educativo y género

Curso (edad)	Porcentaje total	Distribución por género
E.S.O. (14-15 años)	49.82% (n = 421)	48.45% chicos (n = 204)
Bachillerato (16-18 años)	50.17% (n = 424)	44,57% chicos (n = 189)

2.3. Instrumentos

Datos sociodemográficos (edad, género) y cuestiones sobre el uso de Internet (móvil propio, horas de conexión semanal, supervisión parental) elaboradas pre-hoc para este estudio.

Cuestionario del Proyecto Europeo de Intervención de Cyberbullying (European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire, ECIQ) (Brighi, Guarini, Melotti, Galli, y Genta, 2012; Ortega-Ruiz, Del Rey, y Casas, 2016). Esta escala evalúa la frecuencia con la que los participantes se han visto implicados en diferentes formas de ciberacoso en los últimos 2 meses, en base a una escala tipo Likert (0 = No; 4 = Si, más de una vez a la semana). Consta de 22 preguntas de las cuales, 11 evalúan la cibervictimización ("*Alguien me ha amenazado a través de mensajes en Internet o SMS*") y 11 la ciberagresión ("*He difundido rumores sobre alguien en Internet*"). Para este estudio se ha utilizado únicamente la dimensión de ciberagresión, usando tanto la puntuación media de los 11 ítems cómo la clasificación establecida por Elipe, de la Oliva y del Rey (2017) según el nivel de gravedad de la ciberagresión. Siguiendo los criterios aportados por estos autores, los participantes pueden ser "no ciberagresores" (si en los 11 ítems seleccionan cómo respuestas 0-*No* y 1-*Si, una o dos veces*); "ciberagresores ocasionales" (si seleccionan, en al menos uno de los ítems, un *2-Si, una o dos veces al mes*) o "ciberagresores severos" (si seleccionan, en al menos uno de los ítems, un *3-Sí, alrededor de una vez a la semana* o más).

Versión castellana de la escala de inteligencia emocional de Wong y Law (*Wong-Law Emotional Intelligence Scale*, WLEIS) (Extremera, et al., 2019; Wong y Law, 2002). Es una medida de autoinforme compuesta de 16 ítems que evalúan 4 subdimensiones de IE: percepción intrapersonal (evaluación de las propias emociones), percepción interpersonal (evaluación de las emociones de los demás), asimilación emocional y regulación emocional. Se responde a través de una escala Likert (0 = completamente en desacuerdo; 7 = completamente de acuerdo). Ejemplo de ítem: "*Soy capaz de controlar mis propias emociones*".

Cuestionario de adicción a Internet. Para evaluar el grado en el que el uso de Internet puede afectar a la vida de las personas se ha empleado la versión ampliada del *Internet Addiction Diagnostic Questionnaire* (IADQ) (Puerta-Cortés, Carbonell, y Chamarro, 2012; Young, 1998), formado por 20 preguntas con opción de respuesta tipo Likert (1 = rara vez; 5 = siempre). Ejemplo de ítem: "*¿Con qué frecuencia sus calificaciones o actividades académicas se afectan negativamente por la cantidad de tiempo que permanece en Internet?*".

2.4. Análisis de datos

El análisis de datos se ha realizado utilizando el software SPSS (versión 25). En primer lugar, se han calculado frecuencias y estadísticos descriptivos para determinar la prevalencia de ciberagresores en la muestra, identificar los tipos más frecuentes de ciberagresión y obtener las puntuaciones globales en IE y adicción a Internet. Seguidamente, se han llevado a cabo comparaciones de las puntuaciones obtenidas según género y edad de los participantes. Los análisis comparativos en función del grupo de edad (14-15 y 16-18 años) no resultaron significativos por lo que en la posterior descripción de resultados esta variable no es tenida en cuenta. Por último, se han realizado correlaciones de Pearson para examinar la posible interacción entre la ciberagresión y el resto de las variables objeto de interés y análisis de regresión jerárquica para determinar el valor predictivo de dichas variables.

3. RESULTADOS

3.1. Prevalencia y diferencias de género en la frecuencia y tipos de ciberagresión

De acuerdo con los criterios de Elipe et al. (2017), el 70.4% de la muestra fueron no ciberagresores, distribuyéndose los ciberagresores (un total de 250) entre 14.6% ocasionales (57 chicos y 66 chicas) y 15% severos (68 chicos y 59 chicas). Esta distribución según el género resultó en diferencias estadísticamente significativas en la puntuación global en ciberagresión (chicos: $M = 0.31$; $DE = 0.37$; chicas: $M = 0.24$; $DE = 0.31$; $t(843)=2{,}672$; $p = .008$, $d = 0.21$). La edad media de los chicos ciberagresores fue de 15.84 años ($DE = 1.01$) y de las chicas 15.58 ($DE = 1.21$), no hubo diferencias significativas.

En la Tabla 2 se observan las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los tipos de ciberagresión examinados. En 6 de estos 11 tipos existen diferencias en función del género. Así, en los chicos las formas de ciberagresión más frecuentes han sido los insultos y amenazas, robo de información personal y suplantación de identidad, y en las chicas los insultos sobre alguien a otras personas.

Tabla 2

Medias y comparación por género de los tipos de ciberagresión

Indicadores de ciberagresión	**Chicos (*n* = 125)** ***X (DE)***	**Chicas (*n* = 125)** ***X (DE)***	**U de Mann-Whitney**
Agresión verbal y exclusión social			
12. Insultar a través de SMS o Internet	1,83 (1,2)	1,42 (1,1)	.006**
13. Insultar sobre alguien a otras personas	1,37 (1,2)	1,78 (1,2)	.005**
21. Excluir o ignorar en redes sociales o chat	1,05 (1,3)	0,98 (1,2)	.499
Denigración			
14. Amenazar a través de SMS o Internet	0,57 (0,9)	0,29 (0,6)	.011**
22. Difundir rumores sobre alguien en Internet	0,42 (0,8)	0,67 (1,2)	.277
Suplantación			
16. Piratear cuenta para suplantar identidad	0,21 (0,5)	0,09 (0,4)	.018**
17. Crear cuenta para suplantar identidad	0,56 (1,1)	0,36 (0,8)	.091
Violación de la intimidad-burlas			
15. Piratear cuenta de correo para robar información	0,31 (0,7)	0,09 (0,4)	.002**
18. Colgar información personal de alguien in Internet	0,32 (0,8)	0,29 (0,8)	.962
19. Colgar fotos/vídeos comprometidos de alguien	0,27 (0,7)	0,26 (0,7)	.981
20. Modificar fotos/videos de otras personas	0,69 (1,0)	0,27 (0,7)	.000***

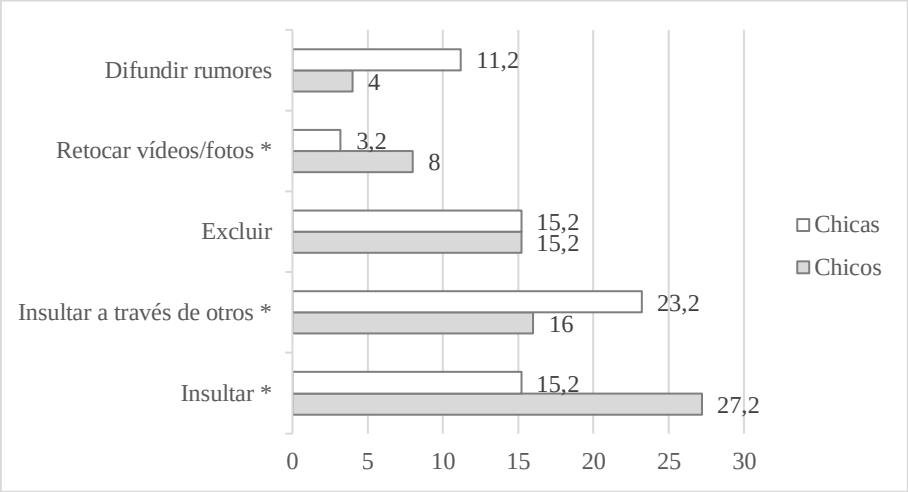
Nota: Para el cálculo de las medias se ha incluido únicamente a los participantes clasificados cómo ciberagresores

Aunque estos son los tipos de ciberagresión en los que hay diferencias entre chicos y chicas, los resultados revelan patrones muy similares independientemente del género, siendo las

manifestaciones más frecuentes en ambos géneros las agresiones verbales y la exclusión social online (ver Tabla 1 y Figura 1).

Figura 1.

Porcentaje de los tipos de ciberagresión más frecuentes en chicos y chicas



Nota: Para el cálculo de los porcentajes se ha incluido únicamente a los participantes clasificados cómo ciberagresores

3.2.Diferencias de género en inteligencia emocional

La puntuación media en IE en la muestra ha sido 4.69 (*DE* = 0.97) sobre 7. Se observaron diferencias de género, puntuando las chicas más alto en percepción interpersonal y los chicos en regulación emocional (ver Tabla 3).

Tabla 3

Estadísticos descriptivos en las dimensiones de inteligencia emocional según género

Dimensiones Evaluadas	**Chicos (n = 393)**	**Chicas (n = 452)**	**Valor de t (*d* de Cohen)**
	M (DT)	*M (DT)*	
Percepción Intrapersonal	4.93 (1.27)	4.77 (1.24)	---
Percepción Interpersonal	4.76 (1.18)	5.23 (1.07)	-6.004*** (0.42)
Asimilación Emocional	4.69 (1.29)	4.58 (1.30)	---
Regulación Emocional	4.54 (1.29)	4.05 (1.31)	5.427*** (0.38)

3.3.Diferencias de género en uso de Internet

La puntuación media en adicción a Internet ha sido 45.25 (DE = 13.07) sobre 100. No hubo diferencias asociadas al género (chicos: X= 44.77; DE = 12.68; chicas: X = 45.67; DE = 13,39; $t(843)$=-.996, $p > .05$). Según la interpretación de Young (1998), se establece un uso problemático con puntuaciones entre 50 y 79 y un uso patológico si están por encima de 80. Según esta clasificación, un 32.7% de los participantes (124 chicos y 156 chicas) tienen un uso problemático y sólo un 0.8% (1 chico y 6 chicas), patológico.

3.4.Relación entre ciberagresión, inteligencia emocional y adicción a Internet

El análisis de correlación de Pearson, realizado de forma diferencial para chicos y chicas, pone de manifiesto que en ambos la mayor implicación en conductas de ciberagresión se relaciona con la adicción a Internet (ver Tabla 4). De hecho, se observa que el porcentaje de participantes que tienen un uso problemático incrementa conforme lo hace la implicación en ciberagresión. Así, en los no ciberagresores, ciberagresores ocasionales y severos se encuentra un 28.4%, 38.2% y 47.2% de participantes con uso problemático, y un 0.3%, 1.6% y 2.4% con uso patológico, respectivamente.

Tabla 4

Análisis de correlaciones de Pearson por género

Variables evaluadas	1	2	3	4	5	6
1. Ciberagresión		,24**	-,16**	-,06	-,06	-,11*
2. Adicción a Internet	,33**		-,04	,04	-,07	-,07
3. Percepción Intrapersonal	-,06	-,17**		,47**	,59**	,68**
4. Percepción interpersonal	-,01	-,05	,41**		,49**	,37**
5. Asimilación Emocional	-,08	-,23**	,51**	,32**		,57**
6. Regulación Emocional	-,18**	-,21**	,60**	,23**	,50**	

Nota: el valor de las correlaciones obtenidas en el grupo de los chicos se sitúa encima de la diagonal; mientras que debajo de dicha diagonal están los valores de las chicas.

Se encuentra una relación significativa de ciberagresión con déficits en la regulación emocional (chicos: r = -.11; $p < .05$; chicas: r = -.18; $p < .001$), y, de forma adicional, en los chicos con déficits en la percepción intrapersonal (r = -.16; $p < .05$). Por otro lado, únicamente en las chicas se observa una relación significativa entre adicción a Internet y déficits en la percepción interpersonal (r = -.17, $p < .001$), asimilación (r = -.22, $p < .001$), y regulación emocional (r = -.21, $p < .001$).

3.5.Análisis de validez predictiva de la IE y uso de Internet sobre la ciberagresión

La validez predictiva de la adicción a Internet y las dimensiones de IE sobre la implicación en conductas de ciberagresión se ha analizado mediante un análisis de regresión jerárquica de forma separada para cada género, siendo la variable criterio la puntuación global obtenida en ciberagresión. En el primer paso, se ha incluido la edad como covariable, mientras que la adicción a Internet y dimensiones de IE han sido introducidas en el segundo paso (ver Tabla 5).

Tabla 5

Resultados del análisis de regresión jerárquica

		Chicos			**Chicas**		
Ciberagresión		□□□	R^2	□R^2	□□□	R^2	□R^2
			.096			.131	
Paso 1							
	Edad	.104	.011			.013	
Paso 2				0.085			.118
	Edad	.119*			-.098*		
	Adicción a Internet	.238***			.315***		
	Percepción Intrapersonal	-.168*			.086		
	Percepción interpersonal	-.046			.012		
	Asimilación emocional	.087			.031		
	Regulación emocional	-.023			-.184**		

Independientemente del género, tanto la edad como la adicción a Internet predicen la implicación en ciberagresión. Con respecto a las dimensiones de IE encontramos patrones diferenciales por género. En chicos, la dimensión explicativa de la ciberagresión fueron los déficits en percepción intrapersonal (b= -.168, t(402)= -2.44, p<.05), y en las chicas los déficits en regulación emocional (b= -.184, t(460)= -3.21, p<.001).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio se ha centrado en analizar las potenciales diferencias de género en conductas de ciberagresión en una muestra de adolescentes españoles, y examinar el potencial valor predictivo de un factor de riesgo (adicción a Internet) y un factor de protección (inteligencia emocional), y su papel diferencial según el género, en la predicción de estas conductas de ciberagresión.

Nuestros hallazgos ponen de manifiesto una prevalencia de 29.6% ciberagresores, con una edad media de 15 años, siendo mayor la participación de los chicos. Aunque no hay total acuerdo sobre diferencias de género en investigaciones previas (Garaigordobil, 2017, 2018; Wong, Cheung, Xiao, y Chan, 2015), la mayoría encuentran mayor proporción de chicos como agresores (Calmaestra, 2011; Calvete, Orue, Estévez, Villardón, y Padilla, 2010; Lee y Shin, 2017; Scotth y Slaunwhite, 2019; Sun, Fan, y Du, 2016), quienes además muestran puntuaciones más altas en las conductas de acoso directas (Buelga y Pons, 2012). Este resultado es igualmente observado en nuestro estudio, en el que los chicos informaron implicarse en mayor medida que las chicas en conductas más directas de agresión (insultos y amenazas). Independientemente del género, los tipos de ciberagresión más frecuentes han sido los insultos y la exclusión social online. Estos resultados están en línea con estudios previos que sugieren que la ciberagresión verbal y la exclusión online son más habituales que otras conductas como la suplantación o la ciberagresión visual (Álvarez-García et al., 2017).

Respecto al uso de Internet, la edad de comienzo de los participantes clasificados como ciberagresores fue de 10.62 años. La mayoría se conecta más de 6 horas entre semana (69.5%), destacando que el 72.7% reconoce conectarse a menudo/siempre más de lo previsto y el 34.1% siempre pide más tiempo de conexión. El 74% afirma no tener supervisión o control parental sobre sus actividades en Internet y el 9.2% se enfada si le preguntan qué hace mientras está conectado. Resultados de otras investigaciones muestran que un control parental basado en estrategias colaborativas, como la mediación o el co-uso, tiene relación con la menor implicación en ciberacoso (Elsaesser, Russell, Ohannessian, y Patton, 2017).

Con respecto a los predictores, la adicción a Internet fue un factor de riesgo significativo asociado a la implicación en ciberagresión en ambos sexos, lo cual apoya lo expresado en metaanálisis previos (Casas et al., 2013; Kowalski et al., 2014). Aunque la adicción a Internet aún no está recogida como desorden psicopatológico en el DSM-5, como están otros desórdenes de abuso y uso compulsivo (e.g. el consumo de sustancias o la adicción patológica al juego), nuestros resultados apuntan a que futuras investigaciones deberían incluir este uso problemático como posible predictor de conductas agresivas en entornos digitales.

Por otro lado, las habilidades de IE actuaron como factor protector, aunque su papel fue diferencial según el género. En las chicas, la regulación emocional se asoció con una menor implicación en ciberagresión. Estos resultados van en línea con el papel que esta habilidad emocional tiene en otras conductas de agresividad y violencia, ayudando a manejar las reacciones de ira y venganza hacia los demás (García-Sancho, Salguero, y Fernández-

Berrocal, 2014), y amplían resultados previos que señalaban los déficits en regulación emocional como un predictor importante de la cibervictimización en chicas (Rey et al., 2018). Nuestros resultados ponen de relieve el importante papel de las habilidades regulativas para predecir las conductas de ciberagresión principalmente en chicas. En los chicos, la percepción intrapersonal fue la variable más predictiva de la ciberagresión. Aquellos chicos con altas puntuaciones en comprensión de sus propias emociones y conocimiento de sus estados afectivos eran menos tendentes a la ciberagresión. Estos resultados van en la línea de anteriores investigaciones en chicos adolescentes sobre la dificultad para entender y expresar las emociones y la mayor tendencia a llevar a cabo conductas violentas (Aricak y Ozbay, 2016). En este sentido, es posible que aquellos chicos con dificultades para identificar, comprender y expresar sus propias emociones experimenten mayores niveles de frustración al no poder afrontar los problemas diarios y conflictos escolares de forma efectiva. Esto podría incrementar sus niveles de ira y rabia y, como resultado, conducir a mayores niveles de ciberagresión como forma de manejar estos problemas.

En definitiva, en este estudio se encuentra que tanto la adicción a Internet (en chicos y chicas) cómo los déficits emocionales (percepción intrapersonal en chicos y regulación emocional en chicas) son predictores significativos de la agresión en entornos digitales.

De estos resultados se derivan importantes implicaciones. Al encontrar el papel protector de las habilidades emocionales y el riesgo que supone la adicción a Internet, un paso razonable para intentar reducir la ciberagresión en los adolescentes sería tener en cuenta la promoción de un uso responsable de Internet en los futuros programas de prevención e intervención. Los esfuerzos preventivos mediante la formación en los centros escolares deberían dirigirse a concienciar sobre los riesgos y posibles consecuencias, no sólo educativas sino también sociales, de un mal uso de los recursos que ofrece Internet, intentando favorecer igualmente el control parental, tanto fuera como dentro de casa (Elsaesser et al., 2017). De la misma forma, sería necesario incluir módulos específicos por género en la formación en habilidades emocionales, incrementando las estrategias de regulación emocional para disminuir los sentimientos de frustración, ira y venganza entre las chicas e incrementar la comprensión emocional y la capacidad para identificar y expresar las emociones en chicos, como forma de canalizar, a través del lenguaje asertivo y constructivo, la ira o frustración acumulada. La inclusión en estos programas preventivos podría, por un lado, reducir la probabilidad de implicarse en conductas de ciberagresión y, por otro, incrementar las relaciones interpersonales satisfactorias (Divecha y Brackett, 2019; Espelage, King y Colbert, 2018).

Este estudio presenta una serie de limitaciones relacionadas con los instrumentos de evaluación, su diseño transversal o la utilización de una muestra de conveniencia. En primer lugar, a pesar de la prevalencia encontrada en ciberagresión, no podemos olvidar que su evaluación se ha realizado a través de una medida de autoinforme que podría afectar a las respuestas de los participantes debido a un sesgo de deseabilidad social. En segundo lugar, aunque hemos planteado relaciones predictivas basadas en la fundamentación teórica, al ser un estudio de carácter transversal no es posible establecer relaciones de predicción a lo largo

del tiempo. Para ello, serán necesarios futuros estudios longitudinales que permitan replicar nuestros resultados, así como muestreos y diseños aleatorios. Al utilizar una muestra incidental de conveniencia es posible que participantes que fueran potenciales agresores no quisieran formar parte del estudio. Para poder establecer con mayor determinación las diferencias de género encontradas, en futuras investigaciones sería interesante preguntar a través de qué aplicaciones se realiza (i.e. redes sociales, blogs, sitios de vídeos como YouTube, videojuegos, etc.), y que nivel de exposición tienen a violencia online, por lo que el tipo de agresión podría variar, y con ello, la planificación de futuras intervenciones.

A pesar de estas limitaciones, este estudio complementa resultados previos que sugieren potenciales diferencias de género en las conductas de ciberagresión en adolescentes. Nuestros hallazgos revelan que la adicción a Internet y los déficits emocionales podrían ser tenidos en cuenta, de manera diferencial por género, para futuros programas preventivos y de intervención dirigidos a la reducción de conductas agresivas online. Igualmente, es posible llevar a cabo enfoques pedagógicos en casa, a través de un control parental adecuado y racional del uso de los dispositivos tecnológicos, así como el fomento en la familia de las habilidades relacionadas con la comprensión y regulación efectiva de los cambios emocionales constantes y la adaptación a las experiencias vitales propias de la adolescencia. Estas medidas podrían ser claves para ayudar a reducir la probabilidad de implicarse en actos agresivos hacia los demás en entornos digitales.

Referencias bibliográficas

Abeele, M. V., y Cock, R. (2013). Cyberbullying by mobile phone among adolescents: The role of gender and peer group status. *Communications, 38*, 107–118.

Ak, Ş., Koruklu, N., y Yılmaz, Y. (2013). A study on Turkish adolescent's Internet use: possible predictors of Internet addiction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 16*(3), 205-209.

Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., y Núñez, J. C. (2017). Cyberaggression among adolescents: Prevalence and gender differences. *Comunicar, 25*(50), 89-97.

Aricak, O. T., y Ozbay, A. (2016). Investigation of the relationship between cyberbullying, cybervictimization, alexithymia and anger expression styles among adolescents. *Computers in Human Behavior, 55*, 278–285.

Beale, A., y Hall, K. R. (2007). Cyberbullying: What school administrators (and parents) can do. *Clearing House, 81*(1), 8–12.

Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S., y Genta, M. L. (2012). Predictors of victimization across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties, 17*, 375–388.

Buelga, S., y Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psychosocial Intervention, 21*(1), 91-101.

Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. (Tesis doctoral). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, Córdoba.

Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior, 26,* 1128–1135.

Casas, J. A., Del Rey, R., y Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior, 29*(3), 580-587.

Divecha, D., y Brackett, M. (2019). Rethinking school-based bullying prevention through the lens of Social and Emotional Learning: A bioecological perspective. *International Journal of Bullying Prevention,* 1-21.

Durkee, T., Kaess, M., Carli, V., Parzer, P., Wasserman, C., Floderus, B.,... y Brunner, R. (2012). Prevalence of pathological Internet use among adolescents in Europe: demographic and social factors. *Addiction, 107*(12), 2210-2222.

Elipe, P., De la Oliva, M., y Del Rey, R. (2017). Homophobicbullying and cyberbullying: Study of a silenced problem. *Journal of Homosexuality, 65*(5), 672-686.

Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R., y Casas, J. A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in psychology, 6,* 486.

Elsaesser, C., Russell, B., Ohannessian, C. M., y Patton, D. (2017). Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggression and violent behavior, 35,* 62-72.

Espelage, D. L., King, M. T., y Colbert, C. L. (2018). Emotional intelligence and school-based bullying prevention and intervention. En K. Keefer, J. Parker, D. Saklofske (eds), *Emotional Intelligence in Education* (pp. 217-242). Springer, Cham.

Extremera, N. Rey, L., y Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema, 31*(1), 94–100.

Extremera, N., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., y Rey, L. (2018). Cyberbullying victimization, self-esteem and suicidal ideation in adolescence: Does emotional intelligence play a buffering role? *Frontiers in psychology, 9,* 367.

Fisoun, V., Floros, G., Siomos, K., Geroukalis, D., y Navridis, K. (2012). Internet addiction as an important predictor in early detection of adolescent drug use experience—implications for research and practice. *Journal of Addiction Medicine*, *6*(1), 77-84.

Garaigordobil, M. (2017). *Bullying y cyberbullying: definición, prevalencia, consecuencias y mitos*. Barcelona: Fundació per la Universitat Oberta de Catalunya.

Garaigordobil, M. (2018). *Bullying y Cyberbullying: Estrategias de evaluación, prevención e intervención*. Barcelona: Oberta UOC Publishing

Garaigordobil, M. (2019). Prevención del cyberbullying: variablespersonales y familiares predictoras de ciberagresión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(3), 9-17.

García-Sancho, E., Salguero, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and violent behavior*, *19*(5), 584-591.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books

Guo, S. (2016). A meta-analysis of the predictors of cyberbullying perpetration and victimization. *Psychology in the Schools*, *53*(4), 432-453.

Ha, Y. M., y Hwang, W. J. (2014). Gender differences in Internet addiction associated with psychological health indicators among adolescents using a national web-based survey. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *12*(5), 660-669.

Heo, J., Oh, J., Subramanian, S. V., Kim, Y., y Kawachi, I. (2014). Addictive Internet use among Korean adolescents: a national survey. *PLoS ONE*, *9*(2), e87819.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological bulletin*, *140*(4), 1073-1137.

Kowalski, R., Limber, S., y Agatston, P. (2010). *Cyberbullying: el acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Descléede Brower.

Langos, C. (2012). Cyberbullying: The challenge to define. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *15*(6), 285–289.

Lee, C., y Shin, N. (2017). Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among Korean adolescents. *Computers in Human Behavior*, *68*, 352-358.

Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., y Downey, L. A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of adolescence, 35*(1), 207-211.

Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., y Giménez-Dasí, M. (2016). La evaluación del cyberbullying: situación actual y retos futuros. *Papeles del Psicólogo, 37*(1), 27-35.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review, 8*(4), 290-300.

Olweus, D. y Limber, S. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology, 19*, 139-143.

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa, 22*(1), 71-79.

Puerta-Cortés, D. X., Carbonell, X. y Chamarro, A. (2012). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión en español del Internet Addiction Test. *Trastornos adictivos, 14*(4), 99-104.

Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., y Extremera, N. (2018). Inteligencia emocional y cibervictimización en adolescentes: El género como moderador. *Comunicar, 26*(56), 9-18.

Save the Children (2018). *Informe de resultados. Percepciones y vivencias del acoso escolar y el ciberacoso entre la población española de 10 a 17 años*. Ipsos Group.

Schneider, K., O'Donnell, S., y Smith, E. (2015). Trends in Cyberbullying and School Bullying Victimization in a Regional Census of High School Students, 2006-2012. *Journal of School Health, 85*(9), 611–620.

Scotth, R., y Slaunwhite, A. (2019). Gender and geographic predictors of cyberbullying victimization, perpetration, and coping modalities among youth. *Canadian Journal of School Psychology, 34*(1), 3-21.

Selkie, E. M., Fales, J. L., y Moreno, M. A. (2016). Cyberbullying prevalence among US middle and high school–aged adolescents: A systematic review and quality assessment. *Journal of Adolescent Health, 58*, 125–133.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*, 376–385.

Sun, S., Fan, X., y Du, J. (2016). Cyberbullying Perpetration: A Meta-Analysis of Gender Differences. *International Journal of Internet Science, 11*(1), 61-81.

Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computer in Human Behavior, 26*, 277–287.

Wang, L., Luo, J., Bai, Y., Kong, J., Luo, J., Gao, W., y Sun, X. (2013). Internet addiction of adolescents in China: Prevalence, predictors, and association with well-being. *Addiction Research & Theory*, *21*(1), 62-69.

Weinstein, V., y Lejoyeux, M. (2010). Internet addiction or excessive Internet use. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse, 36*, 277-283.

Weiser, E. B. (2000). Gender Differences in Internet Use Patterns and Internet Application Preferences: A Two-Sample Comparison. *CyberPsychology & Behavior, 3*(2), 167–178.

Whittaker, E. y Kowalski, R. M. (2015). Cyberbullying Via Social Media. *Journal of School Violence, 14(*1), 11-29.

Willard, N. (2005). *Cyberbullying and cyberthreats*. Washington: USA Departamento de Educación.

Wong, C. S. y Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly, 13*, 243-274.

Wong, R. Y., Cheung, C. M., Xiao, S. B., y Chan, T. K. (2015). The instigating, impelling, and inhibiting forces in cyberbullying perpetration across gender. PACIS 2015 Proceedings. Recuperado de http://aisel.aisnet.org/pacis2015/109

Young, K. S. (1998). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1, 237-244.

Young, K. S. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist, 48*, 402–415.

Young, K. S. (1998). *Caught in the Net. Wiley*: Nueva York.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Marín-Lopez, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa, 22*(1), 5-18.

Acerca de los autores

Carolina Yudes, doctora en Psicología por la Universidad de Granada. Actualmente, Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Málaga (UMA). Miembro del grupo de investigación "Recursos personales positivos, bienestar y salud en contextos aplicados (CTS-1048)" de la UMA. Sus intereses de investigación se centran en acoso y ciberacoso escolar y su relación con recursos personales positivos, como la inteligencia emocional.

Lourdes Rey, doctora en Psicología y Profesora titular del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga. Directora del Máster de Tratamiento Psicológico Infantil y Juvenil de la UMA y directora del grupo de investigación "Recursos personales positivos, bienestar y salud en contextos aplicados (CTS-1048)". Es autora de más de 50 publicaciones científicas en revistas de impacto en temas relacionadas con los recursos personales positivos (inteligencia emocional, gratitud, perdón, etc.) en el ámbito de la salud, bienestar y el ajuste psicológico en diferentes contextos aplicados.

Natalio Extremera, doctor en Psicología, catedrático de Universidad y miembro del grupo de investigación de la Universidad de Málaga "Recursos Personales Positivos, Bienestar y Salud en Contextos Aplicados" (CTS-1048). Codirector del Máster propio de Inteligencia Emocional de la Universidad de Málaga. Es profesor invitado en diferentes Másteres de universidades españolas impartiendo docencia sobre inteligencia emocional, programas de intervención y métodos de evaluación. Ha dirigido y dirige como investigador principal diferentes proyectos de I+D, de ámbito nacional y autonómico, sobre inteligencia emocional, estrés docente y bienestar del profesorado.

Fundamentos para una "educación socioemocional": apuntes conceptuales desde una mirada posible
Foundations for a "socio-emotional education": conceptual notes from a possible point of view

Jorge Eduardo Catelli[1]

[1]Universidad de Buenos Aires (UBA), email: jorgecatelli@hotmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-6181-6933

Resumen: El presente artículo presenta una línea de lectura desde fundamentos psicológicos, basados eminentemente en conceptualizaciones psicoanalíticas, para pensar, articular y fundamentar la educación socioemocional. Ofrece herramientas teóricas nodales, en relación con conceptos tales como el de "identificación", el de "función tutorial", el de "prójimo y el semejante", entre otros, dando cuenta de la constitución psíco-socio-emocional del sujeto, en relación con su dependencia estructural respecto del Otro.

Palabras clave: educación socioemocional – constitución subjetiva – identificación – prójimo – función tutorial.

Abstract: This article presents a line of Interpretation from psychological foundations, based eminently on psychoanalytic conceptualizations, to think, articulate and base socio-emotional education. It offers nodal theoretical tools, in relation to concepts such as "identification", "tutorial function", "the other and the alike", among others, explaining the psycho-socio-emotional constitution of the subject, in relationship with its structural dependence on the Other.
Keywords: socio-emotional education - subjective constitution - identification – the other – tutorial function.

Recepción: 28 de junio 2019
Aceptación: 15 de octubre 2019

Coordinadores: Dr. Natalio Extremera y Dra. Carina V. Kaplan

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Fundamentos para una "educación socioemocional": apuntes conceptuales desde una mirada posible

1. A modo introductorio

La importancia de las llamadas "habilidades socioemocionales" en educación, viene siendo reconocida de forma creciente, bajo argumentaciones que evidencian la enunciación de sus autores, que indudablemente evidencian su posicionamiento ideológico y consecuentemente subjetivo; se argumenta que benefician el desarrollo personal y social de los individuos, se habla de "individuos", se plantean estudios empíricos y revisiones sistemáticas de la literatura que corroboran su impacto en la mejora de las habilidades de lectura, matemáticas y ciencias, así como en las cogniciones y las metacogniciones, fundamentando estos "hallazgos" desde una diversidad de modelos conceptuales que señalan que el desarrollo socioemocional en la infancia y adolescencia, mejora la percepción de sí mismos, de otros, y de las escuelas, los grupos, sus lugares de pertenencia y entornos. Al desarrollo socioemocional y de la apreciación del entorno se le atribuye, claro, un impacto subsecuente en el autoestima y en las habilidades que promueven el aprendizaje, al mismo tiempo que reduce el estrés emocional y las conductas problemáticas en el aula y, en consecuencia, estos factores en su conjunto contribuyen al logro educativo que se ha reportado en la llamada "literatura científica".

La educación puede ser transformadora y contribuir a un futuro sostenible para todos, pero no sin adoptar una perspectiva integral de la educación y el aprendizaje, que incluya tanto aspectos cognitivos como emocionales y éticos.
Aun cuando los maestros han trabajado y se han preocupado por las emociones de los estudiantes, tradicionalmente la escuela ha puesto más atención al desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices que al desarrollo socioemocional, porque hasta hace poco se pensaba que esta área correspondía más al ámbito educativo familiar que al escolar, o que el carácter o la personalidad de cada individuo determinan la vivencia y la expresión emocional; no se consideraba que estas dimensiones del desarrollo pudieran ser cultivadas y fortalecidas en la escuela de manera explícita.

En los enfoques teóricos desarrollados al presente, se pone énfasis en la promoción de distintas *habilidades socioeducativas* en el contexto educativo, con particular énfasis en la colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional proponiendo el desarrollo de cinco *habilidades socioeducativas*: *autoconsciencia, consciencia social, autogestión, habilidades para las relaciones sociales y toma responsable de decisiones*. Tal como señalan Cabrero y Bazaldúa (2018) la autoconsciencia o consciencia de sí mismo involucra la capacidad de identificar las propias emociones, hacer una evaluación realista de las propias capacidades y un sentido de confianza en uno mismo. La consciencia social se enfoca en la capacidad de poder identificar las emociones de los otros, poder tomar en cuenta otros puntos

de vista, y la capacidad de poder interactuar de modo positivo con personas diversas. En este mismo sentido, la autogestión implicaría poder manejar las emociones propias en la ejecución de tareas, ser capaz de postergar ciertas satisfacciones y poder perseverar en las tareas a pesar de las dificultades y frustraciones. Las habilidades en las relaciones sociales se evidenciarían al saber "manejar" emociones en las relaciones sociales de modo "efectivo", en la capacidad de poder mantener relaciones "saludables" basadas en la cooperación, poder negociar la solución a conflictos, y buscar ayuda cuando se necesita. Finalmente, la toma de decisiones responsable tendría como ejes el poder tomar decisiones considerando factores que influyen en nuestras acciones, las posibles consecuencias y rutas alternativas de acción, al mismo tiempo que involucra poder respetar y cuidar de otros con nuestras acciones y tomar la responsabilidad de nuestros actos, como modo de la consciencia –no moral, sino como instancia de registro consciente del yo- en tanto posibilidad de prever las mentadas consecuencias en lo que puede comprenderse como "*acto psíquico completo*".

Éstas y otras *habilidades socioeducativas* han quedado plasmadas en distintos programas e intervenciones que buscan reforzar estas habilidades en ámbitos escolares. Por ejemplo, el Centro de Inteligencia Emocional de la Universidad de Yale ha desarrollado un programa denominado "*ruler feeling words curriculum*" ("El currículum de las palabras de los sentimientos"), que se enfoca en el desarrollo de *habilidades socioeducativas* en estudiantes, docentes y directores de instituciones educativas. Desde ya, que las premisas de este programa están basadas en que la forma en que vivimos nuestras emociones afecta nuestro aprendizaje, nuestro bienestar personal, y el trato que tenemos hacia otras personas, *desde lo que citaba anteriormente como "aspectos del yo consciente",* desconociendo íntegramente los aspectos escindidos, sobredeterminados e inconscientes de la personalidad, propia del psiquismo. El citado programa busca enseñar a niños y adolescentes a ser capaces de reconocer sus propias emociones y las emociones en otras personas, entender las causas y consecuencias del manejo de sus emociones, nombrarlas o etiquetarlas, así como aprender a expresar y regular sus emociones de una manera socialmente apropiada, lo cual es muy meritorio, si no desconociera las motivaciones inconscientes que sobredeterminan esas capacidades o imposibilidades, como límite de aquello que no cesa de intentar inscribirse y que no depende –lamentablemente- de la mera voluntad consciente.

Existen, asimismo, otras aproximaciones en relación con la definición del tipo de habilidades socioemocionales a entrenar y la forma en que se clasifican estas habilidades, que han sido denominadas de diversas maneras: blandas, no cognitivas o habilidades del siglo XXI. Además de las *habilidades socioeducativas* mencionadas anteriormente, también destaca el sentido de autoeficacia, es decir, el control sobre la motivación, la conducta y el ambiente para poder alcanzar una meta y la mentalidad de crecimiento, ingresando así, en una nueva red de situaciones complejas, respecto de las cuales no se plantean más que sus aspectos más superficiales, si bien bienintencionados, desde un paradigma de lo *voluntario*, sin tener en cuenta otras consideraciones conceptuales acerca del sujeto y la subjetividad. Este sentido de

autoeficacia se ve reflejado en la creencia de que las habilidades se incrementan con el esfuerzo, que éste es necesario para tener éxito y para enfrentar desafíos, para aprender de las críticas y para persistir a pesar de las dificultades): algo así como el desarrollo *socioemocional* de una *meritocracia* educativa que, además de proponer unos modelos "estímulo-respuesta" desde el punto de vista de las teorías implícitas, evidencia una ideología subyacente, como mínimo discutible, en relación al "*tú puedes*" y de responsabilización y eventualmente culpabilización subjetiva por las sobredeterminaciones sociales y de configuración inconsciente del sujeto.

Como ejemplo de lo anteriormente citado, se considera que para lograr el éxito en estas intervenciones educativas es importante que éstas estén "*alineadas con el nivel de desarrollo psicológico de la población objetivo*[1] *y que también estén situadas en el contexto sociocultural de los estudiantes y los centros escolares*" (Cabrero y Bazaldúa, 2018).
Además, sin plantearse la fundamentación psicológica, más que a partir de ciertos supuestos incuestionados, para que las intervenciones enfocadas en *habilidades socioeducativas* sean efectivas y sostenibles en el largo plazo, éstas deben ser planeadas con la suficiente flexibilidad para ser adaptables al contexto escolar y a los estudiantes, sin perder la esencia y lineamientos del programa, teniendo en cuenta las intervenciones educativas que se desarrollan, la flexibilidad de su implementación, dada la variabilidad de contextos escolares y diversidad de los estudiantes, pudiendo llegar a ser más sostenibles, escalables, y producir un mayor impacto en el desarrollo de los estudiantes.

Particularmente en Latinoamérica, en México, dentro del llamado "*nuevo modelo educativo*" 2017, propuesto por la Secretaría de Educación Pública, se aborda la promoción de las *habilidades socioeducativas*, que se definen como "los comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que contribuyen al desarrollo de una persona, y que incluyen: conocerse y comprenderse a sí mismos, cultivar y mantener la atención, desarrollar sentido de eficacia y confianza en las capacidades personales, entender y regular las emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones interpersonales armónicas, tomar decisiones responsables y desarrollar sentido de comunidad", proponiendo cinco dimensiones de *habilidades socioeducativas*: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración, integradas cada una por cinco habilidades específicas. Asimismo se proponen indicadores de logro para el desarrollo de las *habilidades socioeducativas* de los estudiantes, desde el nivel preescolar hasta el de bachillerato, con la realización de actividades diversas, contenidas en las orientaciones didácticas de los programas de estudio.

[1] N. del A. El subrayado es mío, para señalar otro significante que revela la enunciación de los autores citados.

2. Otra mirada: fundamentos posibles para pensar la constitución "socioemocional" del sujeto

Poder pensar a la educación como un escenario en que se constituyen los sujetos, construyen proyectos de vida, se conmueven las estructuras que los sobredeterminan y se abren potencialidades de despliegue en esas subjetividades en juego, tanto de sujetos ejerciendo la función docente como sujetos estudiantes, amerita, tal como mencioné anteriormente (Catelli, 2018) el planteo de algunos puntos de partida, para los cuales la "experiencia con el semejante", desde una lectura psicoanalítica, puede ofrecer territorios de pensamiento fértil, para iluminar este encuentro entre un sujeto y otro, que siempre es otro. Considero que es indefectiblemente mutua la transformación de quienes atraviesan las escenas educativas, sean cuales fueran las funciones que ejerzan en ese escenario social y de encuentro subjetivo. Sin embargo la presencia del otro ha de estar atravesada por cierta posición ética en relación con sus "condiciones aventajadas" ante quienes por su momento de despliegue evolutivo, ya sea cronológico o transferencial, simbólico o libidinal, cognitivo o emocional, se encuentran en un período de cristalización de ciertas estructuras de pensamiento y/o de su propia subjetividad y, de este modo, toda posible *educación socioemocional*.

A propósito de estas primeras ideas, voy a retomar algunas conceptualizaciones de la teoría psicoanalítica, que me parecen centrales para dar cuenta de la naturaleza social en la constitución del sujeto, su encuentro con el Otro encarnado en los otros, que considero que pueden cobrar nuevos sentidos y potencialidades en relación con la experiencia educativa y los fundamentos sólidos para la *educación socioemocional*. Tal como planteara anteriormente (Catelli 2009; 2014; 2016*b*) el lazo con el semejante, descripto por Freud en el "Proyecto de psicología", es el que constituye con una acción inaugural (aquella tan mentada "nueva acción psíquica" (Freud, 1914, p. 74) la salida del encierro narcisista, el reconocimiento del otro, la empatía y la comprensión del sujeto en ciernes, para dar lugar a su constitución. De esa empatía inaugural, se hace la identificación como proceso psíquico y constitutivo, posible engrama subjetivo primordial, de la naturaleza social del sujeto (Catelli 2009*b*; 2010, 2013). Si "toda educación es siempre una pos educación", aquél encuentro primario, que marca el encuentro del sujeto con lo social, representado en el asistente que lo recibe en este mundo, va a ser pródigo de consecuencias y sostén inicial de una primera escena que potencialmente tendrá lugar en los vínculos con otros representantes de lo social, especialmente en la educación.

El fundamento psicológico, para la explicación de la posible *educación socioemocional*, encuentra su basamento en un fenómeno psíquico que puede describirse en términos del yo y el objeto, que se descubren y reconocen simultáneamente. Este complejo de procesos psíquicos, lo entiendo basado en el trabajo de la identificación, (Catelli, 1989) comprendida ésta, como una actividad de pensamiento inconsciente, (Catelli, 2009*b*; 2018) de razonamiento del aparato psíquico, que permite ir estableciendo puntos de coincidencias y

diferencias, que abre unas dimensiones entre un "prójimo" y un "semejante" (*Nebenmensch*), no sin consecuencias en el establecimiento del llamado "lazo social", los destinos de la pulsión y la constitución del aparato psíquico, en un universo que se va inaugurando con renuncias, por empatía con otro, en el lugar del cual el sujeto puede ejercitar ponerse, enriquecerse con las diferencias que ese aparato originalmente no puede registrar fácilmente y dar sustento a procesos en función del cuidado del otro, "*por identificación*", bajo el razonamiento inconsciente –eventualmente luego podrá hacerse consciente- de "soy el otro".

Es necesario renunciar a innumerables impulsos instintivos para poder "estar con otros": primeras consecuencias del encuentro con el asistente primario y precursor de los que serán los lazos educativos con futuras figuras representantes inconscientes de aquélla.

3. Soy mi vecino. Soy el otro

"Vecino" es la palabra que usamos para designar a la persona que vive en el mismo barrio o las casas que están cerca. Así, nuestro vecino es aquel que habita una vivienda cercana a la nuestra y las ciudades vecinas son aquellas que están situadas en los alrededores de la nuestra. En francés, *vicinus* dio lugar a *voisin*, y en italiano, a *vicino* (cercano). En alemán, desde el mhd. y ahd. (alemán medieval temprano y tardío), se dice *Nachbar*, de donde surge luego el *neighbour*. *Nach* es el siguiente, el próximo, el *Nachbar***,** es como *neighbour*, aquél que está a continuación, al lado, cerca. Cada uno sabe cuántos problemas podemos tener con los vecinos, junto con la potencial solidaridad, cercanía y lazo social que marca estos vínculos. Cada vez que se produce un encuentro con otro en los dispositivos que la educación ofrece, nos encontramos ante otro y somos otro de ese sujeto, evocando –siempre como representantes de un Otro de la Cultura, de lo Social y del Lenguaje- las marcas de un encuentro temprano y de la historia de nuestras "vecindades subjetivas": historias del lazo social del sujeto, actualizado en cada encuentro solidario o repulsivo, identificado y de espanto.

El sistema narcisista, en tanto sistema defensivo, tiende a ser refractario al estímulo, imposibilitando el encuentro con el objeto y el reconocimiento de la alteridad. (Catelli 2014; 2018) Entiendo que esto obedece a una compulsión tanática, que bien puede sumergir al sujeto en la melancolía, o bien lanzarlo a un goce maníaco, como intento de negar la complejidad del encuentro con la diferencia o bien, a su vez, por someterse los engaños del superyó, instancia que también el psicoanálisis ofrece con su acervo, para describir y ubicar una dimensión de inscripción psíquica del Otro y lo social en el sujeto, con una eficacia intrapsíquica que, por fenómenos proyectivos, también es ejercida –aún sin saberlo- por las figuras de los docentes que han de estar representando cierta autoridad. Encuentro que la llamada *educación socioemocional* encuentra sus fundamentos en tales mecanismos constitutivos del sujeto. Creer que el sujeto puede ser exitoso *sin el otro, más allá del otro* o bien *sorteando la existencia y presencia del otro,* no es más que una ficción maníaca que involucra legitimaciones ideológicas y para las cuales la psicología ha sido también, a lo

largo de su historia y variaciones de sus movimientos de investigación y producción científica, fuente de naturalización legitimadora. Es una ficción del sujeto, poder sostenerse más allá del otro. Esta *ficción* fue planteada tempranamente dentro de la teoría psicoanalítica, mucho antes de hablarse o haberse supuesto apenas el concepto de *educación socioemocional*. Aquella metáfora del pichón de huevo, (1911*b*, p. 225) en que Freud desarrolla la recién mentada *ficción*, ese "pichón en el huevo" podría ser un buen ejemplo de ese "sistema psíquico separado de los estímulos del mundo exterior" y por lo tanto, que aparentemente puede prescindir del objeto, (léase también del otro, o bien del *objeto-otro*) y que puede satisfacer sus necesidades de nutrición, pero que sin embargo, esta situación no hace más que describir otra ficción, dado que ahí también es necesario el aporte de un factor externo, como por ejemplo el calor, para que este sistema funcione. El otro facilita esa ficción, pero es en verdad el sostén de esa realidad vital y es el núcleo de ese encuentro en lo social que permitirá la realidad del encuentro transformador entre los sujetos. Podemos pensar entonces esta dimensión como la "ficción del narcisismo" y, por extensión, la "ficción de la meritocracia", como modo negador de la presencia auxiliadora del otro en la dimensión humana, que sostiene aún sin saberlo por una parte del psiquismo humano, constituye y permite su despliegue.

4. Del *narcisismo de las pequeñas diferencias* a la *educación socioemocional*

El narcisismo de las pequeñas diferencias es el elemento clave para comprender parte de los fenómenos de los odios raciales, las violencias sociales y los repudios al "no-yo", en términos de lo planteado *supra*. Freud cita en 1918*a* a Crawley, quien con expresiones que difieren poco de la terminología empleada por el psicoanálisis, señala que cada individuo se separa de los demás mediante lo que él llama "*un taboo of personal isolation*" {«tabú de aislamiento personal»}, y que justamente en sus pequeñas diferencias, no obstante su semejanza, en todo el resto, se fundamentan los sentimientos de ajenidad y hostilidad entre ellos. Tal como planteara anteriormente (Catelli 2018), Freud dice que "sería seductor ceder a esta idea y derivar de ese «narcisismo de las pequeñas diferencias» la hostilidad que en todos los vínculos humanos vemos batallar con éxito contra los sentimientos solidarios y yugular al mandamiento de amar al prójimo." En 1930*a* plantea con ironía y crudeza, que "después que el apóstol Pablo hizo del amor universal por los hombres el fundamento de su comunidad cristiana, una consecuencia inevitable fue la intolerancia más extrema del cristianismo hacía quienes permanecían fuera; los romanos, que no habían fundado sobre el amor su régimen estatal, desconocían la intolerancia religiosa, y eso que entre ellos la religión era asunto del Estado, a su vez traspasado de religión. Tampoco fue un azar incomprensible que el sueño de un imperio germánico universal pidiera como complemento el antisemitismo."

No hay educación posible, si sus actores asientan sus bases subjetivas en la infatuación que la manía ofrece, desde las estructuras subjetivas o los engaños sociales de ciertas "meritocracias" promisorias, que desprecian el encuentro con el otro y la diferencia, el lazo social y su riqueza en la identificación. Dentro de los fundamentos de la teoría psicoanalítica,

podemos encontrar en Freud (1921*c*) la idea que sostiene que la coincidencia del yo con el ideal genera la sensación de triunfo sin crítica, se siente libre y sin remordimiento ni reproche, ya que el yo luego de haberle "ofrendado al superyó" (p. 113) el sacrificio de su renuncia pulsional, espera ser entonces, amado por éste, como recompensa. La tan mentada en estos días "meritocracia", de corte utilitario y de salvaje "darwinismo social", transforma con mucha facilidad, en el contexto del despliegue subjetivo al otro, en un rival, alguien que, como la palabra tuvo en su origen, es interpretado como aquél enemigo potencial por estar del otro lado del "*river*", de ahí lo del "rival", ese *vecino* citado *supra*, que no es reconocido sino por su peligrosidad, por su diferencia y por su ominosidad en tanto competencia narcisista por el reconocimeinto de algún otro idealizado. Pero curiosamente, ese rival es equivocadamente propuesto en aquél en que se engraman los lazos de lo social, el más cercano –naturalmente con quienes se despliegan los lazos también de esa índole, espontáneamente- transformándolo en un ser de quien son dignas las mayores desconfianzas, en base a que en él están cifradas las teorías de la competencia de "dos para un solo lugar", en una lógica narcisista y caníbal: el reverso antagónico de una posible *educación socioemocional*.

Poder hacer conscientes algunos de estos puntos básicos conceptuales, pueden dar algún otro fundamento a la potencialidad que el encuentro educativo, como reedición de un primer lazo que va modificando y a la vez constituyendo al sujeto (o en términos freudianos "al yo", por "catexias colaterales" ¨1950a), que lejos de las adquisiciones cognitivas posibles, éstas son realizables, en una primera instancia, por la identificación como lazo afectivo del sujeto, quien requiere esa "*prima* de confianza" para poder llevar adelante otros despliegues, no sin la escenificación transferencial acorde a sus series complementarias, que en cada caso tendrán lugar. Con estas consideraciones puedo afirmar, que toda educación *es una educación socioemocional*.

5. La "identificación" como herramienta conceptual para pensar la *educación socioemocional* y la "*dependencia" socioemocional*.

Dentro de las herramientas simbólico-teóricas con las que las ciencias de la Educación cuentan, considero que el concepto de "identificación" tiene un lugar central. En particular si nos referimos a la *educación socioemocional*. En este sentido, considero interesante realizar al respecto una revisión, para poder tomar a la que llamara *función docente*, (Catelli, 2018) como parte significativa de un "*andamiaje identificatorio*", que se apoya en identificaciones anteriores como "trabajo psíquico" y que –tal como en un momento primero- ha de ser sostén que permitirá "cierto entendimiento del sujeto con el otro" (Catelli 2013) y será no sólo andamio constitutivo sino también "puente" con un mundo posible de aquél.

Tal como planteara en otro lugar (Catelli 2009), el concepto de identificación ha tenido a lo largo de la conceptualización de Freud algunas variaciones que han marcado no solamente momentos diversos en cuanto a su teorización, sino también respecto de los modos en que ha

sido comprendida a posteriori, situándose en uno u otro momento teórico. Considero que esta diversidad de líneas para abordar este concepto, constituye la apertura de posiciones diversas que son también grávidas de consecuencias para la reflexión en educación y sobre las potencialidades que en las dimensiones educativas se despliegan, en particular en la *educación socioemocional*.

El concepto de identificación, puede rastrearse en la obra de Freud muy tempranamente. Ya en el "*Proyecto de psicología*" (1950*a* [1895]) aparece, e incluso en el "*Manuscrito L*" (p. 289), en que habla de las personas más cercanas al ámbito familiar y así de las primeras figuras en la historia subjetiva, quienes permanecen como marcas fundantes del lazo social. En el "*Manuscrito N*", anexo a la carta 64 de1897 (p. 296), de la misma época que la referencia anterior, aparece la idea de la identificación como […] "modo de pensar", a partir de elementos que el aparato psíquico toma en común. Me resulta particularmente importante este concepto temprano en el psicoanálisis, ya que refiere a una de las dimensiones que articulan el lazo afectivo con la potencialidad cognitiva del sujeto, en términos que "identificación" es también un modo de "pensamiento", vale decir, un modo de funcionamiento del psiquismo, con el cual posteriormente tendrá lugar la más variada posibilidad de desarrollos psíquicos, tanto afectivo-libidinales como intelectuales y de pensamiento. Desde esta perspectiva, el primer engrama del pensamiento, puede encontrarse en la identificación, como primer modo binario de diferenciación que lleva adelante el sujeto y que será el elemento constitutivo de toda *educación socioemocional* posible. El encuentro con el otro, en este sentido, da cuenta de esa *dependencia socioemocional*. El dolor psíquico es, a su vez, tolerar esa *dependencia* de origen, que funda al sujeto y que por su *desvalimiento y prematuración* constitutivas, pueden conducirlo maníacamente a odiar al otro: *el otro es un rival*.

No tomaré *todas* las dimensiones que el concepto de identificación adquiere en el psicoanálisis, sino exclusivamente las que considero relevantes para la presente conceptualización, para diferenciarla de otras lecturas.

En 1950*a*, surgen las descripciones freudianas acerca de cómo un hecho tempranísimo y de enorme importancia en la vida anímica, la "*vivencia de satisfacción*", produce tanto una huella perdurable, cuanto una intensa aspiración a reproducirla. El mecanismo que producirá una recarga de las huellas mnémicas de aquella primera experiencia, guiando cada intento de lograr una descarga, desarrolla una progresiva complejización: de la postergación de la satisfacción de la necesidad que produce una descarga en forma de llanto –indirectamente acorde a fin– (Cf. pp. 362 – 6) a la adición de signos de la realidad sobre las huellas mnémicas, puede producirse una alucinación, conocido este proceso como "*identidad de percepción*". Vale decir, se ha tomado como idéntico aquello evocado, como si hubiese sido percibido. En el caso en que no sea exactamente el mismo objeto encontrado, el sujeto habrá de *comparar* la percepción del mismo con su huella y, en función de que sea adecuada, le otorga el signo de realidad, por poseer cierta "*identidad*" con respecto a cualidades que aquél

considera indeclinables. Esto aparece ligado ya al proceso secundario y se lo conoce como "*identidad de pensamiento*". El "*complejo del semejante*", va a ser también precursor de la identificación, en la medida que consiste en una suerte de *reflexión* acerca de los orígenes de la comprensión de los actos expresivos ajenos (Cf. Valls, p. 152). El encuentro posible de un docente con ese sujeto en la escena educativa, así también como ese sujeto en *posición estudiante* con los otros sujetos, implica necesariamente la evocación de ese otro "a reconocer" como semejante, que facilite una dimensión de encuentro posible con un proyecto de vida propio y a construir, una potencialidad en ciernes de aquella metáfora paterna originaria (Catelli, 2018, p. 114)

En el "*Proyecto*…", muestra este proceso, que involucra al pensamiento con la identificación, en función de ese encuentro con el semejante, planteando que […] *Cabe suponer que a tal fin (el interés por discernir) la imagen-percepción es sobreinvestida también desde el yo* […] *Si la imagen-percepción no es absolutamente nueva (vale decir, que haya puntos de coincidencia con la de la huella) ella ahora recordará, evocará una imagen-percepción-recuerdo con la que coincida al menos en parte. Y entonces se repite con esta imagen-recuerdo el proceso de pensar anterior* […] *Supongamos ahora que el objeto que brinda la percepción sea parecido al sujeto, a saber, un prójimo. En este caso, el interés teórico se explica sin duda por el hecho de que un objeto como este es simultáneamente el primer objeto-satisfacción y el primer objeto hostil, así como el único poder auxiliador. Sobre el prójimo, entonces, aprende el ser humano a discernir.* […] (p. 379) (los agregados entre paréntesis son míos)

Asímismo, las identificaciones parciales, pocos duraderas, son potencialmente –en el mejor de los casos- precursoras de movimientos identificatorios que produzcan otro tipo de cristalizaciones subjetivas. Cuántas veces nos hemos encontrado en nuestros ámbitos de trabajo docente, con cierta "identificación narcisista", (Winocur, 1996) en nuestros estudiantes esgrimiendo una cierta estética –incluidos los tatuajes, que emulan fallidamente los modos de hablar, los ropajes, las muletillas y otros indicadores potenciales de figuras docentes idealizadas o así mismo, del "estudiante idealizado" que los habita, en el camino de la construcción de una identidad propia.

A diferencia de la incorporación –*in corpore,* "adentro del cuerpo"–, la "*introyección*"[2] parecería ser un proceso psíquico (como *fantasía* de incorporación). El objeto se va interiorizando –psíquicamente– pero es sentido ajeno al yo, por lo tanto éste se vincula con ellos de un modo semejante a como lo hace con los objetos externos. En este sentido, es el superyó destructor, aspecto interiorizado en el aparato psíquico que contiene elementos de pulsión de muerte en puro cultivo de la misma y que tiende a *romper el lazo, aislar al sujeto*

[2] Término acuñado por Ferenczi en 1909, que Freud comienza a utilizar en 1915. (Cf. p. 130, n. 2 y p. 239n)

y alejarlo del otro, quien es considerado peligroso, ajeno y rival, como el prototipo de ese tipo de objetos internos (Catelli 2018, con Winocur et al, 1989), ya que como instancia psíquica, es vivida por el sujeto como interna y a la vez externa: se le impone con su voz en sus mandatos, de un modo curioso, que interpela y ordena, siendo que a su vez representa originariamente a objetos externos y actualmente es parte de la configuración psíquica del sujeto.

"*Profe!, me estudié todo durante la cursada pero ahora para el final, como pasó el primer turno, no me acuerdo de nada de lo que estudié… y mire que me tragué todo todo todo, eh!"*, me dijo un día un estudiante unos días antes de rendir su final de la materia que había cursado conmigo. Los conocimientos pueden adquirir también la calidad de esquirlas escupidas en superficies poco continentes, como meros reservóreos que apurados por cuatrimestres y fechas de burocracias ministeriales y superyoicas le quitan no sólo el placer al saber, el sabor al aprender, sino que lo transforman en un contenido a ser vomitado, expulsado, excretado y, de esa manera, poco eficaz para la apropiación significativa que modifique la trama subjetiva, que indefectiblemente no encuentra ancla con tales condiciones de configuraciones psíquicas.

La fantasía de incorporación, como es la "*introyección*", parecería ser un paso *posible* previo a la identificación del yo con el objeto, sin embargo, no siempre ni necesariamente desemboca el primero, en el segundo proceso. (Cf. "*El yo y el ello*" cap. 3, 1923*b*)
Me resulta más interesante, en tal caso, la idea de la oralidad en términos "*digestivos*" (Garma, 1971), ya que considero que así se abre otra vía posible a la "metáfora oral", que no se agota en la incorporación, sino en el proceso de "*hacer propio*" algo del objeto, por medio de la *asimilación*, en tanto "hacer similar", "hacer semejante". En este sentido, a diferencia de Abraham, quedaría la oralidad como *paradigma* inicial de un modo de tomar aspectos, características, o lo esencial mismo del objeto para hacerlo propio en el yo. Véase el epígrafe del capítulo, con el fragmento de Galeano de "Ventanas sobre la memoria": encuentro una interesante metáfora en ese modo de "hacer parte de la propia argamasa" aquellos elementos del otro que desde su función –parafraseando a Freud- sedimentan en el yo y pasan a ser parte de él mismo.

En 1939, en el "*Moisés…*", Freud plantea el progreso de la cultura, justamente por la identificación, tratada como "*proceso de pensar por encima de la percepción sensible* [que] *acredita un paso grávido de consecuencias*", como también lo llama "*un triunfo de la espiritualidad sobre la sensualidad*", puesto que "*la maternidad es demostrada por el testimonio de los sentidos, mientras que la paternidad es un supuesto edificado sobre un razonamiento y sobre una premisa*". (pp. 109 – 10) No olvidemos la sentencia del antiguo derecho romano "*Mater certissima, Pater semper incertus*", ya evocado por Freud en una nota al pie de 1909, en el "*Hombre de las Ratas*", en que comenta el nacimiento de Atena, diosa sin madre, que nace de la cabeza de Zeus. Aún en tiempos de las pruebas genéticas y

de ADN, siguen teniendo validez estos razonamientos psíquicos en ese 0,01 % de margen de error, que se imponen más por un despliegue intelectual que por la potencia que tienen los sentidos.

Siguiendo con esta perspectiva recorrida desde un psicoanálisis freudiano considero que la función docente se inscribe en esta línea de identificaciones producto de un trabajo psíquico, que abre a partir de un anclaje singular, la potencialidad de despliegue de otros elementos en los sujetos, con posibilidad de transformarlos entonces en elementos propios y que fundamenta una posible *educación socioemocional*.

6. Educación socioemocional y función tutorial

Como parte del equipo docente de la cátedra de Psicología General y de Psicología Psicoanalítica de la Carrera de Ciencias de la Educación dela Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires me planteé junto al equipo de cátedra diversas preguntas que vale la pena volver a traer al presente artículo, en función de la *educación socioemocional*.

¿Cuál podía ser el aporte de la Psicología General y del Psicoanálisis a las Ciencias de la Educación? ¿Era éste una entre ellas? ¿Cuáles eran los aportes de la Psicología General y del Psicoanálisis a los procesos de aprendizaje? ¿Cuál era su aporte a las prácticas educativas, en sentido estricto y en sentido amplio en ámbitos que desbordaban las instituciones educativas? Y a su vez hoy puedo extender estas preguntas a ¿cuál es la importancia de nuestros saberes para la *educación socioemocional*?

Estas preguntas, entre obvias y permanentes en ciertos ámbitos académicos, se tornaban agudas en la medida que la Psicología y en especial el Psicoanálisis, a lo largo del tiempo, habían variado su relación con las Ciencias de la Educación. (Canteros, 2018) Se encontraban renuentes, en muchos casos, a recibir, como antaño, los modelos teóricos y sus supuestas consecuencias para la educación de las prácticas devenidas de la Psicología y, en especial, del Psicoanálisis.

Disciplinas con mayor presencia en los ámbitos anglosajones proponían modelos etnográficos, de raigambre antropológico, o venidos del campo de la psicología social, pero no había en ellos modelos que dieran cuenta de las dimensiones inconscientes del sujeto, de sus determinaciones singulares, familiares, cuyos efectos ocurrían mas allá de lo que podían dar cuenta sus narrativas construidas desde la conciencia, si no se estaba advertido de la opacidad del sujeto en su discurso (Cf. *supra)*. Reconocer la imposibilidad del sujeto a ser transparente a si mismo, a su yo, si no es mediado por la escucha de su propio discurso, en una operación de descentración de sí, de su palabra, para localizarse como tal. Como su verdad, en su medio-decir, en las repeticiones, en lo sintomático, en lo marginado, en los

bordes de la conducta y del discurso. Sólo lo cual resulta, a nuestro criterio, (Canteros et. al., 2018) la posibilidad de seguir sosteniendo un proceso válido de descubrimiento.

Esas preguntas encontraron un lugar de inscripción, primero en el ámbito educativo, al que, más allá de las prácticas de muchos de nosotros en ese espacio, nos acercábamos como equipo de Cátedra a través de nuestros trabajos de campo, centrados en lo que creímos que era un espacio de cruce en la escuela entre los procesos educativos centrados en el aprendizaje y los procesos educativos centrados en las "prácticas de convivencia", como fueron llamados luego. Era la *función tutorial*, cumplida formal o informalmente, una figura que estaba atravesada tanto por todo lo referido al aprendizaje como por la consideración e intervención en los aspectos psicosociales, y aún singulares, la función tutorial de los participantes del proceso educativo. (Canteros et al). Sea que la problemática en la que interviniese la función tutorial se pusiera de relieve en las cuestiones del aprendizaje o en cuestiones en la convivencia. Su intervención requería, entonces, saberes y formación que permitiera, modificaciones en lo personal y en lo psicosocial y no sólo competencias en la transmisión de conocimientos. Había en este espacio, entonces, un reconocimiento, una conciencia en lo institucional, en el sistema educativo, de un aporte que iba más allá de la enseñanza, pero que formaba parte de la misma, que requería crear las condiciones ambientales y personales mejores para lograr la construcción del conocimiento y la formación de sujetos. Se estaba reconociendo, al menos era un comienzo, lo que la centralidad del aprendizaje había relegado a un status de un saber obvio o al menos no propio de la escuela, aquel saber cómo operar en la construcción del sujeto, no sólo cognitivo, sino también psico-social-personal, y que esto debía revisarse.

El trabajo sobre lo que posteriormente llamaríamos *función tutorial* (Canteros et al., 1997a; 1997b, 1999) Aquí se vio una segunda cuestión en relación a estas "funciones tutoriales" que mas allá de la presencia formal (El llamado Proyecto XIII, por ejemplo) o espontánea, se ejercía desde un saber-hacer intuitivo sin una formación o asesoramiento suficiente.¿Qué formas de intervención eran las adecuadas a sus ámbitos, y, si bien se requería de ciertos registros o saberes, estos saberes o conocimientos eran los necesarios y suficientes? No para una "toma de conciencia", sino más bien para una "toma de saber" (Canteros et al, 2018) que, aunque relativamente inconsciente, reubique los "causas" que perturban, corte los goces y re-ubique a los sujetos, singulares, grupales, etc. en un nuevo escenario, en una nueva arquitectura, que permitieran las operaciones que habrían de conducir a un deponer obstáculos y atascamientos. Pero ¿cuáles habrían sido las operaciones, las medidas que lo habrían permitido? ¿Qué saberes permitieron esas intervenciones? El Psicoanálisis seguramente atravesado por un saber sobre los sujetos de la sociedad contemporánea, enriquecido con las reflexiones filosóficas, sociológicas, antropológicas y por las operaciones construidas desde el trabajo sobre el discurso, desde las palabras. También desde los discursos de la acción, que diferencia políticas, estrategias y tácticas, y hace de la intervención una "conclusión en equipo", como lugar de lo interdisciplinar, un *hacer entre*

varios. Esa fue nuestra mirada, como equipo de cátedra y consideramos éste como el aporte al saber del Psicoanálisis.

Entonces lo "*tutorial*" era un lugar de interdisciplinaridad, un lugar de escucha, de mirada, no de vigilancia, un lugar de reflexión, pero sobre todo un lugar de operaciones, de estrategias, de tácticas, de intervenciones, pero como "nudo institucional", no como obra de una figura autónoma, profesionalizada, sino como un lugar de convergencia de estas cuestiones en el quehacer institucional. Allí es a donde nos condujeron nuestras observaciones en los trabajos de campo, pero también nuestras concepciones sobre el sujeto, su construcción, sus obstáculos, sus modos de convivencia, de constitución y de producción de saberes. Un punto central que tuvimos en cuenta es lo que la escuela espera,- y por escuela entendemos no sólo la institución, los programas de formación, sino también tutores, alumnos, profesores,- y lo que se pone en juego en estas funciones. Creemos que es en todo ello lo que da cuenta de cómo entiende lo que debía "producir" y por lo tanto sus modos de encararlo. Lo cual nos llevó también a advertir, casi en un segundo tiempo, que en la investigación se nos anudaba y confundía frecuentemente, la diferencia entre "lo que ocurría de hecho", con lo que "parecía ser la "forma más adecuada, mejor" para cumplir estas funciones.

Aquí se registró, en este primer tiempo, que nuestro objeto de indagación- la función tutorial- aparecía distribuida acorde a una polaridad entre 'Tutor instituido o formal' y 'Tutor no formal' y entre 'Tutor-ideal' (expectativas, supuesta función correcta) y 'Tutor-real', (Cf. Canteros 2018) según aparecía en sus prácticas, en sus objetivos, etc., Fue esta función tutorial, acorde con cada tiempo de lo que fui detallando, central en lo que a la luz de lo que estoy desarrollando, corresponde al sostenimiento de la *educación socioemocional*

Luego de atravesar los modos de darse de la función tutorial, sus modos de institucionalización (Canteros et al. 2007; 2010) y de estar en tensión con las ideologías predominantes en las instituciones, advertimos, y nos centramos, en "funciones tutoriales", no sólo extendidas a ámbitos más allá del educacional, sino ahora diseminadas, desacopladas de los agentes singulares, para ser ubicadas ahora en redes sociales, organizaciones comunitarias, programas de orientación, de sostén, nuevas legalidades de sustento, que asumían en algunos casos formas más institucionalizadas, pero también, en otros, formas aparentemente espontáneas. Respuestas de lo social, de los sujetos que escucharon las demandas, las llamadas de todos aquellos que fueron des-atendidos, desprotegidos, 'dejados-caer', por las instituciones típicamente sostenedoras de lo social, la familia, la escuela, el estado. (Canteros et al., 2014). Esperar que esta función sea la que *invisibilice* el encuentro sintomático con el otro, con los otros encarnados en cada uno de estos ámbitos, fue parte de las imaginarizaciones que también fuimos advirtiendo en las instituciones en las que realizamos nuestra investigación. La idea de *hacer desaparecer el malestar, que resuelva* lo problemático de lo individual o bien lo grupal, es también parte del riesgo de la posibilidad

de silenciamiento de lo singular. Nuestra articulación de proposiciones teóricas con las prácticas educativas, fue mostrando la importancia del *rescate* de lo singular, como dimensión central del sujeto, a contrapelo de *que se avenga*, a las necesidades de lo instituído. Parte importante de esto, hace a esa *educación socioemocional*, que no es sin la singularidad del sujeto en relación con el otro, y aún más, con *lo otro del otro.*

La función tutorial resultó en algún momento una función supletoria, de 'sostén', frente a una función del padre-autoridad en cuestión y, a su vez, función 'orientadora' en un mundo vacilante, más amplio, un universo simbólico cambiante y como una función 'guía' ante la posición del sujeto ahora con elecciones menos fijas o predeterminadas. (Canteros et al. 2018).

El rol era cuestionado entonces, y lo es aún ahora, aunque menos. Desde no reconocer su necesidad a verlo como riesgoso, todo en relación a un modelo "verticalista" que no daba lugar a incertidumbres, vacilaciones, elaboraciones, sino, a la repetición, al acatamiento, a la palabra certera, a la ley. Pero el rol era visto, ese fue nuestro énfasis, también en la dirección de asumir alguna orientación socializante, en relación con una eficacia simbólica, devenida, pensamos entonces, por la dejada vacante por el "padre", tal como se había planteado a lo largo de la historia. (Canteros et al. 2017)

Nuestro recorrido desde las investigaciones UBACyT de Cátedra, fue una apuesta a des-embragar al tutor de su íntima relación con el aprendizaje, con la escuela, donde había ido a alojarse, para rescatar, a través de registrar su extensión a distintos ámbitos, especialmente en los que la relación singularizante y de fuerte connotación personal, produce sus efectos en la formación del sujeto y de la "personalidad", aquellas condiciones y efectos que son necesarias aun para todo aprendizaje posible. Esto no es más que el núcleo, en función de los dicho en los apartados *supra*, de ese encuentro con el otro, con la posibilidad de encuentro empático, dentro de la complejidad implicada en una posible *educación socioemocional*.

La oposición entre lo que sería el concepto de "*intervenciones tutoriales*" según el momento oportuno, puntuales, contingentes y a su vez la necesaria "*regresión a la dependencia*", dan también cuenta del modo de pensar esta perspectiva de la *educación socioemocional*. En aquellos que deben re-ingresar a lo social o ingresar cuando esa confianza en el Otro fue dañada y hace falta responder a las conductas que podríamos llamar "pasajes al acto", pueden verse con creces. Conductas donde se pone en juego la vida del sujeto o del prójimo. En ambos, la "urgencia" y el "hacerse cargo" son rasgos esenciales de las respuestas al "pasaje al acto" para hacerles pasar, si fuera posible, a lo que llamamos "acting-out" o "llamado" al Otro, siempre y cuando la respuesta logre operar y esto sólo se podrá verificar esto a posteriori.

La *función tutorial* y la *educación socioemocional* encuentran una intersección en relación con tres constituyentes de la función tutorial misma, en una articulación de dos cuestiones, la "recepción", las "problemáticas" a él llegadas, "la función tutorial", como "articulación", y las "respuestas" desde allí propuestas, es decir, una operación que iba de la "recepción", de la "escucha", a una lectura de lo registrado, a una "operación", a un "hacer algo" con lo registrado, desde un lugar determinado, en tensión con los lugares instituidos y del poder.

Todo esto, que en nuestras investigaciones condujo a descentrar la figura del tutor de la idea de sustitución de ciertas figuras tradicionales organizadoras, para instalarlo en conceptos más amplios de lo tutorial, aun de lo paterno, para ver en su función, no sólo el aspecto 'formador', sino también de "semblante", que sostiene con su presencia cierta *figuralidad* necesaria de la organización subjetiva en relación con el Otro: una posible *educación socioemocional en acto*.

7. La *educación socioemocional* en la travesía del sujeto

Una de las metáforas posibles para hablar de educación, como ese entramado de modificaciones de la subjetividad y de reedición de las más tempranas conflictivas, así como de la cristalización de situaciones determinantes para la vida del sujeto, es la de "travesía". El lugar del docente en sus más diversas versiones, responde a una necesidad inherente a la formación de los seres humanos, tal como ocurre en cualquier proceso educativo. Pensar la educación, como momentos de pasaje –"travesía"- y a su vez de crisis, implica el desasimiento de lo conocido previamente –tal vez "lo familiar" para ir a lo desconocido que se le va a proponer, "de lo familiar a lo social", podría ser una metáfora posible, entre la zona de conocimiento previo sin tensión, a la salida a otras dimensiones que le serán presentadas al sujeto. He ahí otro fundamento de la *educación socioemocional*, como puente insoslayable, que toma esta dimensión y la hace presente en nuestras prácticas educativas cotidianas. Se hace necesario entonces que los sujetos puedan ser sostenidos (Winnicott, 1960) por las funciones simbólicas que cumplen las veces de sustitutos de lo familiar y que justamente la familia va delegando, por las razones propias de diversas etapas vitales.

La adolescencia, como momento de pasaje crítico, entre la infancia y la adultez, también tiene muestras muy espectaculares de estos fenómenos que la educación permite desplegar y lleva a la reflexión psicológica una y otra vez. Ya en 1905, Freud plantea que en la pubertad se consuma uno de los logros psíquicos más importantes, pero también más dolorosos: "el desasimiento respecto de la autoridad de los progenitores, el único que crea la oposición tan importante para el progreso de la cultura, entre la nueva generación y la antigua" (p. 207). Sin embargo no es ese desasimiento sin una "*figura puente*" que, por efectos de la transferencia (Freud, 1912*b*) le otorgue cierta investidura para la construcción de un otro de lo social, en que se reconozca y enriquezca en su diferencia, en su equivocidad y en su diversidad.

Referencias bibliográficas

- Cabrero y Bazaldúa, (2018) *¿Por qué es importante desarrollar las habilidades socioemocionales en educación?,* https://educacion.naxos.com.mx/?p=1883
- Canteros, Jorge (1997*a*) *La función tutorial. Sus posibilidades y limitaciones en la prevención en salud mental*, Revista "Ensayos y Experiencias". Año 4, Nº 20, noviembre/diciembre de 1997.
- _____ (1997*b*), *Reflexiones psicoanalíticas sobre la función tutorial. Un trabajo de campo*, en la Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE). Año VI, Nº 11, diciembre de 1997.
- _____ (1999) *Aportes de la función tutorial en la constitución de la subjetividad* (trabajo inédito), Presentado en el V Encuentro de Docentes en Psicología en Carreras de Educación de Universidades Nacionales, en la Universidad Nacional de Luján, , los días 23; 24 y 25 de setiembre de 1999
- _____ (2007) Proyecto de Investigación UBACyT período 2004 / 2007: "Dispositivos y modos tutoriales en distintos ámbitos de formación del adolescente. Su impacto sobre el 'riesgo adolescente' " en carácter de investigador formado. Director: Jorge Canteros, Código del Proyecto: F102
- _____ (2010) Proyecto de Investigación UBACyT período 2008 / 2010 "Las respuestas tutoriales frente al colapso de las instancias de contención social", Código del Proyecto: F070
- _____ (2014) Proyecto de Investigación UBACyT período 2011 / 2014 "Intersecciones entre distintas prácticas y dispositivos tutoriales destinados a jóvenes y adolescentes. *Vulnerabilidad, síntomas psico-sociales y proyectos de reconstrucción del lazo social."* Código de Proyecto: 20020100100906
- _____ (2018) *Síntesis de las investigaciones sobre Función Tutorial,* inédito.
- Catelli, Jorge Eduardo, (1989) *La identificación en la histeria.* Inédito. Trabajo presentado en las jornadas anuales de la Cátedra de Psicopatología (Prof. Titular Mazzucca) en la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Catelli, (2009) *"Duelo o melancolía: acerca de la incorporación oral y la identificación"*, inédito.
- Catelli, Shammah y Zaefferer, (2010) *"Un intento de explicación psicoanalítica a la transmisión entre pares. Los hermanos Freud y el incesto, una monografía"*, Revista Moción, 2010.
- Catelli y Zaefferer, (2013) *"El dolor a partir de la constitución melancólica del aparato psíquico"*, Revista de Psicoanálisis, Tomo LXX, N°1, 2013, Asociación Psicoanalítica Argentina.
- ___ (2009*a) Algunas consideraciones sobre el juicio adverso y las sobredeterminaciones inconscientes: la „Verurteilung" y la „Urteilsverwerfung"* en la obra de Sigmund Freud. Inédito

- ___ (2009*b*), *Duelo o melancolía: acerca de la incorporación oral y la identificación*, inédito.
- ___ (2014). "Puntualizaciones sobre el narcisismo, cien años después" en *Revista de Psicoanálisis*, diciembre de 2014, Tomo LXXI, N° 4. Ed. Asociación Psicoanalítica Argentina.
- ___ (2016*a*) *Acerca de los desbordes: historia de una lactancia prolongada… por veintitrés años.* Inédito, Trabajo presentado en el CAPX, Congreso Argentino de Psicoanálisis organizado por FEPAL, Federación Psicoanalítica de América Latina, realizado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 25 al 28 de mayo de 2016.
- ___ (2016*b*) *El prójimo y el semejante: de la constitución del aparato psíquico y los destinos de la pulsión.* Inédito, Trabajo presentado en el CAPX, Congreso Argentino de Psicoanálisis organizado por FEPAL, Federación Psicoanalítica de América Latina, realizado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 25 al 28 de mayo de 2016.
- Catelli, (2018) *"Emoción y cognición: 'Alfarerías' en la educación. Reflexiones psicoanalíticas sobre la construcción posible de conocimientos y subjetividad en educación",* en "Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación". Buenos Aires, Miño y Dávila, 2018.
- Freud, S. (1900a[1899]) "*La interpretación de los sueños*", AE 4 y 5
- _____, (1900a [1899]) "*Die Traumdeutung*", SA II
- _____, (1905*d*), "*Tres ensayos de teoría sexual".* AE 7
- _____, (1912*b*), "*Sobre la dinámica de la transferencia"*, AE 12
- _____, (1912*d*), "*Sobre la más generalizada degradación de la vida amorosa"*, AE 7
- _____, (1926*d* [1925]), *"Hemmung, Symptom und Angst"* , SA VI
- _____, (1926*d* [1925]), *"Inhibición, síntoma y angustia"*, AE 20
- Garma Á., Garma E. (1976) La escotomización del sometimiento al superyó en la teoría de Freud del narcisismo *Revista de psicoanálisis,* XXXIII, 4, Buenos Aires, Asociación Psicoanalítica Argentina,1976.
- Valls, José Luis, "*Diccionario Freudiano*", Buenos Aires, Gaby Ediciones, 2008
- Winnicott, D. W., 1960, "*La teoría de la relación paterno-filial*", en *El proceso de maduración en el niño.* Ed. Laia, Barcelona, 1965.
- Winocur, Jorge, 1989, *La identificación y su discriminación de la incorporación y la introyección*. Revista de Psicoanálisis, Tomo XLVI, nº 5, 1989
- ----------1996, "*El narcisismo y la identificación narcisistica",* Revista de Psicoanálisis, vol 53, numero 1, APA, Buenos Aires.

Acerca del autor

Jorge Eduardo Catelli, licenciado en Psicología, Profesor en Psicología por la Universidad de Buenos Aires, Doctorando en Psicología en la Universidad de Buenos Aires. Miembro de la Asociación Psicoanalítica Argentina, de la International Psychoanalytical Association y de la Federación Psicoanalítica para América Latina. Profesor Adjunto a Cargo de las materias Psicología Psicoanalítica y Psicoanálisis y Educación y Jefe de Trabajos Prácticos regular de las Cátedras de Teorías Psicológicas de la Subjetividad y Psicología General, Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Investigador del Proyecto UBACyT 2018-2020 N° 20020170100464BA:"Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos". Con sede en el Programa de Investigación "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; bajo la dirección de Carina V. Kaplan.

El sentimiento de vergüenza en la experiencia escolar de jóvenes indígenas

The feeling of shame in the school experience of indigenous youth

Carina V. Kaplan[1]
Elisa Martina de los Ángeles Sulca[2]

[1]CONICET - UBA, FFyL, IICE - UNLP, FAHCE, email: kaplancarina@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3896-4318
[2]UNSa-ICSOH-CONICET, email: elysulca@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003- 0405-0729

Autor para correspondencia: kaplancarina@gmail.com

Resumen: El presente artículo analiza el sentimiento de vergüenza en la experiencia escolar de jóvenes indígenas de una escuela secundaria rural-albergue del Norte de Argentina. Los testimonios recuperados expresan el dolor social y la búsqueda de reparación simbólica de la subjetividad herida.
Palabras claves: escuela secundaria- estudiantes indígenas- experiencia escolar- sentimiento de vergüenza

Abstract: This article analyzes the feeling of shame in the school experience of young indigenous people from a rural-hostel high school in northern Argentina. The testimonies recovered express the social pain and the search for symbolic reparation of the injured subjectivity.
Keywords: high school- indigenous students- school experience- feeling of shame

Recepción: 03 de julio 2019

Aceptación: 25 de octubre de 2019

Coordinadores: Dr. Natalio Extremera y Dra. Carina V. Kaplan

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

El sentimiento de vergüenza en la experiencia escolar de jóvenes indígenas

Introducción

La vergüenza es una emoción exclusivamente social, emerge de las interacciones humanas. Son los otros quienes a través de la mirada producen este sentimiento que el yo experimenta en las relaciones de intersubjetividad. En el presente artículo se analiza el lugar que ocupa en la experiencia escolar de jóvenes indígenas de una escuela rural-albergue de nivel secundario del Norte de Argentina.

Los testimonios de las y los estudiantes permiten interpretar la vivencia de la vergüenza como un dolor social que se manifiesta a través del cuerpo: esconder la cara de uno detrás de la cara del otro, sonrojarse, agachar la cabeza, ponerse colorado (Goudsblom, 2008). Todas estas manifestaciones surgen en el marco de relaciones de dominación simbólica. En la escuela actúa como un instrumento de disciplinamiento e incide en las disposiciones corporales y en la producción de la estima social y escolar (Kaplan, 2008).

La génesis de este sentimiento está en el corazón de los vínculos sociales y funciona mediado por las miradas, el cuerpo y la subjetividad. Para Elias (1987) es una especie de miedo a transgredir las normas sociales; por ende, un mecanismo de regulación de los comportamientos de los individuos en grupo.

En *El proceso de la Civilización. Investigaciones psicogenéticas y sociogenéticas* (1987) Elias analiza la interdependencia de lo socio-histórico y lo psico-emocional desde un enfoque procesual de larga duración. Expone las formas de regulación en el comportamiento y el progresivo autocontrol de los impulsos y los sentimientos que dieron lugar a la formación de la clase media alta de occidente desde la Edad Media.

> Las coacciones sociales externas van convirtiéndose en diversos modos de coacciones internas (…) la satisfacción de las necesidades humanas pasa poco a poco a realizarse entre los bastidores de la vida social y se carga de sentimientos de vergüenza (…) la regulación del conjunto de la vida impulsiva y afectiva va haciéndose más y más universal, igual y estable a través de una autodominación continua (Elias, 1987: 449).

El pudor y la vergüenza fueron pilares fundamentales para la conformación de la sociedad moderna occidental. Para Elias la puesta en escena de este tipo de sentimientos se relaciona con la expansión del pensamiento racional de la sociedad y la postergación de la satisfacción de los impulsos.

"El miedo a la pérdida o, incluso, a la disminución del prestigio social es uno de los motores más poderosos del cambio de las coacciones externas en autocoacciones" (Elias, 1987: 481). En otras palabras, hay un declive de los mecanismos externos y explícitos de regulación de los comportamientos y el fortalecimiento de los mecanismos internos de autoconstricción.

Para exhibir este proceso Goudsblom (2008) apela a la comparación entre el dolor físico y el dolor social. El primero es una señal de que algo no está bien en el funcionamiento del cuerpo biológico, mientras que el segundo se experimenta a partir del sentimiento de vergüenza como una señal de algo está mal en la formación social. Como dolor social, a su vez, es comparable con una calle de doble mano:

> En el acto de avergonzarse los mensajes de dolor se intercambian. Los otros son quienes activamente avergüenzan a alguien. Esa persona se da cuenta de que ha dañado su propia posición, de que está en peligro de humillación y expulsión, y les permite saber a los demás que lo reconoce (Goudsblom, 2008: 23).

Opera como una "emoción de autoevaluación" (Hansberg, 2001: 186). El sujeto que es avergonzado se siente expuesto a la mirada de los otros y es propenso a juzgarse desfavorablemente según cómo se percibe en la red interpersonal en la que participa (Kaplan, 2009).

Trasladamos estas reflexiones al contexto de la institución escolar considerándola como un microcosmos de lo social (Kaplan, 2008). Las emociones y sentimientos que allí tienen lugar precisan ser situados en procesos sociales más generales donde cobran su sentido.

Posicionarse en este horizonte epistemológico implica considerar que, "ni las emociones pueden ser comprendidas sin tener en cuenta la dimensión estructural material de lo social, ni esta última puede ser interpretada si no se pone en juego la producción de la subjetividad" (Kaplan, 2018b: 117).

Estudio socioeducativo

El análisis que se presenta forma parte de un estudio socioeducativo cuyo objetivo es comprender la trama de las experiencias escolares de jóvenes indígenas en la escuela secundaria.

Por la naturaleza del problema de investigación se optó por un diseño cualitativo de carácter exploratorio. Se llevó a cabo un extenso trabajo de campo mediante observaciones y 16 entrevistas en profundidad a estudiantes de la Comunidad indígena de Las Cuevas, Pueblo Tastil que cursan de primero a quinto año del nivel secundario[1] en una escuela rural- albergue ubicada en el paraje El Alfarcito, provincia de Salta, Argentina. Los y las estudiantes permanecen en la institución de lunes a viernes y los fines de semana regresan a la comunidad. A la escuela también concurren estudiantes que se autoidentifican como criollos y otros como pertenecientes al pueblo indígena Kolla.

[1] Ley de Educación Nacional N°26. 206 (2006) establece la obligatoriedad del nivel secundario en Argentina con duración de cinco y seis años, según lo establezca cada jurisdicción. En la provincia de Salta la duración del nivel secundario es de cinco años.

A través de una guía de entrevista semiestructurada se focalizó en las siguientes dimensiones: modos de sociabilidad, creencias de inferioridad/superioridad, imágenes y autoimágenes, sentimientos de vergüenza y humillación, estigmas identitarios.

Los sentimientos de vergüenza en la dinámica de las interacciones escolares

En el espacio escolar la convivencia de grupos heterogéneos de jóvenes que se ven obligados a compartir largas jornadas en compañía (o bajo una sensación de soledad) traen aparejadas conflictividades latentes (Kaplan, 2018b).

En las indagaciones acerca de cómo se sienten en la escuela, qué les significa cohabitar junto a otros, qué les genera estar lejos de la familia y de la comunidad, se constatan diversas situaciones en las que se sienten avergonzados. Intentamos dar cuenta de los sentidos atribuidos a la vergüenza, qué circunstancias escolares la suscitan y cómo se manifiestan a través del cuerpo, para hacer lecturas sobre las marcas subjetivas producidas en las biografías escolares. Al respecto las y los estudiantes expresan que,

> *Y no sé cómo explicar porque es algo que se siente, pasa cuando te llaman la atención en voz alta te hace dar vergüenza, es incómodo, no es algo lindo.*
>
> **(Estudiante varón de 4to año)**

> *Es algo que sentís cuando te dicen que haces algo mal, por ejemplo, yo siento que mi tonada no es linda. Una vez nos hicieron grabar un audio y me di cuenta que hablo horrible, de ahí que trato de no hablar.*
>
> **(Estudiante varón de 1er año)**

> *Por ejemplo, cuando te cargan con alguien (...) da vergüenza porque todos los que no sabían se enteran. A la Maba la molestan con Chilo, en el recreo, le dicen ¿y Chilo? se pone color tomate, le da vergüenza que la jodan con Chilo. No le gusta que todos se enteren que son novios.*
>
> **(Estudiante varón de 3er año)**

El sentimiento de vergüenza deviene de quedar en evidencia ante los otros. La sensación de exposición da lugar a una autopercepción negativa en tanto se supone que no se cubren las expectativas anticipadas.

> *Me da vergüenza hablar y hay una profesora que siempre pregunta o hace que hablemos en clase a los que casi no hablamos, a veces hace que pasemos al pizarrón a explicar o comentar el trabajo y eso de estar al frente y habar a mí me da vergüenza.*
>
> **(Estudiante varón de 5to año)**

> *La primera vez me olvidé la ropa interior en el baño del albergue, salí de bañarme y la dejé en el piso, fue sin querer, entonces la encargada viene y dice ¿quién dejó la tanga tirada? y era mía, me hizo pasar vergüenza delante de todas las chicas, me dio vergüenza hasta decir que era mía y hasta ahora me da vergüenza cuando me acuerdo.*
>
> **(Estudiante mujer de 2do año)**

> *A mí no me gusta que la profe lea las notas de los exámenes en voz alta y delante de todos, eso me da vergüenza porque todos se enteran de que te sacaste mala nota y no me siento cómoda.*
>
> **(Estudiante mujer de 3er año)**

> *A mí me pasa, o sea soy vergonzosa, es como que no me gusta hablar o pasar al pizarrón o esas cosas en dónde todos te ven, eso a mí no me gusta y siento vergüenza (...) no sé por qué me pasa, siempre fui así…no me gusta que…estar, bueno…como ser mirada (...) o sea si vos pasas al pizarrón es como que todos te miran y si haces algo mal se ríen, se desubican y eso da vergüenza, es como que no sé… además se nota porque me pongo colorada y eso peor.*
>
> **(Estudiante mujer de 3er año)**

Ante la variedad de circunstancias donde emerge la vergüenza, identificamos la existencia de algunas que son propias de la configuración escolar ligadas al hecho de percibirse observado, examinado y evaluado (Kaplan, 2018b). Algunos estudiantes manifiestan que "pasar al pizarrón" genera este sentimiento debido a la exposición pública. Aquí, la mirada del docente y sus pares participan de la ritualidad escolar en la asignación de rangos y clasificaciones en función al desempeño académico (García y Peón, 2013).

También advertimos que se genera ante la exhibición pública de la vida privada, como pueden ser las relaciones de pareja relatada por uno de los entrevistados.

Al ser una emoción moral, la evocación de un hecho avergonzante opera como una especie de juicio contra uno mismo.

> (…) la vergüenza tiene una dimensión social incluso si la persona está sola: es el recuerdo de algo que ha hecho, o en lo que ha fallado, en una situación previa de interacción social que la hace sentir tan inquietantemente avergonzada. La consciencia interior es como si fuera la "guía doméstica" de la vergüenza. Y los adultos, primordialmente la familia y la escuela (el Estado), suelen ocupar un lugar preponderante en esta guía (Kaplan, 2016: 116).

La vergüenza emerge al contrastar al individuo que consideramos ser con aquello esperable de nosotros en una configuración histórica particular y en un contexto de interacción singular (García y Peón, 2013).

La manifestación visible de esta emoción puede ser identificada en las posturas corporales como bajar la cabeza, esconder la cara, sudar. Es un sentimiento de desagrado que inferioriza a quien lo vivencia.

> *Cuando te ponés colorada, sentís vergüenza… no sé, cuando te hacen sentir vergüenza transpirás y te ponés de todos los colores. Querés que te trague la tierra en ese momento*
>
> **(Estudiante mujer de 3er año)**

La vergüenza es displacentera (Goudsblom, 2008) y sus manifestaciones son ambiguas. Quien la experimenta revela, a través de gestos, su deseo de que no lo vean nunca más, de desaparecer, pero inevitablemente las expresiones corporales como transpirar o ponerse colorado lo sitúan en el centro de la escena. El cuerpo constituye la superficie donde se enuncian signos sociales vergonzantes a partir de la mirada de los otros (Goffman, 2009).

Bourdieu (1999) interpreta la vivencia de la inferioridad en la postura corporal o en el sentimiento de vergüenza. Argumenta que es una forma de violencia simbólica mediada por la cuestión del poder y que funciona como bisagra en la dinámica de las relaciones de inferioridad/superioridad.

Al ser una emoción de autoevaluación (Kaplan, 2009) genera ciertas disposiciones que van desde el silenciamiento hasta la autoexclusión en tanto mecanismos de reparación frente a la pérdida de reconocimiento. Goudsblom sostiene que “lo que nos importa es la gente, que nos hacen sentir avergonzados porque sentimos que hemos dañado su respeto y afecto por nosotros” (p. 22).

Elias (1987) sostiene que “la vergüenza es un miedo a la degradación social o, dicho en términos más generales, a los gestos de superioridad de los otros” (p. 449).

Al respecto, otro sentimiento que se asocia a la vergüenza es la humillación. “Teniendo en cuenta que los sentimientos se entrecruzan y poseen la cualidad de expresarse a la vez con consistencias y contradicciones, tal vez convendría referirse a una red sentimental” (Kaplan, 2018: 122) que da cuenta de la complejidad de la trama que conforma.

Los y las estudiantes conciben a la humillación de los siguientes modos:

> *violencia es que te humillen…es como hacer sentir mal al otro, decirle cosas que no le gustan o que le hacen sentir mal. Es hacerle quedar mal cuando hay otras personas, es hacer pasar vergüenza delante de otros.*
>
> **(Estudiante mujer de 2do año)**

> *La humillación es pasar vergüenza por algo que está mal, puede ser porque uno se saca mala nota o te equivocas en alguna cosa y los otros te señalan y se ríen (…) otras veces pasa cuando te cargan, te hacen chistes fuera de lugar que te hacen poner colorado, te hacen sentir vergüenza.*
>
> **(Estudiante varón de 1er año)**

Al interior de la escuela la humillación se asocia a la burla, a la ofensa, a minimizar al otro debido al desempeño académico, al color de piel, al lenguaje, entre otros atributos. Como acto del lenguaje siempre resta y empequeñece al sujeto que es humillado (Kaplan, 2009).

Elias (2003) en su clásico ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros, analiza la dinámica de poder entre dos grupos diferentes que habitan la comunidad de Winston Parva. Si bien los grupos comparten clase, nacionalidad y etnia, los "establecidos-incluidos" se consideran a sí mismos superiores respecto de los "forasteros-excluidos". El poder de nombramiento es tan fuerte que estos últimos se sienten en condiciones de inferioridad.

Las creencias de superioridad humana que un grupo en posición de poder tiene hacia otro, moviliza una serie de mecanismos para mantener su status. Uno de ellos es la barrera emocional que funciona como un muro invisible en el distanciamiento simbólico entre uno y otro.

El autor sostiene que, "tal vez por encima de cualquier otra variable, la barrera emocional explica a menudo la extrema rigidez de la actitud de los establecidos frente a los grupos forasteros" (p.226). Los efectos simbólicos de estas relaciones de poder, en muchos casos, inmovilizan a los grupos vulnerables, pues aceptan con cierta resignación el atributo de menor valía social.

La sociodinámica del poder que describe Elias (2003) es valiosa para comprender cómo opera la diferenciación entre un "nosotros" y un "ellos" al interior de la escuela y cuáles son las cualidades que funcionan como marcas de distinción.

> ***Entrevistadora: ¿Alguna vez sentiste vergüenza por pertenecer a un pueblo indígena?***
>
> *Y más o menos, no entre compañeros porque nos conocemos, somos de ahí (en referencia a la comunidad a la que pertenecen) y no es tanto con ellos o a veces si con los chicos de otras comunidades, pero con los de mi comunidad no porque saben en qué creemos o esas cosas (…) también con los que vienen de afuera que a veces te hacen sentir que sos como raro o como que te empiezan a preguntar cómo vivís porque piensan que vivimos en choza (…) ellos* (en referencia a los chicos de otras comunidades) *a veces te dicen tastileño o cueveño pero con mala onda o como burlándose porque algunos dicen que ellos no son indios o esas cosas (…) porque se reconocen criollos algunos.*
>
> ***Entrevistadora: ¿Qué te genera que te traten de ese modo?***
>
> *No sé (…) pero cuando empiezan a mirarte mucho o por ahí dicen indios con una intención mala sí, me vergüenza, no es lindo (…) viene mucha gente de visita y bueno ellos, los chicos no, porque son todos del campo y saben cómo es, por ahí dicen alguna broma como por ejemplo dicen qué indio que sos, o pareces un indio, pero son bromas, lo dicen jugando y no pasa nada (…) lo dicen en broma, por ejemplo, cuando jugamos bruto.*

(Estudiante mujer de 3er año)

La separación entre "criollos" e "indígenas" que surge de los testimonios estudiantiles está mediada por sentimientos de superioridad e inferioridad.

La categoría "indio" es utilizada peyorativamente para hacer bromas entre compañeros ante algún comportamiento considerado como torpe o de fuerza bruta. Dicha analogía porta sentidos sociohistóricos vinculados a la matriz originaria que conformó al Estado Argentino en el siglo XIX. Los indígenas fueron adjetivados como salvajes e incivilizados (Kaplan y Sulca, 2018), tal como se evidencia en el relato estudiantil, los comportamientos brutos se asocian con lo indígena. Esta recursividad en el lenguaje cotidiano mantiene una frontera simbólica.

El hecho de que *"piensen que vivimos en choza"*, tal como testimonia una estudiante, da cuenta de un imaginario esencialista que tiende a quitar el agenciamiento histórico de estos grupos.

Persisten, a través del lenguaje cotidiano, representaciones estigmatizantes sobre la identidad indígena lo cual permite evidenciar la matriz de sentido que, mediante sistemas de clasificación dicotómicos, establecen jerarquías y diferencias operando como fuente de reproducción de las desigualdades sociales y educativas existentes (Kaplan y Sulca, 2018). El muro simbólico entre un "nosotros" y un "ellos" separa en términos de carencia y de disvalor humano construyendo miradas inferiorizantes en el espacio escolar.

Considerar las telas de interdependencia histórica que configuran los vínculos humanos en la interacción escolar es imprescindible para visibilizar las formas eufemizadas en las cuales se expresan las distinciones entre grupos. Éstas no son innatas, sino más bien, están en estrecha relación con la estructura de las posiciones sociales que operan en la desigual distribución de bienes culturales en la escuela.

Una reflexión final

La estructura emotiva que construyen los y las estudiantes en la experiencia escolar está atravesada por sentimientos de vergüenza. Las narraciones juveniles la identifican como una vivencia dolorosa. Las disposiciones corporales y subjetivas están mediadas por el poder simbólico de las miradas. Quien es avergonzado se percibe expuesto a los ojos de los otros y es proclive a descreditarse frente al descrédito que cree merecer (Kaplan, 2009).

La posición subalterna que históricamente ocupan los grupos indígenas en nuestras sociedades latinoamericanas tal vez permita interpretar las vivencias de inferioridad que se visibilizan a lo largo del proceso de investigación.

Referencias Bibliográficas

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama

Elias, N. (1987). *El proceso de la Civilización. Investigaciones psicogenéticas y sociogenéticas.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 104 (3), 219-25.

García, S. y Peón, J. (2013). La emoción de vergüenza en la escuela desde el punto de vista de los estudiantes. Sentidos, regulación y gobierno. En C. V. Kaplan (Direc.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (1era ed., pp. 103-145). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Goffman, E. (2009). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goudsblom, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En C. V. Kaplan (Ed.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias* (pp. 13-28). Bueno Aires: Miño y Dávila.

Hochschild, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo.* Buenos Aires: Katz.

Kaplan, C. V. (2009). La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elias. En C. V. Kaplan y V. Orce (Eds.), *Poder prácticas sociales y procesos civilizador. Los usos de Norbert Elías* (1era ed., pp. 99-136). Buenos Aires: Noveduc.

Kaplan, C. V. (2016). El racismo de la violencia Aportes desde la sociología figuracional. En C. V. Kaplan y M. Sarat (Eds.), *Educación y procesos de civilización* (pp. 99-110). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Kaplan, C.V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.

Kaplan, C.V. (2018a). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la Sociología de la Educación. Sudamérica, Revista de Ciencias Sociales, 9, 117-128.

Kaplan, C.V. (2018b). Meditaciones sobre la desigualdad desde la sociología de la Educación. En V. Walker, S. Alzamora y G. Rosales (Coord.), *Encuentro de cátedras de Sociología de la Educación* (pp. 33-43). Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.

Kaplan, C.V. y Khotsch, L. (2017) La educación de las emociones. Una perspectiva desde Norbert Elias. Revista Latinoamericana de investigación critica, 8 (V), 119-134.

Kaplan, C.V. y Sulca, E. (2018). Procesos de nominación y estigmatización de los pueblos indígenas en Argentina. *Revista Interfaces de la Educación*, 9 (27), 296-316.

Acerca de los autores

Carina Kaplan, doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y con postdoctorado en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro. Es Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Dirige los siguientes Proyectos: UBACyT 2018-2020 N° 20020170100464BA:"Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos" y Proyecto PIP CONICET N° 11220130100289CO:

Elisa Martina de los Ángeles Sulca, profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta (Argentina). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional de Salta.

La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento

The importance of teacher emotional intelligence in the mission of education: its impact in the classroom and best-practice reccomendations for training

Natalio Extremera [1]
Sergio Mérida-López[2]
Martín Sánchez-Gómez[3]

[1] Universidad de Málaga (España), email: nextremera@uma.es
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-8874-7912
[2] Universidad de Málaga (España), email: sergioml@uma.es
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-2262-4546
[3] Universitat Jaume I, Castellón (España), email: sanchgom@uji.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8663-8889

Autor para correspondencia: nextremera@uma.es

Resumen: Las aulas son contextos donde las emociones forman parte del proceso de aprendizaje. Las habilidades emocionales del docente son clave para fomentar ambientes de aprendizaje positivo. Pero ¿Cómo ayudan al profesorado y al alumnado?, ¿Cómo podemos mejorar las habilidades emocionales?, ¿Qué programas existen? Este trabajo aporta evidencias y recomendaciones útiles para el desarrollo de programas de inteligencia emocional con docentes.
Palabras clave: inteligencia emocional; desarrollo docente; formación; entrenamiento; aprendizaje.

Abstract: Classrooms are contexts where emotions are part of the learning process. Teachers' emotional abilities are key to foster positive learning environments. How do emotional abilities help both teachers and students? How can emotional abilities be developed? What programs do already exist? This paper provides evidence and helpful guidelines for developing emotional intelligence programs with teachers.
Keywords: emotional intelligence; teacher development; intervention; training; learning.
Recepción: 05 de julio 2019
Aceptación: 30 de octubre 2019

Coordinadores: Dr. Natalio Extremera y Dra. Carina V. Kaplan

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento

1. La figura del docente en la actualidad

El período histórico en el que nos encontramos plantea un nuevo escenario en el cual llevar a cabo la tarea de educar (Camusso, 2019). Sin duda, la educación debe adaptarse a los nuevos tiempos, caracterizados por el predominio de la tecnología y los cambios cada vez más rápidos, algo que Bauman conceptualizó como "modernidad líquida" (2007). El sistema educativo debe entender el ecosistema en el que habita para poder ofrecer al estudiante recursos que le ayuden a desenvolverse en esta era frenética y cambiante, ayudando así a responder a las exigencias planteadas por la sociedad. Para tal fin, resulta imprescindible replantear la agenda educativa de forma que dé respuesta a las necesidades que van surgiendo en los estudiantes (Lasa, 2009).

La figura del docente en esta situación juega un papel fundamental. Según Elias, Arnold y Steiger-Hussey (2003), el propósito del maestro en las primeras etapas educativas es enseñar su materia y ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades socioemocionales y académicas. Parece claro, pues, que el profesor debe ser capaz de guiar sus esfuerzos en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes haciendo frente a los desafíos del presente (Torres, 2018).

El conocimiento del contenido y la pedagogía, el manejo de la clase y las habilidades de instrucción se encuentran típicamente entre las características más comunes asociadas con una enseñanza efectiva, conformando el objetivo principal del desarrollo profesional docente (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson y Orphanos, 2009). Sin embargo, otras habilidades como la reflexión, la comunicación, el compromiso, la empatía y la motivación resultan fundamentales para crear entornos de aprendizaje positivos y enriquecedores, así como relaciones positivas entre los integrantes del sistema educativo (Anderson, 2004; Hitt y Tucker, 2016; Stronge, Ward, Tucker y Hindman, 2007).

2. Importancia y beneficios de la inteligencia emocional del profesorado

Un número creciente de investigaciones sugiere que las competencias personales de los docentes, y más específicamente la Inteligencia Emocional (IE), son particularmente importantes para su desempeño profesional (Joseph y Newman, 2010; O'Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver y Story, 2011; Velsor, 2009) y el rendimiento académico de los estudiantes (Elliot, Frey y Davies, 2015; Khan, 2014).

Gran parte de la literatura científica atribuye la acuñación del término IE a Salovey y Mayer (1990), cuyo trabajo se basó en los fundamentos del concepto "inteligencia social" propuesto

en los años 20. Thorndike (1920) definió la inteligencia social como "la capacidad de comprender y gestionar a hombres y mujeres, niños y niñas, para actuar sabiamente en las relaciones humanas" (p. 228). Por su parte, Salovey y Mayer (1990) describieron la IE como un subconjunto de la inteligencia social, definiéndola como “la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios y ajenos, discriminarlos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones” (p. 189).

El docente es el agente más relevante en el aula para determinar el éxito de los estudiantes, ya que actúa como el líder de la clase. Por ello, es importante que el docente sea capaz de entender y conocer a los alumnos y, a su vez, debe ser capaz de enseñarles a desarrollar destrezas para adaptarse al contexto (Vallés, 2001). La enseñanza implica un trabajo diario basado en interacciones sociales donde el docente debe hacer un gran esfuerzo para regular no sólo sus propias emociones, sino también las de los alumnos (Joshith, 2012). El nivel de IE del docente y su capacidad para controlar las emociones dentro del aula, también juegan un papel clave en la convivencia escolar (Bisquerra, 2003); si la capacidad del profesor es baja, es más probable que aparezcan problemas en el clima del aula e incidentes violentos (del Río, del Barco, Carroza, García y Bullón, 2015).

La docencia es una actividad con diversidad de factores de riesgo psicosocial que pueden inducir estrés, como la carga de trabajo, estresores de rol, falta de apoyo social organizacional o dificultades de gestión del aula, entre otros (Chang, 2009; Alarcon, 2011). Por lo tanto, los docentes tienden a informar altos niveles de estrés laboral y agotamiento (Garrick et al., 2014; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). Varios estudios han proporcionado evidencia de la relación positiva entre la IE y el ajuste psicológico (Extremera y Rey, 2015), el funcionamiento social (Brackett, Rivers y Salovey, 2011), la calidad de las relaciones interpersonales (Brackett y Caruso, 2007), el bienestar (Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal, 2016) o la salud (Martins, Ramalho y Morin, 2010).
Poseer altos niveles de IE cobra especial relevancia a la hora de afrontar situaciones laborales estresantes, ya que los docentes que se perciben con habilidad para regular sus emociones son más capaces de desarrollar estrategias activas para enfrentarse a las situaciones estresantes en el marco escolar, disfrutando de mayor realización personal y menor estrés (Augusto-Landa, López-Zafra y Pulido-Martos, 2011; Mearns y Cain, 2003; Rey y Extremera, 2011). Además, se ha demostrado que la IE tiene un impacto positivo en el desempeño laboral (O’Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver y Story, 2011), especialmente en trabajos con altas demandas laborales emocionales como la enseñanza (Joseph y Newman, 2010). Son diversos los estudios que demuestran los beneficios de la IE en docentes (Tabla 1), por lo que disponer de una alta IE parece ser un recurso protector ante la multitud de demandas asociadas a la profesión.

Tabla 1. Estudios que demuestran los beneficios de la inteligencia emocional en el profesorado.

Beneficio	Estudio
Efectividad profesional	1. Velsor (2009)
	2. Joseph y Newman (2010)
	3. O'Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver y Story (2011)
	4. Bisquerra (2003)
	5. Del Río, del Barco, Carroza, García y Bullón (2015)
Salud y bienestar personal	6. Extremera y Rey (2015)
	7. Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal (2016)
	8. Martins, Ramalho y Morin (2010)
	9. Mearns y Cain (2003)
	10. Rey y Extremera (2011)
	11. Augusto-Landa, López-Zafra y Pulido-Martos (2011)
Conducta social	12. Brackett, Rivers y Salovey (2011)
	13. Brackett y Caruso (2007)

3. Importancia y beneficios de la IE del alumnado

Los centros educativos juegan un papel fundamental en la preparación de los estudiantes para el futuro académico y la vida personal y profesional, de ahí la importancia de atender a las competencias que ayudan a los estudiantes a ser más conscientes de sí mismos, tomar mejores decisiones, establecer metas, resolver problemas y mantener relaciones sociales adecuadas (Dymnicki, Sambolt y Kidron, 2013; Jones, Bouffard y Weissbourd, 2013; Schonert-Reichl, Kitil y Hanson-Peterson, 2017). En una amplia variedad de entornos, la capacidad de un niño para comprender, regular y utilizar las emociones, afecta de forma significativa a estos logros académicos y vitales (Durlak et al., 2011).

La literatura ha demostrado que altos niveles de IE correlacionan con elevados niveles de bienestar (Sánchez-Álvarez et al., 2016), gestión del estrés (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002) y un mayor rendimiento académico (Brackett, Mayer y Warner, 2004; Elliot et al., 2015). La habilidad de regulación emocional también se vincula con mejores relaciones sociales, de pareja y sensibilidad social (Lopes, Salovey, Côté, Beers y Petty, 2003). Por su parte, la falta de cualidades asociadas a la IE (empatía y autocontrol) se relacionan con un mayor número de conductas violentas (Martorell, González, Rasal y Estellés, 2009). Bajos niveles de IE también correlacionan con ansiedad social (Barling, Slater y Kelloway, 2000), ciberagresiones (Rey, Quintana-Orts, Mérida-López y Extremera, 2018), maltrato entre compañeros, consumo de sustancias y violencia (Trinidad y Johnson, 2002).

Los investigadores han descubierto que los entornos educativos promueven el desarrollo socioemocional, preparan mejor a los estudiantes para la educación postsecundaria y el mundo laboral (Dymnicki, Sambolt y Kidron, 2013), además de generar un retorno positivo

en las inversiones en las escuelas (Belfield et al., 2015). Un metaanálisis con más de 270.000 estudiantes reveló un aumento del 11% en el rendimiento académico en escuelas con programas bien implementados (Durlak et al., 2011). Petrides, Frederickson y Furnham (2004) también descubrieron que los programas de desarrollo socioemocional podrían reducir en gran medida la toma de riesgos, el estrés emocional y los trastornos de conducta (absentismo, expulsiones, mala conducta, etc.). Weissberg, Durlak, Domitrovich y Gullotta (2015) aconsejan que tanto estudiantes como adultos, necesitan la oportunidad de aprender y practicar habilidades emocionales sociales, para aplicarlas en diversas situaciones; tanto en instrucción formal como en entrenamiento informal. De nuevo, al igual que para los docentes, la investigación demuestra que las habilidades emocionales son beneficiosas para el alumno (Tabla 2).

Casi tres décadas después de que Salovey y Mayer (1990) acuñaran por primera vez el término IE, todavía existen retos pendientes, especialmente en lo referido al desarrollo de esta habilidad en el equipo docente (Weissberg, 2019). En la práctica, la educación socioemocional tiene más probabilidades de ser introducida en las escuelas por los propios maestros, en lugar de hacerse por la vía de la política educativa (Loinaz, 2018). Por tanto, parece evidente que las políticas educativas deberían tomar medidas e incorporar la IE en sus programas de formación y desarrollo profesional.

Tabla 2. Estudios que demuestran los beneficios de la inteligencia emocional en el alumnado.

Beneficio	**Estudio**
Rendimiento académico	1. Khan (2014)
	2. Elliot, Frey y Davies (2015)
	3. Brackett, Mayer y Warner (2004)
	4. Dymnicki, Sambolt y Kidron (2013)
	5. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011)
	6. Trinidad y Johnson (2002)
Salud y bienestar personal	7. Lopes, Salovey, Côté, Beers y Petty (2003)
	8. Martorell, González, Rasal y Estellés (2009)
	9. Barling, Slater y Kelloway (2000)
	10. Rey, Quintana-Orts, Mérida-López y Extremera (2018)
Conducta social	11. Trinidad y Johnson (2002)
	12. Petrides, Frederickson y Furnham (2004)

4. La formación en inteligencia emocional como competencia clave en la misión educativa

Como se desprende del apartado anterior, en la preparación académica de los docentes, las competencias afectivas, sociales y emocionales no son elementos secundarios en la misión

educativa, sino que son factores clave en el desempeño efectivo de los docentes, los alumnos y la comunidad educativa en general. Incrementar el conocimiento del profesorado sobre la importancia de las habilidades emocionales como herramienta para mejorar la IE de los alumnos es sólo una parte de la misión educativa. Además de esto, las habilidades de IE del docente tienen un papel crucial en la implementación exitosa de programas de este tipo dirigidos a los alumnos, la mejora en la relaciones diádicas docente-alumno; así como en el manejo de conflictos en el aula (Jennings y Greenberg, 2009). En la Figura 1 se exponen los procesos que conlleva la implementación de intervenciones dirigidas a la mejora de las habilidades emocionales del docente y su impacto en resultados proximales y distales de la misión educativa, incluyendo aquellos referidos al clima en el aula y a los resultados académicos de los alumnos.

A modo de resumen, los programas de mejora de la IE en docentes ayudarán a reducir sus niveles de estrés y el burnout, así como mejorar el bienestar docente, lo cual redundará en la consecución de resultados positivos de aprendizaje y de ambientes óptimos de enseñanza. Todo lo anterior, influirá a medio o largo plazo, en los logros y resultados académicos del alumnado.

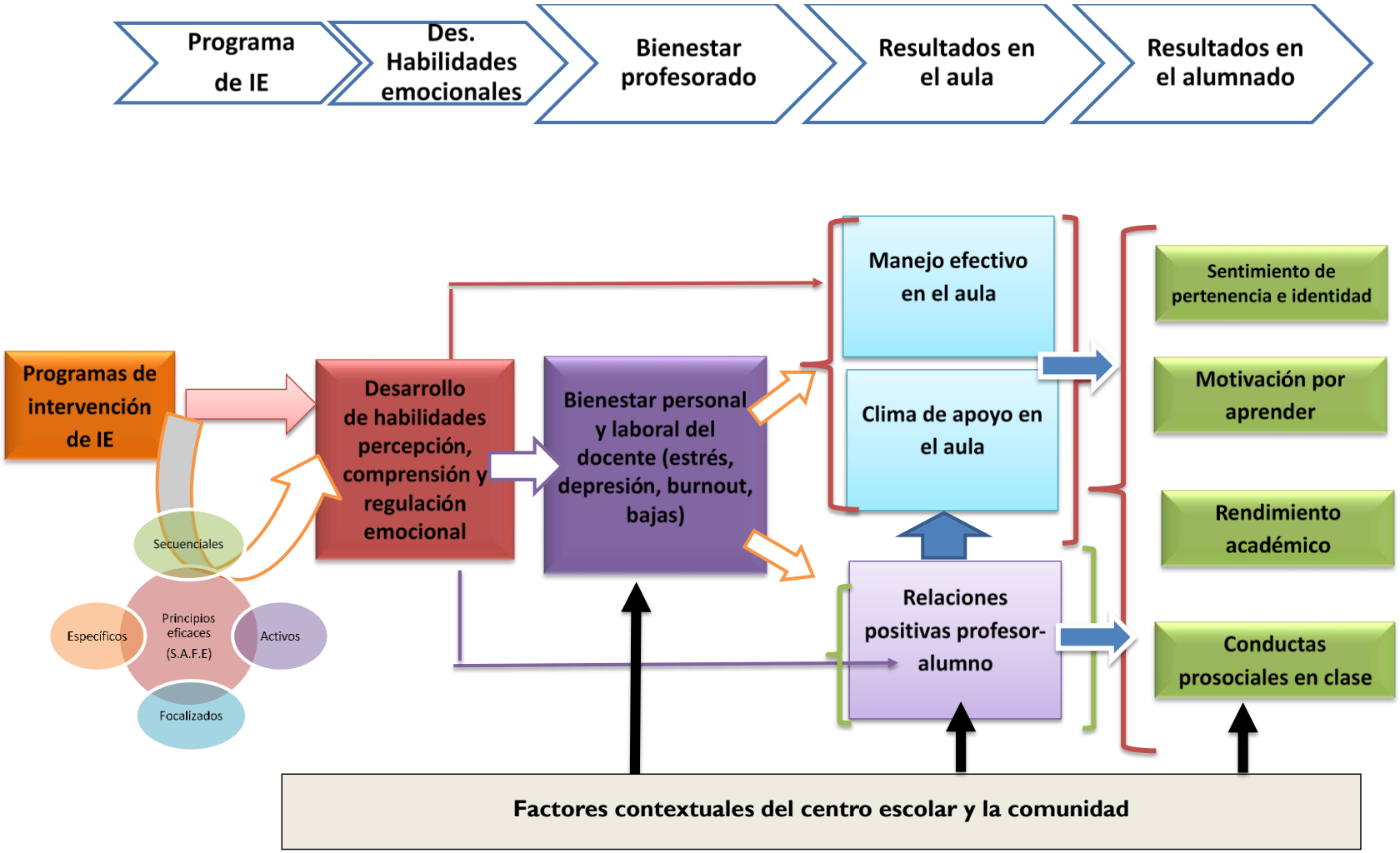
5. Programas de intervención para el fomento de la inteligencia emocional del profesorado

Aunque las evidencias científicas sobre la efectividad de programas de intervención en IE son cada vez más patentes en ámbitos educativos (con niños y adolescentes) y organizacionales (con directivos y personal de servicios), aun son escasas las evidencias científicas sobre programas específicos para fomentar la IE en profesionales de la enseñanza. Dado el fuerte vínculo existente entre el bienestar del docente, el de los alumnos y su impacto en el logro académico (Jennings y Greenberg, 2009; Oberle y Schonert-Reichl, 2016), consideramos necesario invertir esfuerzos en el desarrollo de intervenciones para este colectivo. En la actualidad existen algunas propuestas de intervencion, con formatos diferentes, pero con evidencias bien constrastadas, que se han centrado en promover las competencias de IE de los docentes. A continuación, pasamos a describir aquellas más significativas que han publicado sus resultados en revistas de alto impacto y han mostrado evidencias de su efectividad (ver resumen Tabla 3).

1) El primer programa de intervención ha sido desarrollado por la profesora Ashley Vesely y su equipo, actualmente en la Univerisdad de Lausanne en Suiza (Vesely et al., 2014). Este programa, compuesto por 5 sesiones, tiene como objetivo la reducción del estrés docente a través del desarrollo de las habilidades emocionales. Se compone de pequeños talleres de aproximadamente una hora y media de duración, donde se realizan grupos de discusión, *role-playing* y actividades prácticas. Igualmente, durante las sesiones se asignan tareas para practicar las habilidades emocionales de los docentes durante sus

sesiones semanales. El programa está basado en el modelo GENOS de IE (Gardner, Stough y Hansen, 2008), incluyendo módulos de auto-conocimiento emocional, expresión, comprensión y manejo de las emociones propias y ajenas. Los resultados de la puesta en marcha de este programa han puesto de manifiesto que los docentes mejoran sus niveles de IE tras la intervención. Igualmente, también se han encontrado mejoras en sus niveles de resiliencia y eficacia docente. Incluso, los resultados se extendieron a otras esferas de la vida, por ejemplo, los profesores informaron de mayores puntuaciones en afrontamiento orientado a la tarea, menores niveles de estrés y mayor satisfacción vital pasado un mes desde la intervención.

Figura 1. Modelo explicativo del impacto del entrenamiento de las habilidades emocionales del docente en los logros académicos



Adaptado de Jennings & Greenberg (2009; 2013)

2) El segundo programa ha sido elaborado por la profesora Roisin Corcoran y su equipo, actualmente en el Universidad de Nottingham en Reino Unido (Corcoran y Tormey, 2012). El formato de este programa es diferente al anterior, ya que no se trata de un programa compuesto por módulos adicionales fuera del horario de formación de los docentes nóveles, sino que éste forma parte estándar del programa educativo de los docentes nóveles. En este sentido fue integrado en las tutorías semanales que se les impartía en cada módulo. Durante el programa de IE se realizaban 6 sesiones breves de 2 horas de duración cada dos semanas (3 meses en total). Estas sesiones estaban centradas en el desarrollo de la IE de los docentes a través de una serie de actividades que seguían el enfoque de habilidad de IE aplicada al ámbito laboral, basada en las cuatro habilidades emocionales básicas (Caruso y Salovey, 2004): percepción, asimilación, comprensión y regulación. Los resultados mostraron que, aunque no hallaron mejoras significativas en la IE total evaluada con pruebas de rendimiento, los docentes mostraron un incremento en diferentes áreas, como la regulación emocional, aunque fueron marginalmente significativas.

   Tal como sugieren los autores, es posible que una prueba de rendimiento que evalúa habilidades cognitivas de tipo emocional, requiera de mayor número de sesiones y de intervenciones más duraderas para generar cambios significativos. En cualquier caso, se extrajeron datos muy relevantes de las entrevistas cualitativas con los docentes nóveles, en donde informaban que tras la intervención, se habían dado cuenta del impacto de sus emociones y del manejo emocional de sus alumnos. Además, informaron que desde la realización del programa, eran más conscientes de su lenguaje corporal en clase, de cómo este influía en sus estudiantes y lo utilizaron en su beneficio. Igualmente, manejaban más el enfoque empático para manejar las conductas problemáticas de sus alumnos. Principalmente, muchos docentes informaban que los talleres les habían servido para mejorar su manejo emocional en clase. De esta manera, modificaban la forma de impartir la lección, el método de enseñanza o cambiaban el foco de atención en función de las emociones de los alumnos percibidas por el profesor. En general, de acuerdo con la metodología cualitativa por entrevistas, el grupo experimental que había recibido el programa de IE, mostraba mayor sensibilidad y conciencia emocional, además de aplicar más herramientas emocionales en la enseñanza; a diferencia del grupo control.

3) El tercer acercamiento de desarrollo de habilidades emocionales en los docentes es una propuesta más integradora en clase, que incluye no sólo mejorar la IE de los docentes, sino de toda la comunidad educativa; siendo el docente un agente de cambio en el desarrollo emocional de los niños y adolescentes. Se denomina programa RULER (Nathanson, Rivers, Flynn, y Brackett, 2016). El programa RULER es una propuesta formativa basada en la evidencia científica para fomentar la IE, proporciona un marco educativo que conlleva una serie de prácticas para la integración comprehensiva de las habilidades emocionales en el centro educativo. RULER es un acrónimo que representa cinco habilidades: 1) *R*ecognizing, Reconocer las emociones propias y ajenas; 2) *U*nderstanding, Comprender las causas y consecuencias de las emociones; 3) *L*abeling, Etiquetar las emociones con vocabulario variado y preciso;

4) *E*xpressing, Expresar las emociones constructivamente y de forma correcta en diferentes contextos,; por ùltimo 5) *R*egulating, Regular las emociones propias y ajenas. Este enfoque se basa en la teoría de habilidad de IE (Mayer y Salovey, 1997) y emplea un acercamiento ecológico en su implementación (Bronfenbrenner, 1979), en donde simultáneamente se incluye la formación y preparación del alumnado, del profesorado, de los líderes educativos, así como de las familias.

Durante un entrenamiento intensivo de dos días, tanto los docentes como los administradores educativos aprenden diversas herramientas que tanto ellos como los estudiantes pueden utilizar para crear centros educativos y aulas con climas emocionales más positivos. El profesorado de las distintas materias lleva a cabo un entrenamiento adicional para implementar las habilidades emocionales dentro de su asignatura, además de recibir diferentes sesiones de seguimiento y *coaching* en su clase, con el fin de recibir retroalimentación y resolver las dudas. Los resultados realizados en ensayos grupales controlados y aleatorios y con análisis multinivel en más de 60 centros educativos, han puesto de manifiesto que, en comparación con centros educativos de control; los centros donde se aplicaba el programa RULER informaban de mayores niveles de cordialidad, cariño y conectividad social entre alumnos y profesores; así como también mayores niveles de autonomía y liderazgo entre los estudiantes. Además, los docentes se focalizaban más en los intereses y motivaciones de sus alumnos (Rivers, Brackett, Reyes, Elberston y Salovey, 2013). En general, los hallazgos del programa ponen de manifiesto una mejora de la calidad de las interacciones sociales en clase, generando un clima en el aula más positivo, cálido e ilusionante.

	Foco del programa	Grupo dirigido	Contexto de aplicación	Estructura del curriculum	Estrategias y técnicas
Programa de profesores (Vesely et al., 2014).	Auto-conocimiento emocional, expresión, comprensión y manejo de las emociones propias y ajenas.	Profesorado novel	Sesiones de entrenamiento en talleres adicionales al curriculum	5 sesiones de hora y media de duración	Clases de psicoeducación emocional Grupos de discusión, Role-play Revisión de casos Tareas para casa Análisis de videos
Programa de profesores nóveles (Corcoran y Tormey, 2012)	Percepción, asimilación, comprensión y regulación de las emociones propias y ajenas	Profesorado novel	Sesiones integradas dentro del programa de formación del profesorado	6 sesiones breves de 2 horas de duración cada dos semanas	*Termómetro* emocional Grupos de discusión Autorreflexión de situaciones ocurridas Análisis de videos
Programa RULER (Nathanson et al., 2016).	Reconocer, Comprender, Etiquetar, Expresar y Regular las emociones propias y ajenas	A toda la comunidad educativa, incluido profesorado en activo	Entrenamiento intensivo de 2 días al profesorado y coaching en sesiones posteriores de seguimiento	Aprendizaje socio-emocional transversal en el currículum diario del alumnado	*Termómetro* emocional Panel de compromiso Blueprint Palabras emocionales en el curriculum Meta-momentos Role-play Actividades de arte creativas Historias sobre casos

Tabla 3. Revisión de programas de IE docente

6. Inteligencia emocional del docente y su impacto en el aula

Como consecuencia del desarrollo de las habilidades emocionales en los docentes, progresivamente se observa una mejora en su bienestar personal y laboral. Así, los profesionales de la enseñanza con mayores habilidades emocionales informan de menos síntomas de estrés, ansiedad y depresión, lo cual es un antecedente directo de las bajas laborales. Además, como consecuencia de experimentar menor estrés informan de menos síntomas psicosomáticos y físicos, como fatiga generalizada, problemas de sueño o irritabilidad (Martins, Ramalho y Morin, 2010). En relación con sus niveles de calidad de vida y bienestar, suelen informar de mayor satisfacción vital y felicidad subjetiva, así como actitudes laborales más positivas, tales como mayores niveles de ilusión por la enseñanza, menores niveles de *burnout* y mayor satisfacción laboral, entre otros (Mérida-López y Extremera, 2017; Pena, Rey y Extremera, 2012). Esta mejora en el bienestar

docente podría influir en diversos resultados en el aula, al menos, en los siguientes tres niveles (Jones, Bouffard y Weissbourd, 2013):

- **Manejo de conflicto y clima del aula.** Todo docente afirmaría que tener un ambiente en el aula de tranquilidad, disciplina y bien organizado, es esencial para conseguir la mayoría de objetivos pedagógicos de aprendizaje. Los docentes que se encuentran con una buena salud mental y con ilusión por su trabajo tienen más posibilidades de lograr esos ambientes óptimos. Para alcanzarlos, son necesarios enfoques docentes basados en el manejo emocional positivo de situaciones problemáticas, formas asertivas de manejar los conflictos en clase, prácticas que animen a la autonomía y el respeto a las normas, así como valores de convivencia en el aula. En todas estas destrezas y comportamientos, podemos encontrar características centrales que se desarrollan mediante la puesta en práctica de habilidades emocionales por parte del docente: las habilidades afectivas del profesor relacionadas con la percepción e identificación de las emociones de sus alumnos en clase, la capacidad para saber escuchar y expresar de forma sosegada lo que sienten, crear un clima de diálogo abierto, la comprensión de lo que les motiva, el manejo emocional para generar ilusión en el aula o bien la capacidad de reducir la intensidad emocional de una discusión. Estos elementos, a nuestro juicio, podrían estar formando parte de las características centrales de un docente emocionalmente inteligente.
- **Clima de apoyo en el aula.** En segundo lugar, los docentes sirven de modelo emocional y de apoyo para sus alumnos. Los profesores lidian con contratiempos diarios tanto en clase como en los pasillos y los alumnos son observadores naturales de esos comportamientos que interiorizan en su repertorio. En otras palabras, el profesorado irremediablemente es un espejo y un modelo ejemplarizante para el alumno y también sirve para que sepan que su profesor está ahí en caso de necesidad. De esta manera, los alumnos aprenden las formas que tienen los profesores de manejar la frustración, cómo expresan su disconformidad con una acción de forma asertiva, cómo mantienen el auto-control en clase, cómo fijan la atención en lo importante (a pesar de los diferentes distractores), la expresión de la tristeza o decepción ante ciertos eventos, el cambio rápido de estrategia o enfoque cuando algo no funciona, entre otras. Y más importante, estos alumnos empiezan a comportarse de esa manera con sus iguales en clase, creando climas de apoyo entre los propios alumnos. Por ello, cuando se planifica un programa de intervención integral en el fomento de las habilidades socioemocionales, es necesario empezar con el diseño de actividades que hagan lo propio con la IE de los gestores educativos y toda la plantilla docente; pues ello es un elemento precursor del desarrollo de los programas con los niños y adolescentes (Brackett y Caruso, 2007).
- **Influencia sobre la relación profesor-alumno.** Los docentes que son hábiles regulando sus emociones son más susceptibles de experimentar mayores niveles de afectividad positiva y satisfacción laboral (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, y Salovey, 2010; Rey y Extremera, 2011). Si los profesores son profesionales positivos, calmados y felices, entonces poseen mayores herramientas para tratar a los estudiantes de forma amable, cálida y con entusiasmo; incluso en momentos en los que el

alumnado se comporta de manera desafiante. Por otro lado, cuando los estudiantes experimentan una conexión emocional y una relación social positiva con sus profesores, ellos informan de mejor ajuste psicosocial y mejores resultados académicos (Mashburn et al., 2008; Raver, Garner y Smith-Donald, 2007). Por el contrario, cuando los profesores y alumnos experimentan relaciones conflictivas, los estudiantes se sienten menos implicados en sus tareas escolares, presentan peor logro académico (Raver, et al., 2008) e igualmente son menos propensos a pedir ayuda en caso de necesidad; por ejemplo, ante situaciones de acoso o ciberacoso en clase.

7. Inteligencia emocional del docente y su impacto en los logros académicos del alumnado

Finalmente, todo estos resultados de mejora de la IE del docente y su impacto en el aula, tendrán inevitablemente una influencia a medio y largo plazo en los logros y resultados curriculares de los estudiantes (ver Extremera y Fernández-Berrocal, 2015). A continuación, planteamos algunos de los efectos principales sobre el logro académico de los alumnos (Jennings y Greenberg, 2009):

- **Mejora del sentimiento de pertenencia e identidad.** En aulas con ambientes positivos de aprendizaje es más probable que se generen relaciones de amistad, seguridad y compañerismo. Estos elementos son vitales para el desarrollo afectivo, social y académico de cualquier niño y/o adolescente.
- **Mayor motivación por aprender.** Cuando los estudiantes perciben que su profesor se interesa por sus necesidades y su actitud en clase es ilusionante y motivadora, es más probable que los alumnos, de forma recíproca; tambien se involucren en las tareas académicas a realizar.
- **Aumento del rendimiento académico**. El logro académico requiere un conjunto de habilidades relacionadas con el aprendizaje auto-regulado, la persistencia, manejar las emociones negativas y/o el estrés académico. Los estudiantes con entornos de aprendizaje positivos y enriquecedores en el aula, tienen mayor capacidad para mantener un esfuerzo sostenido y de auto-motivación en el estudio (p.ej., me esfuerzo por acabar todos mis deberes antes de ir a clase al siguiente día); además, el ambiente de compañerismo y amistad generado en clase ayuda a reducir los estresores académicos; lo cual podría influir en las notas al final del curso.
- **Mayores conductas prosociales en clase.** Las emociones juegan un papel vital en la vida social de cualquier persona. En la etapa escolar, las relaciones interpersonales y las amistades se van conformando a través de comportamientos de acercamiento, entendimiento, apego, bondad, y sensibilidad hacia los demás. Así, los estudiantes con niveles más elevados de IE, informan que sus relaciones sociales son de mayor calidad y además puntúan más alto en escalas de sensibilidad interpersonal y empatía. Igualmente, se ha encontrado que los alumnos de primaria que puntúan alto en IE son evaluados por sus profesores como niños más propensos a comportamientos prosociales y de ayuda al resto de compañeros.

8. Directrices y recomendaciones para implementar programas eficaces de Inteligencia Emocional docente

Una vez que se han revisado aspectos como el concepto de IE, sus beneficios en el contexto docente y las características comunes de programas actuales de formación en habilidades emocionales; se afirma que los equipos de orientación, psicólogos y educadores pueden encontrar útil una visión general sobre directrices y recomendaciones para el diseño, la implementación y la evaluación de programas de IE docente.

Estas recomendaciones se han desarrollado siguiendo estudios recientes sobre la formación en IE en contextos aplicados y considerando la experiencia previa del grupo de investigación "Recursos Personales Positivos, Bienestar y Salud y Contextos Aplicados (CTS1048)", en la aplicación de un programa de intervención en IE con profesorado de secundaria. Estas pautas pueden ser útiles en el proceso de diseño y puesta en marcha de acciones formativas de IE en el contexto docente.

La necesidad de formar a los docentes en habilidades emocionales, hace necesario aplicar programas de garantías metodológicas y que partan de un modelo teórico claro, específico y válido. A fin de presentar estas directrices de forma más accesible, hemos resumido en la Tabla 3 las recomendaciones generales que más abajo se desarrollan con mayor detalle. Además, se ha empleado un acrónimo que agrupa las directrices recogidas con vistas a desarrollar programas formativos de IE que ***"EMOCIONEN"*** a los docentes implicados.

1. En cuanto a la **estructura** de los programas de mejora de la IE en el profesorado, resulta indispensable trabajar el desarrollo de las habilidades emocionales siguiendo un modelo teórico contrastado, claro y específico. Por ejemplo, en una primera sesión del programa podría introducirse el concepto de habilidad de IE como recurso personal de los docentes en relación con el estrés y el desempeño en el contexto educativo. En sesiones posteriores se podrían desarrollar momentos específicos para trabajar las distintas habilidades emocionales (p.ej., una sesión para expresión emocional y una sesión para percepción emocional).
2. Con respecto a la **metodología**, autores como Kotsou y colaboradores (2019), recomiendan el uso de un grupo control activo que reciba una formación complementaria a la intervención en IE (p.ej., taller cognitivo-conductual de reducción del estrés), para comparar los resultados entre ambos programas. Así, podrían controlarse problemas relacionados con la motivación del grupo de intervención, en comparación con un grupo control pasivo (en lista de espera). Finalmente, se recomienda usar pruebas complementarias a los autoinformes, como pruebas de ejecución de IE o pruebas heteroinformadas de rendimiento docente (p.ej., valoración del rendimiento por parte de compañeros o alumnos).
3. Sobre la **objetividad** de los contenidos, se deberían emplear actividades basadas en la evidencia para alcanzar los objetivos específicos de aprendizaje establecidos en el diseño. Por ejemplo, una sesión sobre expresión emocional podría tener como objetivo específico mejorar la precisión en la transmisión de emociones en el contexto de clase. Para ello, además de la psicoeducación, podrían plantearse actividades prácticas para

trabajar la expresión emocional del enfado como respuesta a conductas inadmisibles en el aula. Además, se podrían usar técnicas como el modelado para mejorar la adquisición de estos conocimientos mediante la práctica de estas competencias.

4. Es importante tener en cuenta el **contexto** docente en el que se realiza la formación en IE. Las variables contextuales pueden determinar el número de sesiones para desarrollar el programa, los objetivos específicos de aprendizaje propuestos y el formato de las actividades. Por ejemplo, los centros podrían contemplar la participación de los docentes noveles en sus primeras etapas profesionales como forma de socialización en el contexto educativo. Así, se podría mejorar la cultura de formación emocional del profesorado del centro y facilitar el uso de buenas prácticas en gestión emocional (Jennings y Greenberg, 2009).

Tabla 4. Recomendaciones generales para el desarrollo de programas de formación en IE que ***"EMOCIONEN"*** a los docentes implicados.

E*structura*	Los programas de formación en habilidades emocionales deberían seguir una estructura definida previamente por el modelo teórico seguido y que permita comprender el concepto de IE y sus implicaciones en el contexto docente. Siguiendo una estructura definida, se podrían trabajar específicamente las distintas habilidades emocionales.
M*etodología*	Es conveniente emplear un diseño cuasiexperimental para evaluar rigurosamente tanto la mejora de las habilidades emocionales en comparación con un grupo control, como el efecto que pueda tener la participación en el programa formativo en IE sobre variables de ajuste o bienestar docente.
O*bjetividad*	Las actividades deben ser objetivas, estar basadas en la evidencia y enfocarse a la consecución de objetivos específicos de aprendizaje. Se podrían usar técnicas como la psicoeducación, la discusión de casos prácticos, el juego de roles o el modelado.
C*ontexto*	Es conveniente diseñar propuestas adaptadas al contexto docente específico, con sus recursos y limitaciones. Además, se podrían desarrollar actividades para responder a situaciones relativamente frecuentes para los profesionales implicados. Las variables contextuales pueden facilitar la consecución de resultados del programa de IE docente.
I*ntegración*	Para mejorar la comprensión sobre el constructo de IE, se podría trabajar sobre las habilidades emocionales primero de forma separada y posteriormente de forma conjunta, en sesiones que integren estrategias y competencias de IE.
O*rientación*	Los agentes involucrados en la formación de habilidades emocionales deberían ofrecer retroalimentación a los participantes sobre la implementación de estrategias y aspectos a mejorar, mediante discusión posterior a las actividades. Esta orientación también podría traducirse en sesiones de seguimiento tras la finalización de la formación.
N*ecesidades*	En el diseño de programas, es conveniente realizar una evaluación de necesidades del centro educativo y de los participantes para establecer objetivos más concretos y alcanzables sobre el desarrollo de las habilidades emocionales.
E*xperiencias*	Resulta aconsejable trabajar el concepto de "IE en acción" incluyendo actividades experienciales que fomenten un rol activo de los participantes. Se podrían considerar situaciones y emociones tanto "positivas" como "negativas".
N*exos*	Los programas deberían fomentar el intercambio de experiencias para mejorar los niveles de apoyo entre compañeros y agentes educadores. Además, se debería fortalecer el apoyo entre los distintos agentes de la comunidad educativa.

5. Con respecto a la **integración** de contenidos, si bien es cierto que al inicio del programa se podría trabajar de manera separada sobre las habilidades emocionales que componen el constructo de IE, en fases posteriores podría ser conveniente trabajar dichas habilidades de forma global. Esto podría ayudar al docente a comprender mejor los procesos de gestión de las emociones y a desarrollar competencias, conocimientos y estrategias para enfrentarse de forma más eficaz al estrés, los conflictos diarios y las problemáticas asociadas. Por ejemplo, en una actividad de escritura reflexiva sobre situaciones retadoras del contexto docente, podría trabajarse de forma integral sobre el reconocimiento de emociones asociadas a la situación retadora (percepción), el grado de utilidad de dichas emociones (facilitación emocional) y sus posibles consecuencias (comprensión emocional).
6. Acerca de la **orientación** en el proceso formativo, es importante tener en cuenta el papel de la psicoeducación en la implementación de actividades de mejora de las habilidades emocionales. Los agentes implicados en la formación deberían ofrecer retroalimentación sobre el uso de estrategias empleando, por ejemplo, un análisis posterior a las actividades del programa (*debriefing*). Esta orientación podría traducirse en seguimiento de los participantes varias semanas después de la finalización de la formación. Estos seguimientos, que se han sugerido como elementos indispensables para la evaluación de la eficacia de los programas, podría servir para indagar cuáles son los facilitadores y cuáles los obstáculos de la mejora de las habilidades emocionales, así como sus posibles efectos sobre el ajuste o el bienestar.
7. Sobre las **necesidades** de la formación, conviene tener en cuenta aspectos del contexto docente y de los participantes que pueden tener efectos sobre la eficacia de la intervención. Por ejemplo, la literatura sugiere el nivel inicial de IE de los participantes como una variable que puede afectar a la eficacia de la formación. Además, en el diseño deberían tenerse en cuenta aspectos como las posibilidades de financiación del programa o la disponibilidad de la plantilla docente para participar en la acción formativa y en las sesiones de evaluación posteriores. Finalmente, es necesario realizar un análisis previo de riesgos psicosociales para valorar si un programa de IE sería la acción preventiva más adecuada.
8. Acerca del papel de las **experiencias** en los programas de formación en IE, sería conveniente desarrollar la "IE en acción", es decir, la aplicación de las habilidades emocionales en situaciones del contexto docente. Además, se podrían considerar actividades experienciales y que contemplen situaciones emocionalmente estresantes (sentido negativo) y retadoras (sentido positivo), para trabajar así sobre la utilidad potencial de las emociones. Por ejemplo, en una sesión sobre facilitación emocional podría emplearse la técnica de juego de rol, interpretando situaciones en las cuales se discuta posteriormente sobre la utilidad de emociones como el orgullo o la culpa, para alcanzar objetivos psicopedagógicos.
9. En cuanto a los **nexos** entre los agentes participantes en los programas de intervención en IE, estos programas deberían buscar el acercamiento de intereses entre la administración y los docentes. Asimismo, habría que considerar la influencia de los distintos agentes de la comunidad educativa en el mantenimiento de los resultados sobre educación emocional (Divecha y Brackett, 2019). Por ejemplo, se podrían llevar

a cabo acciones formativas para fortalecer las redes de apoyo entre los profesionales docentes y fomentar una cultura de gestión emocional en el centro educativo con la participación del profesorado novel.

9. Conclusiones

En definitiva, este trabajo pretende servir como apoyo a las iniciativas de profesionales docentes, orientadores, psicólogos y demás agentes implicados en la educación emocional, desde una perspectiva rigurosa y basada en la evidencia. Primero, se han aportado evidencias sobre la importancia del desarrollo de las habilidades emocionales no sólo para el profesorado sino también para el alumnado, lo que añade valor a estas iniciativas formativas en el contexto educativo. Segundo, se han descrito algunos programas de desarrollo de la IE del profesorado, subrayando algunas características que pueden servir para el diseño de programas de formación en habilidades emocionales en el contexto docente. Finalmente, se han propuesto algunas directrices psicopedagógicas y metodológicos para el diseño y la implementación de programas de formación en habilidades emocionales con el profesorado. Considerando las implicaciones de la IE del profesorado sobre diversas dimensiones de ajuste, salud, retención y logro académico del alumnado, resulta indispensable la inversión de recursos económicos y humanos para el desarrollo eficaz de estas habilidades emocionales en el profesorado.

Referencias bibliográficas

Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, *79*(2), 549-562.

Anderson, K. D. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teacher leaders and principals. *School Effectiveness and School Improvement*, *15*(1), 97-113.

Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., y Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social*, *26*(3), 413-425.

Barling, J., Slater, F., y Kelloway, K. E. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study. *Leadership & Organization Development Journal*, *21*(3), 157-161.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., y Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, *6*(3), 508-544.

Bisquerra, R. (2003). Orientación Psicopedagógica y Educación Emocional. En la educación formal y no formal. *Revista de Investigación Educativa*, *21*(1), 7-43.

Brackett, M. A., Mayer, J. D., y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, *36*(6), 1387-1402.

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, *47*(4), 406-417.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., y Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, *5*(1), 88-103.

Brackett, M. A., y Caruso, D. R. (2007). Emotionally literacy for educators. *Cary, NC: SEL media*.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Camusso, P. A. (2019). ¿Cuáles son algunas de las características de la modernidad líquida que ponen en tensión cómo seducir a los estudiantes? *Voces de la Educación*, *4*(8), 17-27.

Caruso, D. R., y Salovey, P. (2004). *The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, *21*(3), 193-218.

Corcoran, R. P., y Tormey, R. (2012). *Developing emotionally competent teachers: emotional intelligence and pre-service teacher education*. International Academic Publishers: Evenlode Oxfordshire, UK.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., y Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession. *Washington, DC: National Staff Development Council*, *12*.

Del Río, M. I. P., del Barco, B. L., Carroza, T. G., García, V. P., y Bullón, F. F. (2015). Estilos de socialización en víctimas de acoso escolar. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *3*(1), 41-49.

Divecha, D. y Brackett, M. (2019). Rethinking school-based bullying prevention through the lens of social and emotional learning: a bioecological perspective. *International Journal of Bullying Prevention*.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405-432.

Dymnicki, A., Sambolt, M., y Kidron, Y. (2013). *Improving college and career readiness by incorporating social and emotional learning*. Washington, DC: College and Career Readiness and Success Center.

Elias, M.J., Arnold, H., y Steiger-Hussey, C. (2003). *EQ+IQ=Best Leadership Practices for Caring and Successful Schools.* California: Corwin Press Inc.

Elliott, S. N., Frey, J. R., y Davies, M. (2015). Systems for assessing and improving students' social skills to achieve academic competence. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 301-319). New York: The Guilford Press.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Editorial Grupo 5.

Extremera, N., y Rey, L. (2015). The moderator role of emotion regulation ability in the link between stress and well-being. *Frontiers in Psychology*, *6*, 1632.

Gardner, L., Stough, C., y Hansen, K. (2008). *Managing occupational stress through the development of emotional intelligence, Professional Development Program for Teachers.* Hawthorn, Australia: Swinburne.

Garrick, A., Winwood, P. C., Mak, A. S., Cathcart, S., Bakker, A. B., y Lushington, K. (2014). Prevalence and organisational factors of psychological injury among Australian school teachers. *The Australasian Journal of Organisational Psychology*, *7*(5), 1-12.

Hitt, D. H., y Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, *86*(2), 531-569.

Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, *79*(1), 491–525.

Jones, S. M., Bouffard, S. M., y Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, *94*(8), 62-65.

Joseph, D. L., y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, *95*(1), 54.

Joshith, V. P. (2012). Emotional intelligence as a tool for innovative teaching. *Journal on Educational Psychology*, *5*(4), 54-60.

Khan, H. (2014). Teaching effectiveness using emotional intelligence of cognitive, affective, and psychometric behaviors. *Competition Forum*, *12*(2), 88-91.

Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., y Leys, C. (2019). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review*, *11*(2), 151–165.

Lasa, C. D. (29 de diciembre de 2009). El maestro y la tarea del pensar [Blog]. Recuperado de https://fueralosmetafisicos.com/2009/12/29/el-maestro-y-la-tarea-del-pensar/

Loinaz, E. S. (2018). *Emotions in the classroom: Teachers' perceptions and practice of social and emotional education in four countries* (Doctoral dissertation, UCL (University College London).

Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., y Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, *5*(1), 113-118.

Martins, A., Ramalho, N., y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, *49*(6), 554-564.

Martorell, C., González, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, *2*(1), 69-78.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D.,... y Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, *79*(3), 732-749.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 397-422.

Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mearns, J., y Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping*, *16*(1), 71-82.

Mérida-López, S. y 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 del Profesorado*, *21(3)*, 371-389.

Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., y Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, *8*(4), 305-310.

O'Boyle Jr, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., y Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, *32*(5), 788-818.

Oberle, E., y Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, *159*, 30-37.

Pena, M., Rey, L., y Extremera, N. (2012). Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: Differences in emotional intelligence and gender. *Revista de Psicodidáctica*, *17*(2), 341-360.

Petrides, K. V., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, *36*(2), 277-293.

Raver, C. C., Garner, P. W., y Smith-Donald, R. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? En R. C. Pianta, M. J. Cox, y K. L. Snow (Eds.), *Kindergarten transition and early school success* (pp. 121–148). Baltimore: Brookes.

Raver, C.C., Jones, S.M., Li-Grining, C.P., Metzger, M., Champion, K., y Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*, 10-26.

Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., y Extremera, N. (2018). Emotional intelligence and peer cyber-victimisation in adolescents: Gender as moderator. *Comunicar*, *26*(56), 9-18.

Rey, L., y Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, *26*(3), 401-412.

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., y Salovey, P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER approach. *Prevention Science*, *14*(1), 77-87.

Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and Health*, *17*(5), 611-627.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185-211.

Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, *11*(3), 276-285.

Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., y Hanson-Peterson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional learning.* A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Vancouver: University of British Columbia

Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., y Hindman, J. L. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, *20*(3-4), 165-184.

Thorndike, E. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, *140*, 227-235.

Torres, E. (2018). La relevancia del docente en la educación centrada en el estudiante. *Voces de la Educación*, *3*(5), 215-222.

Trinidad, D. R., y Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, *32*(1), 95-105.

Vallés, A. (2001). La inteligencia emocional y sus habilidades. *Bases Neuroanatómicas. III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional*, 22-45.

Velsor, P. (2009). Task groups in the school setting: Promoting children's social and emotional learning. *The Journal for Specialists in Group Work*, *34*(3), 272-292.

Vesely, A. K., Saklofske, D. H., y Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, *65*, 81-85.

Weissberg, R. P. (2019). Promoting the social and emotional learning of millions of school children. *Perspectives on Psychological Science*, *14*(1), 65-69.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., y Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). New York: The Guilford Press.

Acerca de los autores

Natalio Extremera, catedrático de Universidad y miembro del grupo de investigación de la Universidad de Málaga "Recursos Personales Positivos, Bienestar y Salud en Contextos Aplicados" (CTS-1048). Codirector del Máster propio de Inteligencia Emocional de la Universidad de Málaga. Es profesor invitado en diferentes Másteres de universidades españolas impartiendo docencia sobre inteligencia emocional, programas de intervención y métodos de evaluación. Ha dirigido y dirige como investigador principal diferentes proyectos de I+D, de ámbito nacional y autonómico, sobre inteligencia emocional, estrés docente y bienestar del profesorado.

Sergio Mérida-López, investigador predoctoral y miembro del grupo de investigación "Recursos Personales Positivos, Bienestar y Salud en Contextos Aplicados" (CTS-1048) de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga (España). Actualmente desarrolla su tesis doctoral sobre el papel de la Inteligencia Emocional en las actitudes hacia la enseñanza del profesorado novel y en activo con una beca de investigación del Ministerio español de Educación, Cultura y Deporte (FPU16/02238).

Martín Sánchez-Gómez, investigador predoctoral y miembro del grupo de investigación 'Organizaciones emocionalmente inteligentes' en el Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología de la Universitat Jaume I, Castellón (España). Codirector del Máster propio de Inteligencia Emocional de la Universitat Jaume I. Actualmente desarrolla su tesis doctoral sobre nuevas formas de evaluación de la Inteligencia Emocional, así como su papel en entornos educativos. Todo ello gracias a una beca de investigación de la Generalitat Valenciana (ACIF/2017/201)

Autoagresiones corporales: narrativas del dolor de jóvenes estudiantes
Self-aggressions: narratives of pain of young students

Carina V. Kaplan[1]
Ezequiel Szapu[2]

[1]CONICET - UBA, FFyL, IICE - UNLP, FAHCE, email: kaplancarina@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3896-4318
[2]UBA, FFyL, IICE, email: soysapu@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6136-9352

Resumen: Ante el padecimiento de un dolor social producido en un entorno signado por la exclusión, la juventud despliega distintas estrategias entre las que pueden ubicarse las autoagresiones corporales. Este artículo analiza los hallazgos de un estudio socioeducativo que recupera narrativas del dolor en las experiencias estudiantiles.
Palabras clave: jóvenes - dolor social - autoagresiones corporales - estudiantes

Abstract: Given the suffering of a social pain produced in an environment marked by exclusion, youth deploys different strategies among which body self-aggressions can be located. This article analyzes the findings of a socio-educational study that recovers narratives of pain in student experiences.
Keywords: young people - social pain - body self-aggressions – students

Recepción: 03 de julio de 2019
Aceptación: 31 de octubre de 2019

Coordinadores: Dr. Natalio Extremera y Dra. Carina V. Kaplan

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Autoagresiones corporales: narrativas del dolor de jóvenes estudiantes

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta una serie de hallazgos de un estudio socioeducativo[1] cuyo propósito general consiste en comprender la construcción social de los cuerpos y las emociones en la vida escolar y sus relaciones con la producción de las violencias. El análisis de las experiencias estudiantiles permite interpretar la trama de conflictividades que atraviesa la convivencia escolar. Los cuerpos se ubican en el centro de las interacciones cotidianas constituyéndose como símbolos para leer la humanidad de un otro.

En las relaciones interpersonales, el cuerpo es lo primero que se percibe, instalando un juicio de valor respecto a quien es observado (Goffman, 2012). A través de la percepción de los otros, cada sujeto elabora una evaluación implícita que porta un sentido práctico. Las marcas corporales pueden operar como elemento de segregación y de discriminación que se introyecta como auto estigmatización.

"La presentación social del sujeto se da a través del cuerpo. Somos, en parte, lo que los otros ven y, en este sentido, el cuerpo es un recurso en la política de la identidad" en el marco de un régimen de apariencias que antepone una serie de características por sobre otras (Scribano y Vergara Mattar, 2009: 412). A través de una mirada subalternizada unos grupos subsumen a otros en virtud de condiciones tales como el lugar de residencia y/o signos del *habitus corpóreo* (Bourdieu, 1991) expresado en disposiciones estéticas tales como formas de lenguaje, vestimenta, posturas, auto-presentación. Se va instalando un reconocimiento hacia determinadas corporalidades creando la imagen de un cuerpo legitimado en detrimento de otros que, por no ajustarse a los patrones dominantes, son objeto de representaciones y prácticas estigmatizantes.

Estos modos sociales de interacción generan emotividades cargadas de sentimientos de rechazo y falta de reconocimiento. En la búsqueda de sentido vital, el cuerpo funciona como punto de partida y de llegada de distintas situaciones de violencia que pueden expresarse como verbales, físicas o bien ejercidas hacia un otro o hacia sí mismo. La hipótesis que sostenemos a lo largo de nuestra exposición es la siguiente: las experiencias que involucran sentimientos de exclusión por parte de los jóvenes están asociadas a la emoción de dolor social, el cual, en algunos casos, puede llevarlos a ejercer comportamientos autodestructivos.

---

[1] Este artículo recoge los resultados de una investigación finalizada con sede en el Programa de Investigación "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos", bajo la dirección de Carina V. Kaplan, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Proyecto UBACyT N° 20020170100464BA – periodo 2018-2021: "Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos".

Por la naturaleza del problema de investigación, se llevó a cabo un estudio exploratorio de tipo interpretativo-cualitativo, estableciendo un proceso relacional entre la teoría y la empiria (Valles, 1997; Vasilachis de Gialdino, 2016). Para avanzar en el proceso de indagación, se buscó una aproximación al fenómeno social de las autoagresiones físicas desde la propia mirada del actor, es decir, se intentó caracterizar el punto de vista (Bourdieu, 2013) construido por los estudiantes de secundaria[2] en el propio ámbito escolar. Se realizaron entrevistas en profundidad (Valles, 1997; Marradi, Archenti y Piovani, 2018) a 40 jóvenes de dos escuelas secundarias de zonas urbanas periféricas de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Los sujetos entrevistados son estudiantes que cursan los primeros y últimos años en los turnos matutino y vespertino en que funciona la institución escolar.

AUTOAGRESIONES CORPORALES Y DOLOR SOCIAL

Los procesos de construcción y transformación psicológica y social sólo pueden ser entendidos en mutua conexión, ligando las transformaciones de largo alcance de la estructura social y la estructura psíquica o emotiva (Kaplan, 2008). La afectividad estudiantil se vincula con las propias condiciones de existencia: el origen social, los vínculos con la familia, los compromisos económicos, la relación con la cultura y la función simbólica conferida a su actividad (Bourdieu, 1978).

Partimos del supuesto de que la emoción es un elemento psicológico, pero también es un elemento cultural y social. Siguiendo a Illouz (2007), sugerimos que cada época y contexto desarrolla una jerarquización de las emociones que “organiza implícitamente las disposiciones morales y sociales” (p. 17). En otras palabras, "los rasgos emotivos de los sujetos tienen una génesis y una historia que es social, por tanto, resulta imperioso considerar las transformaciones psíquicas e impulsivas en sus relaciones dialécticas con las transformaciones sociales" (Kaplan y Silva, 2016:30).

Elias plantea que el ser humano es extraordinariamente maleable y variable; y que las transformaciones de las actitudes humanas no se limitan a lo psicológico y a lo fisiológico por separado:

> A lo largo de la historia, y consecuentemente con el entramado de dependencias en que transcurre toda una vida humana, también se moldea de modo distinto la «physis» del individuo en conexión inseparable con lo que llamamos su «psique». Piénsese, por ejemplo, en la modelación de los músculos faciales y, por lo tanto, de la expresión del rostro a lo largo de la vida de un ser humano (Elias, 1987:488).

[2] El sistema educativo en Argentina está dividido en cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior. La obligatoriedad comprende la sala de 4 y 5 años en el nivel inicial, 6 o 7 años en el nivel primario (según jurisdicción) y 5 o 6 en el nivel secundario (también según jurisdicción). En la provincia de Buenos Aires, este último nivel está conformado por dos ciclos de 3 años cada uno.

Si bien portan un componente biológico, las emociones tienen una raíz social. No existe una expresión de las emociones, sino innumerables matices del rostro y del cuerpo que dan testimonio de la afectividad de un actor social en un contexto sociocultural e histórico.

> Los movimientos del cuerpo y del rostro no son aleatorios ni están sometidos al arbitrio individual, brotan del interior del simbolismo social. Plantear la universalidad de las emociones y enumerarlas es tan vacío de sentido como hablar de la universalidad de su expresión (Le Breton, 2010: 104).

Las intervenciones sobre el propio cuerpo representan un modo de procesar la emotividad ante la necesidad de establecer lazos intersubjetivos. Frente a esta búsqueda por dotar de sentido social a la existencia individual, en su texto Civilización y Violencia (1994); Elías encuentra que los jóvenes necesitan perspectivas de futuro, identificarse con un grupo de pertenencia, alcanzar respeto y estima social: "La reputación, ganarse el respeto, lograr adhesión, son valores a conquistar que inciden en las imágenes y autoimágenes que van fabricando los jóvenes" (Kaplan, 2016: 116).

Frente al malestar socio psíquico que experimenta, la juventud incurre en una serie conductas de riesgo que establecen un vínculo real o simbólico con la muerte, ante lo cual podemos pensar, en principio, que no tienen la intención deliberada de morir, sino de poner en juego la vida para conocer la alteración de las capacidades físicas y emocionales. Las conductas de riesgo manifiestan un enfrentamiento con el mundo, cuyo fin es encontrarle un sentido a la propia vida.

> Manipulando la hipótesis de su muerte voluntaria, el joven agudiza su sentimiento de libertad, desafía el miedo haciéndole frente, convenciéndose de que con el tiempo tiene una puerta de salida si se le impusiese lo insostenible. La muerte entra así en el campo de su propia potencia y deja de ser una fuerza de destrucción que lo sobrepasa (Le Breton, 2011:47).

Aquí se pone en juego el patrimonio identitario por excelencia: el cuerpo, el cual es la clave para encontrar un lugar en el tejido del mundo. Se produce un intercambio simbólico con la muerte, donde se ofrece la propia vida, con el fin de que, en caso de salir adelante; el riesgo restituya el sentido vital ausente. Estos comportamientos no siempre implican un deseo de muerte, muchas veces consisten en un anhelo de dejar de sufrir para dejar de sentir dolor (Toporosi, 2015).

> Las conductas de riesgo son ritos íntimos de fabricación de sentido. Son pruebas que los jóvenes se infligen con una lucidez inigualada, ritualizaciones salvajes de un pasaje doloroso, momentos transicionales donde el cuerpo mismo es un objeto transicional proyectado al mundo duramente para continuar una marcha penosa de confusión (Le Breton, 2011:48).

Entre estos comportamientos se encuentran: la anorexia, el alcoholismo, la toxicomanía, las tentativas de suicidios, la velocidad al volante, la fuga, la delincuencia, las relaciones

sexuales sin protección, entre otros. En este trabajo nos centramos principalmente en los cortes en la piel entendidos bajo la emotividad del dolor social.

Esta violencia autodestructiva se ha extendido con fuerza en la población joven y se ha popularizado bajo el nombre de *cutting*, aunque aquí preferimos la denominación de autoagresión corporal o lesiones auto-infligidas. Es un fenómeno caracterizado por cortes en la piel, generalmente ubicados en brazos y muslos; vinculado de manera estrecha con situaciones de miedo y angustia frente a un entorno en el que se sienten invisibilizados.

> Cuando la angustia o el sufrimiento eclipsan la capacidad de elegir otras opciones, aún frente a la propia argumentación o afirmación del deseo de quitarse la vida, entendemos que se encuentra invalidada la libertad de elegir [...] No se trata de que no existan decisiones individuales ni negar las problemáticas singulares, cuando hablamos de problemáticas y sufrimiento subjetivo siempre está en juego la alteridad, el otro en las distintas escenas y dimensiones de su presencia e influencia (Korinfeld, 2017: 212-213).

Una de las hipótesis principales respecto a las autolesiones es que las manifestaciones de este sufrimiento se encuentran estrechamente relacionadas con la emoción de miedo a sentirse o imaginarse excluido. Este sentimiento toma lugar en la experiencia vital de jóvenes que expresan mediante palabras o gestos corporales no sentirse comprendidos en el mundo, o, en determinados casos, como una respuesta frente a situaciones de violencia (física y/o simbólica) en el ámbito familiar y/o escolar. El dolor social es vivido por los jóvenes como permanente y perdurable en el tiempo y, en muchas ocasiones, puede llevarlos a producirse cortes en la piel.

> El sinsentido puede ser una fuente para los comportamientos asociados a la violencia. Ello en la medida en lo que se refiere a la producción de identidades personales o colectivas, de quienes no logran sentirse reconocidos o bien que experimentan emociones y sentimientos de descrédito amplio, de rechazo, de exclusión (Kaplan, Krotsch y Orce, 2012: 33).

La violencia ejercida sobre el sujeto, vuelve proyectada sobre sí mismo en actos de autoagresión corporal que buscan aplacar el dolor social.

NARRATIVAS DEL DOLOR

Las narrativas de los estudiantes entrevistados permiten una lectura de las prácticas de autodestrucción asociada a la emoción de dolor social que padecen. Los cortes autoinfligidos son una respuesta a las emotividades cargadas de sufrimiento. El sentimiento de malestar, en tanto expresión de un dolor socio-emocional, se pone de manifiesto en los testimonios recogidos en nuestro estudio a partir de su vinculación con diversas circunstancias que desarrollaremos en lo que sigue.

Una circunstancia referida por los jóvenes estudiantes es la muerte de una persona cercana, ya sea familiar o amigo. Al cumplirse 11 meses de la muerte de un familiar, este joven relata un estado que designa como depresión y que incide en su desempeño escolar.

> *Mucho esto no lo conté. Tengo que empezar a hablar más. Empezaba a andar mal en la escuela... Estaba yendo todo bien y de golpe, no sé por qué, estábamos... Era un día lluvioso, estábamos en el salón de clase, y de golpe me agarra tipo un estado depresivo, me pongo a llorar de la nada, y me pongo a hablar. Y se había cumplido ya... El domingo se cumplieron once meses de que falleció mi tío, en un ring.*
>
> **(Estudiante varón de 5to año)**

Otras de las circunstancias se refieren a los vínculos intergeneracionales. El tipo de relación mantenida con los adultos, ya sean referentes institucionales o familiares, influyen en los modoe de sentir y actuar. En algunos testimonios los adultos aparecen como figuras que ayudan a paliar el sufrimiento en lugar de profundizarlo. Pero aquí interesa recuperar aquellas vivencias en donde se genera malestar, a los fines de intentar comprender las experiencias juveniles signadas por el dolor.

La siguiente joven establece una correspondencia entre el trato intrafamiliar y el modo que se desarrollan las relaciones con los demás.

> *Entrevistada:- Preguntarle cómo es esa persona, o cómo es la familia de esa persona. Porque más que nada, un chico puede tratar a una persona por cómo traten a esa persona en la casa. ¿Me entendés, no?*
>
> ***Entrevistador:- O sea que si a él lo tratan mal en la casa, después va a tratar mal…***
>
> *Entrevistada:- Mal a los demás, porque ya está acostumbrado a que lo traten mal en la casa. Yo iría más al tema de la familia y cómo es la familia con él, si tiene problemas en la familia y todo eso.*
>
> **(Estudiante mujer de 2do año)**

Siguiendo la lógica del concepto de *cadenas de violencia* que proponen Auyero y Berti (2013), el sujeto que es víctima de situaciones de violencia en determinados espacios puede ser productor de violencias en otros. Así, los vínculos con los adultos del entorno más cercano son una pieza clave en la construcción de subjetividad. Tal es el caso de la siguiente estudiante que describe sus vínculos familiares aportando detalles de la relación conflictiva que mantiene con su madre.

> *Porque en sí mi mamá es de prohibirme todo. No es por la etapa de la adolescencia, yo siempre lo dije, porque desde chica mi vieja me jode[3]; entonces es un problema conmigo, creo, porque a mi hermana más grande la idolatra. A mi otro hermano también. Porque mi hermana creo que terminó la secundaria a los quince y ya era profesora de inglés. Y mi vieja quiere que yo me parezca a ella. Y, por ejemplo, lo que yo quiero estudiar no me lo deja estudiar.*
>
> **(Estudiante mujer de 2do año)**

[3] Molesta

Este tipo de vínculos afectivos, cuando se ven signados por sentimientos de rechazo, colaboran en la producción de un dolor emocional que pareciera no ofrecer salida.

En el marco de los vínculos intergeneracionales, los docentes y otros profesionales de la institución escolar son indicados en las entrevistas en vinculación con sentimientos de falta de respeto. Queda expresada en los testimonios la necesidad de sentirse escuchados por parte de los adultos. Demanda que refiere tanto a la cantidad de espacios de escucha, como a la calidad de los mismos.

> *Somos incomprendidos a veces, porque nosotros tenemos un punto de vista distinto al que tienen los grandes. Los grandes nos ponen límites, nos dicen: "Esto no lo hagas", y nosotros, como somos jóvenes, eso lo vamos a hacer. "Acá no te metas que es re peligroso, vas a tener problemas", ¿y qué?, vamos y nos metemos ahí. Porque es todo para meterles la contra. Porque hay veces que no nos prestan atención, no nos escuchan como tiene que ser. Nos dicen: "Tenés que hacer esto, tenés que hacer aquello" y nunca nos preguntan bien lo que queremos hacer nosotros, qué es lo que nos gusta hacer a nosotros.*
>
> **(Estudiante varón de 5to año)**

> *Entrevistado:- Yo también he tenido roces con profesores en el que estaban enojados y me han levantado la voz y los hice callar. Es de calentón pero... Para no hacerles tener la razón, porque a veces no tienen la razón y... Son mayores, hay que tenerles respeto, pero respetame vos también si querés respeto. Es mutuo.*
>
> ***Entrevistador:- ¿Sentiste que no te escuchan?***
>
> *Entrevistado:- Si, no te escuchan. Están hablando con ellos mismos parece, porque están en la nada misma. Igual no es con todos los profesores, es con algunos nomás.*
>
> **(Estudiante varón de 5to año)**

Por su parte, en el plano de lo intergeneracional, los jóvenes relatan experiencias de sociabilidad mantenidas con sus pares, las cuales se emparentan con el sufrimiento social. En el siguiente testimonio, la estudiante expresa preferir en ocasiones quedarse en su casa, ante el maltrato recibido en la escuela en virtud de su contextura física.

> ***Entrevistador:- ¿Te gusta venir a la escuela?***
>
> *Entrevistada:- Sí. Más o menos. El único momento que no me gusta es cuando me cargan.*
>
> ***Entrevistador:- ¿Te cargan?***
>
> *Entrevistada:- Por el peso. Eso sí me molesta. A veces no vengo porque me siento mal por lo que me dicen. Pero sí me gusta venir al colegio.*
>
> **(Estudiante mujer de 2do año)**

La juventud, como período de construcción de identidades, necesita del reconocimiento del otro y, principalmente de los pares. Pero cuando es en ese grupo donde son discriminados,

las emotividades juveniles se ven afectadas por sentimientos de exclusión. El sufrimiento es tal que puede llegar a suprimir los deseos de participar de espacios compartidos con los compañeros. En el siguiente testimonio, se expresa el malestar frente a los compañeros que lo agredían verbalmente en su escuela anterior, siendo el motivo del cambio de institución.

> *Entrevistado:- En la otra escuela me molestaban un poco, pero no sé...*
>
> ***Entrevistador:- ¿Por qué te molestaban?***
>
> *Entrevistado:- Me molestaban… porque me decían tonto y esas cosas. Pero yo nunca respondía. Porque yo nunca alentaba a pelar y esas cosas. Me decían tonto.*
>
> **(Estudiante varón de 2do año)**

Hasta aquí se han recuperado diferentes circunstancias que generan sentimientos de angustia y expresan el malestar juvenil. Estas experiencias giran en torno a la muerte de un ser querido, relaciones conflictivas con los adultos, tanto de la escuela o de la familia, así como a distintos tipos de violencias sufridas en la sociabilidad con los pares.

Uno de los modos en que el dolor socio-emocional padecido es tramitado por parte de los jóvenes, es mediante las autoagresiones corporales. Al preguntarles respecto a por qué alguien se produce un corte en la piel, los entrevistados argumentan la base de este tipo de comportamientos en situaciones similares a las ya descriptas.

Lo más recurrente son las peleas familiares, las rupturas románticas, las burlas de los compañeros y el no sentirse cómodos con su propio cuerpo. En el siguiente testimonio, una estudiante refiere a las prácticas de autoflagelación que comparte con su amiga, reconociendo un conjunto de circunstancias que se entrelazan para justificarlas:

> *Problemas... O sea, en sí, nos hicimos mejores amigas y ahora es prácticamente como mi hermana porque, literalmente, nuestras vidas son muy iguales. Son peleas constantes con nuestras viejas, nuestros papás están separados. Nuestros papás, en sí, ni nos hablan, no nos registran, no nos dan bola*[4]*. Muchos problemas con amigos. Las dos estamos...* (hace una pausa) *tenemos voluminosidad en la panza. Y eso sí, es bullying ya. O sea, el "gordas", por más que en el momento no te afecte, cuando llegás a tu casa te largás a llorar. Llega un punto en que ya no bancás*[5] *más nada.*
>
> **(Estudiante mujer de 2do año)**

Las razones argumentadas para justificar la práctica de corte aluden a diversas cuestiones que tienen como denominador común el sentimiento de exclusión. Se trata de una violencia sufrida, sea física o simbólica, que vuelve a su vez como violencia dirigida hacia uno mismo. Así lo expresa uno de los entrevistados al intentar interpretar las motivaciones por las que una amiga se autolesiona:

[4]mostrarse interesado.

[5]aguantas, soportas

> *Pero ella tiene problemas también, familiares... Ella tenía problemas en el colegio, que la jodían*[6] *demasiado. En algún lugar siempre vas a tener problemas. Sea en tu casa, sea en la calle, sea en el colegio. En cualquier lugar podés tener problemas. Eso es algo que te complica a veces. Porque vos vas a un lugar con muchas ganas de ir y llegás y te empiezan a decir cosas, te empiezan a joder. Te cambia el humor, te empezás a sentir mal. O con problemas que pasan en tu casa, de violencia, de que tomen, de que haya muchas discusiones. Eso es algo que te hace sentir mal a vos mismo, te perjudica.*
>
> **(Estudiante varón de 2do año)**

Hemos hallado en las narrativas que, en algunos casos, el sufrimiento social es descripto mediante una conjunción de situaciones que devienen en el sentimiento de "no aguantar más nada". En otros casos se identifica un acontecimiento específico como momento iniciático del ritual de corte. En el siguiente fragmento, una joven reconoce que la hermana comienza a producirse lesiones a partir de una situación de abuso intrafamiliar:

> *Mi hermana se corta porque un novio de mi mamá abusó de ella. Él es odontólogo. Abusó de ella cuando… Teníamos una confianza bárbara, teníamos mucha confianza. Fue el año pasado, cuando mi hermana tenía doce años. Estaba durmiendo en la cama de mi mamá, arriba. Nosotros vivimos en un departamento. Se quedó dormida y el novio de mi mamá, su actual pareja en ese momento, subió y la tocó. Entonces mi hermana en ese momento se empezó a cortar. No nos contó nada en el momento. Nos contó, a mí y a mi mamá, ocho meses después.*
>
> **(Estudiante mujer de 2do año)**

El siguiente joven por su parte, relata el momento en que se produce cortes en el brazo con un cuchillo asociándolo directamente a una situación de violencia física por parte del padre:

> *Yo un día me corté por impotencia, porque no sabía a qué pegarle ya, no sabía qué hacer. Discutí con mi papá, me pegó, me sangró todo. Llego al baño de mi casa y quería hasta apuñalar a mi papá, llegué a ese momento. Y mi papá me desafiaba. Entré al baño, agarré un cuchillo serrucho, ¿viste esos con los que cortás la milanesa? Y empecé a darme así acá,* (se señala el brazo) *cortándome, con toda la bronca. Pero así, me cortaba así... Como que me cortaba como una milanesa. Y después me arrepentí. Después tenía una re cicatriz.*
>
> **(Estudiante varón 2do año)**

Otra característica sobre la que resulta interesante detenerse es el modo en que estos comportamientos son socializados. Cuando las prácticas autolesivas son compartidas, ya sea de manera virtual o presencial, se generan códigos comunes que permiten una

[6]Burlaban, molestaban

identificación con el grupo de pares. Una estudiante relata el modo en que su hermano encuentra un lugar de pertenencia, al socializar mediante Facebook los cortes que se produce. Las redes sociales otorgan un sentimiento de inclusión entre quienes comparten el sufrimiento, manteniendo un estatus de anonimato:

> *Creo que es muy normal eso de cortarse hoy en día, ya no es como al principio que me sorprendía. Todo el mundo lo hace, como que lo tomaron como normal (...) A mí me tocó vivirlo cuando veía mal a mi hermano (...) Él estaba mal y se metía en esos grupos supuestamente de apoyo que lo que hacen es mostrarte: "Mirá cómo me corto". Se sentían importantes. Que no incentivan a salir de la tristeza, es peor, más bajón: "No sos normal y te tocó ser así". Como que ellos se ven así. La mayoría de los adolescentes son así ahora.*
>
> **(Estudiante mujer de 5to año)**

La necesidad de "hacerse ver", de encontrar un otro en el cual sentirse reconocido, lleva muchas veces a los jóvenes a incurrir en prácticas cuya finalidad pareciera ser llamar la atención de los demás o, inclusive, el formar parte de una grupalidad. Al respecto una estudiante plantea la existencia de un colectivo que se autodenomina como "grupo suicida" en el que, para ser incluido, la condición –a modo de ritual de iniciación- es cortarse:

> *Entrevistada:- Hasta había un grupo a la mañana que se hablaban conmigo, y que si yo no me cortaba no me iban a hablar. Entonces yo me hice a un lado. No me voy a cortar si ellas me lo dicen. "Grupo suicida" se llamaban.*
>
> ***Entrevistador:- ¿Y qué hacían?***
>
> *Entrevistada:- A veces sí se cortaban. O sea, hacían como un ritual, vos entrabas al baño y tenías que cortarte. Te cortabas sí o sí la letra del chico que te gusta. Si no te lo cortabas, tenías que irte de ahí.*
>
> **(Estudiante de mujer de 2do año)**

Frente a esta necesidad de ser visibilizados, los cortes pueden ser producidos en público dentro del ámbito escolar, como queda evidenciado en el siguiente relato:

> *Me pasó el año pasado que una compañera se estaba cortando enfrente mío. Estábamos sentadas y ella se estaba cortando esta parte del pie. Y fui y le avisamos a la preceptora.*
>
> **(Estudiante mujer de 2do año)**

La piel se convierte en escenario de intercambios simbólicos ante la necesidad de "dejar de ser invisible". El sujeto no puede constituirse si no es a través del reconocimiento del otro. En otras palabras, "el sujeto se constituye en la relación interpersonal entre dos sujetos y también en la relación intercultural, social" (Wieviorka, 2006: 241).

En este proceso de construcción identitaria, el cuerpo se ancla como superficie de múltiples inscripciones y sede de otras modificaciones que producen, por ejemplo, el uso de

sustancias psicoactivas en la búsqueda de sensaciones y vivencias que proporcionen sentidos que no se obtienen o resultan insuficientes (Korinfeld, 2013). El hecho de producirse un corte es homologado al consumo de drogas o, mejor dicho, se les asignan a los comportamientos autolesivos características vinculadas a las de una adicción. La autolesión parece funcionar bajo un mecanismo inconsciente del tipo adictivo como se refleja en el siguiente fragmento.

> *Es una adicción porque, es verdad, tenés un corte y querés otro, y querés otro, y querés otro. Es como un porro. Vos te drogás la primera vez y te gustó, la vas a seguir hasta que termines todo drogado tirado en una zanja.*
>
> **(Estudiante mujer de 2do año)**

La misma estudiante relata que volvería a cortarse más allá de haber dejado de hacerlo hace unos meses obligada por su madre:

> ***Entrevistador: ¿Y ahora te volverías a cortar?***
> *Entrevistada: Si fuera por mí, sí.*
> ***Entrevistador: Aunque te haga mal.***
> *Entrevistada: Sí.*
>
> **(Estudiante mujer de 2do año)**

El alivio que produce el cortarse es transitorio. El querer vivir esa sensación de alivio una vez más es lo que lleva a repetir el circuito una y otra vez (Mauer y May, 2010), brindando la ilusión de "placer" o "felicidad" según el siguiente testimonio:

> *Te hace sentir la felicidad por un momento. Es como un porro[7], te agarra y, depende qué tipo de droga sea, por un momento ves un elefante rosa volando, te hace alucinar. Pero esto no es que te hace alucinar, te hace sentir bien por un momento. El dolor físico calma más que el mental, porque en sí el dolor de la cabeza o lo que pensás es constante. Constantemente: "sos esto", "sos lo otro". El dolor físico se va.*
>
> **(Estudiante mujer de 2do año)**

A través del corte se experimenta el reemplazo de un dolor "mental" que se vive como incontrolable y "constante" por un dolor físico que se percibe entonces como controlado y que tiene fin. La transitoriedad de las heridas distrae y despeja la mente que se ve invadida por un malestar social que perdura en el tiempo como algo inalterable. Una estudiante plantea el apaciguamiento del dolor "de adentro" que puede significar el provocarse marcas en la piel:

> *Como dijo mi amiga, vos cuando te cortás sentís como otro dolor, no sentís el dolor de adentro, algo así, pero no te arregla los problemas.*
>
> **(Estudiante mujer de 2do año)**

[7]Cigarrillo de marihuana

Por su parte, el siguiente joven (quien elabora su relato en tercera persona más allá de haber pasado por la experiencia de autolesionarse) alude a los sentimientos de bienestar al momento de la autoflagelación:

> *Ellas sienten placer. Es como si fueran masoquistas. Ellas se cortan y se sienten bien así. Por eso se cortan mucho. Puede ser con hojas de afeitar, con lo que sea. Entonces no les duele, no sienten dolor. Sienten SATISFACCIÓN* (enfatizando esta última palabra).
>
> **(Estudiante varón de 2do año)**

La breve temporalidad del dolor físico se esgrime como argumento en contraposición a lo perdurable de las heridas sociales. Sobre el primero se está en una posición de control, se puede establecer su momento de inicio y, se lo puede curar o no. En cambio, el dolor social es vivido como un estado perdurable y fuera de control que deja marcas más difíciles de suprimir.

En los testimonios recuperados, los comportamientos autodestructivos aparecen asociados a sentimientos de sufrimiento. El hecho de registrar cambios de humor frente a situaciones cotidianas es una característica recurrente. Estas emociones manifestadas por los jóvenes en las entrevistas son las que les producen un dolor social que parece perdurar en el tiempo. El producirse una marca localizada en el cuerpo habilita un dolor físico que distrae y despeja de la angustia social que se ha interiorizado.

A MODO DE CIERRE

Los jóvenes tramitan la emoción de dolor social asumiendo el control sobre su cuerpo mediante un tipo de violencia que opera como constructora a la vez que negadora de subjetividad, en tanto expresión de "pérdida de sentido y construcción de sentido; desubjetivización pero también subjetivización" (Wieviorka, 2006, p. 248). A través de los comportamientos autodestructivos se puede observar una tendencia por buscar la restitución del valor social que no han podido encontrar en la mirada de los otros. En estos casos, la piel puede convertirse en el receptáculo de ciertas emociones que se traducen en autoagresiones corporales. Mediante este proceso se canaliza el dolor social a través de una herida autoinflingida.

> El sujeto en sufrimiento se aferra a su piel para no hundirse. La cortadura es una incisión de lo real, le confiere enseguida al sujeto un arraigo en el espesor de su existencia. Es un tope que sirve de contención, un remedio para no morir, para no desaparecer (Le Breton 2017, p. 62).

Las juventudes se encuentran permanentemente buscando una identidad propia a través de una huella, una firma, que acredite su paso por el mundo. Cuando no encuentran espacio para sentirse realizados y poder afirmarse en un "aquí estoy yo", la piel se convierte en una superficie propicia para dejar esas marcas. La emoción de dolor social los invade, buscando en el dolor físico una puerta de salida frente a este padecimiento.

Esta puesta en juego del propio cuerpo, concebido como alter ego o campo de batalla, testifica el acceso al sentido a través de la prueba de la muerte superada. Enfrentándose físicamente al mundo, jugando real o metafóricamente con su existencia, forzándose una respuesta a la pregunta de saber si vale o no la pena vivir.

> Para liberarse al fin de la muerte que se adhiere a la vida, se enfrenta a la muerte para poder vivir. (…) Del éxito del enfrentamiento nace un entusiasmo, una bocanada de sentidos que responde a una eficacia simbólica, la cual procura provisoria o duraderamente un arraigo más seguro de su existencia (Le Breton, 2011, p. 165-166).

En los enfrentamientos físicos con el mundo, los distintos individuos buscan sus marcas, se esfuerzan por sostenerse en una realidad que se les escapa constantemente. Los límites de la acción, toman entonces el lugar de los límites del sentido que ya no consigue establecerse. El desafío que representan estas situaciones de riesgo, se convierte en prueba de su existencia. Al fallar estos mecanismos y perdurar la sensación de vacío existencial, queda el camino de la muerte como modo de consagración o como vía de escape frente a un dolor social que se torna insostenible.

Las autoagresiones, sea que se lleven a cabo en intimidad o bien que las hagan en público, refieren a un sufrimiento socio-psíquico vinculado al sinsentido existencial que atraviesan los jóvenes. La intensidad de estos sentimientos expresa identidades negadas. Las emotividades, cargadas de dolor, encuentran en las conductas autodestructivas una salida desesperada frente a las exclusiones que padecen.

La escuela es un espacio en el cual los estudiantes puedan canalizar estas emociones de dolor. Es tarea de los adultos brindar espacios donde se sientan escuchados y logren encontrar otras vías mediante las cuales tramitar el daño emocional padecido. Tomar registro de las experiencias que atraviesan los jóvenes, permite comprender las conflictividades que se viven a diario en las escuelas, para a partir de allí adentrarse en el abordaje pedagógico de las mismas.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1978). Los tres estados del capital cultural, en *Sociológica*, 5, pp. 11-17.

Bourdieu, P. (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taratus.

Bourdieu, P. (2013) *La miseria del mundo.* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Elias, N. (1981). Civilización y violencia. *Ästhetikund Kommunikation*, 43, 5-12.

Goffman, E. (2012). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas: Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Argentina: Katz.

Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencia: El fracaso escolar no es un destino.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.

Kaplan, C. V. (Dir.) (2016). *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas.* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

Kaplan, C. V. y Krotsch, L. (2018). La educación de las emociones: Una perspectiva desde Norbert Elias. En *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, 5(8), 119-134.

Kaplan, C. V.; Krotsch, L y Orce, V. (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de FFyL- UBA

Kaplan, C. V. y Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. En *Praxis educativa* (Arg.), 20(1), 28-36.

Korinfeld, D. (2013). La lucha contra las adicciones y la patologización de adolescentes y jóvenes. En G. Dueñas, E. Kahansky y R. Silver (comps.) *Problemas e intervenciones en las aulas*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Korinfeld, D. (2017). Situaciones de suicidio en la escuela. Acompañamiento y corresponsabilidad. En *Voces de la Educación*, 2(4), 209-219.

Le Breton, D. (2011). *Conductas de riesgo*. *De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Buenos Aires, Argentina: Topía.

Le Breton, D. (2017). *El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Topía.

Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. I. (2018). *Manual de metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores

Mauer, S y May, M. (2010). Niños y adolescentes jugando con el filo de la navaja. En *Revista Topia*, núm. 58, pp. 4-5. Disponible en: https://www.topia.com.ar/articulos/ni%C3%B1os-y-adolescentes-jugando-filo-navaja

Scribano, A. y Vergara Mattar, G. (2009) Feos, sucios y malos: la regulación de los cuerpos y las emociones en Norbert Elías. En *Cad. CRH* [online] vol.22, n.56, pp.411-422. Disponible en: http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v22n56/v22n56a14.pdf

Toporosi, S. (2015). Me corto y me quiero matar. En *Revista Topia*, 75, 24-25. Disponible en https://www.topia.com.ar/articulos/me-corto-y-me-quiero-matar

Valles, M. (1997). *Reflexión Metodológica y práctica profesional*, Madrid, España: Editorial Síntesis Sociología.

Vasilachis de Gialdino, I. (2016). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: GEDISA.

Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. En *Espacio Abierto*, 15 (1-2), 39-248.

Acerca de los autores

Carina V. Kaplan, doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y con postdoctorado en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro. Es Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Dirige los siguientes Proyectos: UBACyT 2018-2020 N° 20020170100464BA:"Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos" y Proyecto PIP CONICET N° 11220130100289CO: "La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas".

Szapu, Ezequiel, licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesor de Enseñanza Primaria por la Escuela Normal Superior N°1 en Lenguas Vivas "Presidente Roque Sáenz Peña". Becario doctoral UBACyT con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Investigador del Proyecto UBACyT 2018-2020 N° 20020170100464BA:"Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos" con sede en el Programa de Investigación "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; bajo la dirección de Carina V. Kaplan. Es Ayudante de Primera Interino en la cátedra Teorías Sociológicas y Adscripto en la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA

La incidencia de las emociones sobre los procesos de aprendizaje en niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad social

The incidence of emotions on learning processes in children and youth in contexts of social vulnerability

Claudio Glejzer[1]
Alejandra Ciccarelli[2]
Manuela Chomnalez [3]
Analía Ricci[4]

[1]UBA, FFyL, email: nadh58@hotmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-003-2367-8618)
[2]UBA- CEFIEC, email: alejandracicc@yahoo.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3308-9764)
[3]UBA, FFyL, email: Manuela.chomnalez@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5616-941X
[4]UBA-CONICET, email: analia.ricci@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7260-0836

Resumen: Desde el campo de las Neurociencias, las emociones implican cambios fisiológicos, comportamentales y cognitivos. En dichas respuestas interviene el sistema nervioso. El abuso infantil, bullying y adicciones en niños, niñas y adolescentes impactan negativamente sobre su sistema neuroendócrino e inmunitario. La vulnerabilidad fisiológica que esto implica produce alteraciones en las funciones cognitivas que impactan desfavorablemente sobre el desarrollo escolar.
Palabras clave Emociones - Sistema neuroendocrino - desarrollo cerebral - apego - cortisol - estrés - aprendizaje.

Abstract: From Neuroscience perspective, emotions involve physiological, behavioral and cognitive changes. The nervous system gets involved in such responses. Child abuse, bullying or addictions in children and teenagers have a negative impact over their neuroendocrine and immune systems. Implications of this physiological vulnerability can cause changes on cognitive functions and have a negative impact over scholar development.
Key words: Emotions – Neuroendocrine system – brain development – attachment – cortisol - stress – learning.
Recepción: 08 de julio 2019
Aceptación: 31 de octubre 2019
Coordinadores: Dr. Natalio Extremera y Dra. Carina V. Kaplan

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

La incidencia de las emociones sobre los procesos de aprendizaje en niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad social.

Neurobiología de las emociones en niños, niñas y jóvenes.

Las capacidades de las personas de anticipar, planificar, reflexionar e intentar soluciones nuevas a los problemas pueden ser afectadas en diferentes grados, por sus emociones desde la temprana infancia. La desnutrición infantil, la escasa estimulación del lenguaje, las adicciones, la poca organización del entorno, son entre otros, factores de riesgo que pueden condicionar el desarrollo y aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes.

El aprendizaje es uno de los procesos más importantes que junto con la estimulación temprana, hacen posible el desarrollo del sistema nervioso de las personas. Es decir, cuando aprenden, experimentan en sus cerebros una modificación estructural y funcional que les permite asimilar las experiencias que les plantea la vida Desde el campo de las Neurociencias, las emociones son los cambios fisiológicos, comportamentales, cognitivos y motores que nacen de la valoración de un estímulo (Cotrufo y Ureña Bares, 2018).

Las respuestas emocionales involucran varias regiones de nuestro sistema nervioso. Comenzando por el tálamo, que retransmite las imágenes sensoriales a la amígdala, situada en el sistema límbico (ubicado por debajo de la corteza, en el lóbulo temporal). Es esta estructura la que permite la respuesta emocional activando otras áreas del sistema nervioso (Tafet, 2018). Luego el sistema neuroendócrino, donde el hipotálamo desencadena la respuesta fisiológica frente a los estímulos. El sistema nervioso autónomo, con terminaciones nerviosas que se distribuyen en todo el organismo, prepara nuestro cuerpo para reaccionar frente al estímulo (2018). Por último, la corteza prefrontal, ubicada en el lóbulo frontal, es quien regula la respuesta emocional tomando conciencia de la misma, contrastando la situación con memorias almacenadas, organizando la información y ajustando la respuesta al estímulo (Cotrufo y Ureña Bares, 2018).

Un niño/a frente a un estímulo amenazante como puede ser un adulto vulnerándolo, recibe en su amígdala información del tálamo, la corteza y el hipocampo y desencadena la respuesta emocional. Envía una señal al hipotálamo y este desencadena la respuesta vegetativa mediante dos vías. Por un lado activa al sistema nervioso autónomo, que preparará al cuerpo para la lucha o huida. Por otro lado libera neurohormonas que activan primero a la hipófisis lo que estimula a las glándulas del organismo a liberar hormonas, entre ellas adrenalina y cortisol. De manera que el cuerpo está preparado para responder al estímulo aversivo Al mismo tiempo la información del estímulo y del estado de su organismo llegan a la corteza prefrontal. Es esta región del cerebro la que analiza la situación y regula la respuesta. Si el estímulo resultara ser inocuo, es esta región la que dirige el retorno del organismo a un estado de reposo (Cotrufo y Ureña Bares, 2018).

Existen evidencias que indican que muchos procesos mentales que se ponen de manifiesto en la escuela están influenciados por procesos emocionales (Cotrufo, 2016). Dado que el cerebro humano no está completamente maduro hasta después de los 30 años, las respuestas emocionales en niños, niñas y jóvenes no tienen la misma magnitud que la de los adultos. La corteza prefrontal no se encuentra completamente mielinizada y aún continúa en esta región la poda sináptica. La mielinización consiste en el recubrimiento de los axones de las neuronas por capas de mielina, que aceleran la trasmisión del impulso nervioso (Cotrufo, 2016). La poda sináptica es el reforzamiento de las sinapsis más utilizadas y el recorte de las que no se usan, la cual ocurre entre los 5 y los 16 años (Glejzer, 2017). La sinaptogénesis o formación de nuevas sinapsis concluye en regiones fundamentales de estructuras necesarias para la supervivencia al momento de nacer y en los primeros días de vida. Luego ocurre en regiones encargadas del procesamiento sensorial y motriz, el lenguaje y la atención espacial. Por último el proceso se completa en la corteza prefrontal e hipocampo. La maduración de la corteza prefrontal no se completa hasta después de la adolescencia (Glejzer, 2017). Recientes estudios han demostrado que también el cerebelo regula las respuestas afectivas y la socialización. Esta estructura completa su maduración entre los 20 y los 30 años. (Cotrufo, 2016).

Por lo dicho anteriormente, en un sistema nervioso que cuenta con un sistema límbico y neuroendócrino funcional, pero con una corteza prefrontal inmadura, las respuestas emocionales se desencadenan pero no pueden regularse correctamente. El control de impulsos, la toma de decisiones, la planificación de los comportamientos y el procesamiento de las emociones no pueden llevarse a cabo con la misma eficiencia con que ocurre en los adultos (Cotrufo, 2016; Cotrufo y Ureña Bares, 2018). Es por ello que en estas etapas en general los sujetos son tan vulnerables y en oportunidades muestran respuestas emocionales inmaduras. Al mismo tiempo en la adolescencia, con un funcionamiento prácticamente igual al de los adultos pero con la corteza prefrontal inmadura, hay cambios hormonales importantes que hacen más vulnerables a los y los jóvenes frente a situaciones de peligro.

En la etapa de crecimiento los niños encuentran en su cuerpo y sus movimientos las principales vías para iniciar el contacto con el entorno sociocultural y, de esta forma, obtener los primeros conocimientos acerca del mundo en el que están creciendo y desarrollándose. El progresivo descubrimiento de su propio cuerpo como fuente de sensaciones y exploración del entorno, conlleva al aprendizaje de un conjunto de habilidades funcionales de complejidad creciente que llamaremos desarrollo psicomotor. Es un proceso gradual, continúo y dinámico, que se divide en cuatro áreas principales (Medina y col., 2015): a) habilidades motoras (gruesas y finas), b) habla y lenguaje, c) desarrollo social, personal, y actividades de la vida diaria, d) rendimiento y cognición. Los factores biológicos, la interacción social y las experiencias propias del aprendizaje que intervienen sobre el niño, especialmente durante las etapas de mayor desarrollo cerebral, pueden modificar sustancialmente su comportamiento y sus habilidades.

Por este motivo, el desarrollo psicomotor requiere de un desarrollo cerebral adecuado. Este se inicia en la vida embrionaria y continúa por varios años después del nacimiento. Sin embargo, su importancia primordial se centra en la vida intrauterina y en el primer año de vida, gracias a la amplia multiplicación neuronal, la construcción de las primeras redes sinápticas y la mielinización que, en base a las experiencias del niño, guiarán el desarrollo de sus habilidades (Feigelman, 2012).

Se conocen períodos críticos durante los cuales hay una mayor susceptibilidad y vulnerabilidad del sistema nervioso central a los diferentes factores de riesgo. La ubicación temporal de estos períodos coincide con momentos del desarrollo con alto ritmo de crecimiento y diferenciación.

La neurofisiología del apego en niño, niña y jóvenes

Una de las necesidades principales de los seres humanos es la de relacionarse con sus pares, necesidad que se presenta durante todo el ciclo de vida. Esta consiste en experimentar la sensación de seguridad, de protección, de sentirse acompañado, con otro capaz de responder a las demanda biológicas, psicológicas y sociales (Delgado, 2004)

El comportamiento de apego se desarrolla y fortalece en los primeros meses de vida y continúa afianzándose hasta alrededor de los tres años, edad en la cual un niño o niña puede sentirse seguro en lugares extraños en la presencia de una persona que asume el rol de figura de apego subordinada (maestra, cuidadora, etc.). Se ha demostrado que estos patrones de apego no se desvanecen si persiste la proximidad y comunicación con las antiguas y nuevas figuras. Los patrones de apego entre el niño, niña y sus padres constituyen un importante recurso para afianzar la resiliencia en la vida.

Son muchos los científicos que se han interesado en investigar, entender y explicar las consecuencias psíquicas y biológicas que padece una persona que ha estado expuesto a traumas psíquicos tempranos como son los niños y las niñas en vulnerabilidad.

John Bowlby es quien ha desarrollado el concepto de apego y las problemáticas de su perturbación relacionándolas con traumas tempranos. Los patrones de apego del niño, niña son alterados cuando padece un traumatismo temprano. Esta relación de apego madre hijo se puede correlacionarse con procesos neurobiológicos. La plasticidad neuronal permite representar las influencias que el ambiente ejerce sobre el cerebro, su estructura y su posibilidad de transformación.

El cerebro posee una elevada plasticidad en cuanto a sus conexiones y funciones en todos los niveles de organización (Price Adams Coyle, 2000).Las conexiones sinápticas pueden ser alteradas y fortalecidas a través de la expresión genética y su relación dialéctica con el ambiente socio-afectivo.La neuroplasticidad explica los cambios que ocurren en la organización del cerebro de un niño o niña en áreas neocorticales y en áreas relacionadas con la memoria como resultado de la experiencia.

Según Siegel (2006), el desarrollo del cerebro requiere de formas específicas de la experiencia que dan origen y promueven el crecimiento de circuitos neuronales involucrados en los procesos mentales, como la atención, la memoria, la emoción y la autorreflexión. Este hecho constituye una condición necesaria en la interacción del niño/a con el adulto para lograr el desarrollo de ciertas estructuras cerebrales imprescindibles que le permitan al niño/a aprender.

Le Doux (2000) relaciona la emoción y la cognición como aspectos de la mente en el cerebro buscándole una explicación biológica. Sus investigaciones se basan en el aprendizaje y almacenamiento de las emociones. Le Doux plantea que existen dos circuitos involucrados en el procesamiento de las emociones: (1) El que atraviesa sistemas corticales, involucra al hipocampo y se manifiesta en el recuerdo consciente de una situación atemorizante y (2) El que pasa por la amígdala capaz de producir reacciones emocionales de miedo sin conciencia ni recuerdo. La corteza prefrontal modula la reacción emocional que tiene lugar en la amígdala.

Según Le Doux (2000) hace consciente lo inconsciente, lo que significa neurobiológicamente reforzar las vías sinápticas entre la corteza cerebral y la amígdala, de tal modo que puede regular los procesos emocionales.

La memoria de los estados emocionales, respuestas autónomas y somáticas implican el almacenamiento de memoria implícita, en ella interviene el cerebelo y la amígdala.

El recuerdo de los sentimientos está involucrado en el almacenamiento de la memoria explícita (Le Douxl, 2000) En este tipo de memoria es muy importante la intervención del hipocampo y según Spiegel (2006) esta memoria influye en como experimentamos el presente y como anticipamos el futuro.

La regulación emocional

La regulación emocional se manifiesta a través de estrategias dirigidas a mantener, aumentar o suprimir un determinado estado afectivo. Las investigaciones de Schore (2003) centrados en la “construcción social del cerebro de las personas” destacan la importancia del entorno en el desarrollo cerebral del niño/a. En esta construcción es muy importante el desarrollo de la corteza prefrontal derecha durante los primeros 3 años.

Schore manifiesta que la díada madre –bebe es la responsable de la correcta maduración del sistema límbico del niño/a (encargado de la regulación emocional y del comportamiento de apego) lo que permitirá después una correcta regulación afectiva autónoma. El componente empático por parte de la persona que cuida es necesario para regular los afectos adecuadamente.

Una adecuada relación "espejo" entre el bebé y la persona que lo cuida permite que este bebe desarrolle los procesos de autorregulación y de autoconservación y de esta manera el bebe necesita de otro que lo reconozca como alguien distinto de sí mismo con el fin de consolidar ciertas capacidades de regulación emocional.

En la empatía que debe construir un niño/a existen procesos de confirmación y de reconocimiento, motores y emocionales que se establecen desde etapas muy tempranas

Gegerly y Watson plantean que en un principio el niño/a no puede reconocer sus estados emocionales, lo que aprende observando la manifestación de afecto de la madre o cuidador/a asociadas a situaciones y comportamientos. A través de una relación especular sana, el bebé percibe que la representación de la expresión emocional que observa en el otro, le corresponde a su cuidador/a y a su vez se corresponde con su propio estado afectivo. Como consecuencia de esto para el bebe al relacionarse tiene dos significados: por un lado asemejarse en una fusión empática y por otro diferenciarse del otro y reconocer lo contingente de la relación.

En las décadas del 80 y el 90 Giacomo Rizolatti, Leonardo Fogassi y Vtitorio Gallese de la Universidad de Parma localizaron un grupo de neuronas en la corteza promotora y prefrontal parietal en monos que llamaron "neuronas espejo" porque parecían "imitar" reflejando en el cerebro del observador las acciones del otro.

Investigaciones posteriores utilizando el estudio de imágenes cerebrales comprobaron la existencia de sistemas neuronales similares en el ser humano. Estos se encuentran en la corteza frontal inferior, próximos al área de Brocca, una región implicada en la producción del lenguaje.

Este sistema de neuronas se activa cuando la persona ejecuta una acción con un objetivo determinado y coincidentemente cuando observa la misma acción en el otro (por ejemplo tomar una cuchara para comer). Cuando el niño/a observa la acción hecha por la persona que lo cuida, se codifica en términos sensoperceptivos (visuales, auditivos y sensoriales) y se pone de manifiesto en términos motores.

Este sistema explica como el cerebro de un niño o niña es capaz de integrar conocimiento perceptivo con acción motora, con el fin de generar las representaciones internas de los estados emocionales e intenciones de los otros. De esta manera utilizamos el contenido de nuestra mente para comprender lo que ocurre en la otra persona :"mecanismo de simulación incorporado" (Gallese, 2001). Ramachandran denomina a este sistema de redes neuronales "neuronas de la empatía" por estar relacionadas con la comprensión de la emoción del otro. La empatía es la base de nuestro comportamiento social ya que implica una relación subjetiva entre dos personas, que incluye el reconocimiento de la emoción y el pensamiento del otro que se profundizan en la adolescencia.

La adolescencia es vivida como una transición entre la niñez y la edad adulta. En ella se producen cambios físicos y psíquicos como son el incremento de la tensión impulsiva y un desequilibrio en la estructura del yo, donde predominan un comportamiento defensivo, relaciones y vínculos móviles, características de la "separación de las figuras parentales" y una sobre valoración de las relaciones con sus pares (Gonzalez y Nuñez, 2001).

Según Bowlby y Ainsworth (1989) los vínculos de apego experimentados con los padres durante la niñez, son fundamentales para el establecimiento de posteriores relaciones afectivas, de tal manera que aquellos niño/as que desarrollan vínculos de apego seguro con unos padres que se mostraron cariñosos y sensibles a sus peticiones, serán más capaces de recorrer esta etapa crítica de cambio y establecer relaciones con sus pares caracterizadas por la comunicación y el afecto.

Muy por el contrario, el adolescente que no construyó relaciones de apego, al producirse una desorganización entre las regiones prefrontales y las áreas subcorticales puede tener las siguientes consecuencias: trastorno en la modulación emocional a través de la reflexión y el pensamiento, dificultad para encontrarle sentido a las experiencias, alteración de la capacidad de pensar, reflexionar, hacer proyectos y verbalizar la experiencia, trastornos de la afectividad, tendencia al "acting out" (pasar a la acción) o dificultad para manejar las frustraciones..

El apego inseguro en adolescentes puede relacionarse con una menor autoestima, y con las evasivas en la resolución de problemas (Allen, 1999), síntomas depresivos (kenny y Cols, 1998), consumo de drogas (Mcgee, 2000), problemas escolares (Wichstrom, 1998).

Las hormonas relacionadas con el apego.

El amamantamiento estimula la producción de dopamina y su subproducto, la norepinefrina (adrenalina) cuyos niveles mantienen algunos de los efectos de la vinculación temprana. Aumentan la energía y el estado de alerta así como la sensación de placer derivada del apego. La norepinefrina ayuda a organizar el sistema de control de stress del niño/a, así como otros controles hormonales importantes de acuerdo con la naturaleza experiencias iniciales del niño/a. Promueve el aprendizaje acerca del ambiente, especialmente el aprendizaje a través de la memorización que es favorecida por la oxitocina, los opioides y otras influencias neurohormonales.

La oxitocina es un mensajero químico liberado en el cerebro principalmente en respuesta al contacto social, pero su liberación es especialmente causada por el contacto piel con piel. Esta sustancia semejante a una hormona promueve el modelo de vinculación y estimula el deseo de un posterior contacto con los individuos que incitan su liberación. Esta sustancia que aumenta luego del parto, es una de las principales de la naturaleza para "crear una madre" y le brinda al bebe calma y bienestar.

Si bien las primeras fases de la investigación sobre el apego equipararon los procesos de apego con las conductas más observables de búsqueda de proximidad por parte del niño/a, el trabajo más reciente sobre la regulación del despertar del temor en el infante evalúa las respuestas fisiológicas menos obvias asociadas con el despertar del temor en el sistema hipotalámico-pituitario-adrenal.

Cuando un bebe no recibe cuidados sensibles y en consecuencia no segrega cantidades regulares de oxitocina, el estrés resultante deriva de elevados niveles de cortisol. Cuando estos niveles sobrepasan las capacidades del cerebro de producir proteínas asociadas a corticoides, se produce un exceso de cortisol libre en sangre. Este hecho acarrea una "inundación tóxica cerebral" de cortisol con destrucción de neuronas en zonas de vital importancia para el neurodesarrollo como es el hipocampo, una estructura fundamental del sistema límbico implicada en la memoria de las experiencias recientes y en la consolidación de las memorias futuras.

La atrofia de las neuronas del hipocampo trae como consecuencia deficiencias en la memorización de las experiencias relacionales afectivas que altera la seguridad de base, indispensable para tener un apego seguro. Es importante destacar que todos los traumatismos (golpes, abuso sexual, etc.), dejan huellas en el cerebro que pueden verse mediante un estudio de imágenes (RSMf).

Por ejemplo estudiando imágenes de niñas abusadas puede visualizarse mediante RSMf activación de la amígdala (memorias aversivas) y de la corteza visual como si estuvieran padeciendo el hecho traumático durante el estudio de imágenes.

Las dificultades del apego pueden establecer problemas en la regulación del afecto y la cognición. Por ejemplo a través de comportamientos que aumentan la probabilidad de rechazo por parte de pares (comportamientos impulsivos).

El estrés infantil y su impacto en el aprendizaje

Como vimos anteriormente las respuestas al estrés están mediadas por el eje hipotálamo-hipófisis-corteza adrenal (HPA). Frente a la exposición a situaciones estresantes el hipotálamo libera factor liberador de ACTH, que llega a la hipófisis generando la liberación de ACTH por la adenohipófisis al torrente sanguíneo. Una vez que esta hormona alcanza la glándula suprarrenal, esta libera varias hormonas, entre ellas adrenalina y cortisol. Esta última regula la concentración de nutrientes en sangre, principalmente la glucosa. La cantidad de cortisol en el organismo está regulada por un sistema de retroalimentación negativa, esto quiere decir que el aumento de la cantidad de esta hormona en el organismo inhibe la producción de ACTH por parte de la adenohipófisis, volviendo la concentración de cortisol a niveles normales (Tafet, 2018, Glejzer, 2015; Eckert, 1998). Sin embargo, en casos de estrés crónico, el mecanismo de retroalimentación se ve sobrepasado, impidiendo su correcto

funcionamiento. El organismo entonces está expuesto a altos niveles de cortisol por períodos prolongados (Glejzer, 2015). Por otro lado, como lo mencionamos anteriormente, durante los primeros 3 meses de vida, toda variación en el cuidado de los niño/as se refleja en la actividad del eje HPA. Por lo tanto en este período es fundamental que se establezca un apego adecuado.

Se conocen los efectos del cortisol en niveles elevados sobre el desarrollo y maduración del sistema nervioso. Esta hormona puede impedir o dificultar la neurogénesis y sinaptogenénesis. Además afecta la excitabilidad neuronal. Este efecto se da principalmente en el hipocampo, una estructura fundamental en los procesos de consolidación de memorias a largo plazo, primordial para las tareas de aprendizaje. Sus efectos sobre esta estructura pueden revertirse si la exposición al cortisol es breve, pero si la exposición al estrés es prolongada (meses o años) sus efectos son irreversibles (Glejzer, 2015). Los estresores pueden ser el abuso físico o sexual, el bullying o cualquier otro factor que genera estrés crónico.

A partir de estudios de neuroimágenes realizados sobre personas que sufrieron abuso sexual, se observó que se ven afectadas diferentes regiones del cerebro como ser: hipocampo, amígdala, cerebelo, cuerpo calloso, la corteza prefrontal y eje hipotalámico-hipofisario-adrenal (Amores Villalba y Mateos Mateos, 2017). En comparación con otras estructuras del cerebro, las anteriormente mencionadas son estructuras especialmente vulnerables ya que presentan un desarrollo posnatal, con gran cantidad de receptores para glucocorticoides y una elevada sinaptogénesis.

En la amígdala se reduciría la densidad de los receptores centrales de benzodiacepinas y la intensificación de los del GABA-A, a consecuencia del elevado nivel de estrés en edades tempranas. Paralelamente, el estrés se correlaciona con un incremento de los niveles de dopamina y una disminución de la serotonina en el complejo de la amígdala extendida (núcleo central de la amígdala y núcleo accumbens), ocasionando hiperactivación del lóbulo temporal, denominada “irritabilidad límbica” (Amores Villalba y Mateos Mateos, 2017).

Las lesiones en el cerebelo ocasionan alteraciones en las capacidades de aprendizaje como planificación, memoria operativa, atención e inhibición de los impulsos, en la fluidez verbal (especialmente en la producción y recuperación de palabras), el razonamiento abstracto y en la organización visuoespacial. (Amores Villalba y Mateos Mateos, 2017).

A su vez las alteraciones en el cuerpo calloso, impiden la transferencia de información sensorial, motora y cognitiva entre ambos hemisferios cerebrales (Bénézit y col., 2015).

En situaciones de estrés se activa el eje hipotalámico-hipofisario-adrenal (HHA). El hipotálamo segrega el péptido factor liberador de corticotropina (CRF), la cual llega hasta la hipófisis, provocando la liberación de la hormona corticotropina (ACTH). Ésta interacciona con receptores de las glándulas suprarrenales y se produce la liberación al torrente sanguíneo

de la hormona cortisol (glucocorticoide), que contribuyen a generar los cambios fisiológicos (aumento de frecuencia cardíaca y respiratoria) asociados al estrés.

El estrés crónico produce un exceso de glucocorticoides, lo que desencadena una hiperexcitabilidad de las neuronas del hipotálamo y del eje HHA ante futuras situaciones estresantes (De Nicola, 2015). Esta mayor sensibilidad al estrés aumenta la probabilidad de desarrollar patologías relacionadas con los trastornos de ánimo, ansiedad o depresión (Molina-Díaz, 2015), así como mayor percepción de estrés en estímulos poco estresantes e incluso neutros.

Situaciones que impactan sobre las emociones y la escolaridad de niños, niñas y jóvenes.

El acoso escolar es una forma de violencia que se da entre estudiantes. Se manifiesta como una serie de maltratos que se ejercen de manera repetitiva, con la intención de infringir daño por parte de una o varias personas hacia otra, que no es capa z de defenderse a sí misma. Este tipo de comportamiento violento e intimidatorio puede manifestarse de manera verbal, física o psicológica.

Estudios llevados a cabo en niños/as que han sufrido bullying evidenciaron una alteración de los niveles de cortisol sanguíneos respecto a aquellos niño/as que no han sufrido dicho maltrato, debido a una alteración del eje HHA como consecuencia del estrés (Chen G y col., 2018).

La presencia del acoso escolar en la infancia produce una reactividad del eje HHA provocando un pobre desarrollo en las neuronas y conexiones de algunas estructuras cerebrales. Algunas investigaciones reportan alteración de ciertas áreas del hipocampo debido a la generación de la apoptosis neuronal producto de la toxicidad ejercida por el exceso de cortisol. También se presentan dificultades en los procesos de aprendizaje, ya que se produce una disminución en la capacidad de la memoria de trabajo y memoria declarativa (Bonilla Santos y col., 2017).

Los estudios que se han realizado desde la neuropsicología respecto al bullying, evidencian efectos devastadores como depresión y ansiedad, aumento en los sentimientos de tristeza y soledad, cambios en los patrones de sueño y alimentación y pérdida de interés en actividades que antes disfrutaban (2017).

Las adicciones son otras de las problemáticas que impactan sobre las emociones de nuestros niños, niñas y jóvenes. La adicción se define como un trastorno crónico y recurrente caracterizado por la búsqueda y el consumo compulsivo de la droga a pesar de sus consecuencias negativas. Se la considera un trastorno cerebral porque genera cambios funcionales en los circuitos del cerebro que participan en la recompensa, el estrés y el autocontrol. Esos cambios pueden durar aún mucho tiempo después de que la persona abandona el consumo (Goldstein y Volkow, 2011).

Hablar desde un enfoque neurobiológico en la temática adicción tiene importancia no solo académica, ya que podría ayudarnos a responder algunos interrogantes claves como: ¿por qué algunas personas desarrollan una adicción más fácilmente que otras? o ¿cuándo un consumidor experimental pasa a ser consumidor ocasional o a desarrollar una adicción?
La adicción cambia al cerebro de niños, niñas y jóvenes de manera fundamental, interrumpiendo la jerarquía normal de las necesidades y los deseos, sustituyéndolos con nuevas prioridades relacionadas con la obtención y el consumo de drogas. Es necesaria poseer una determinada periodicidad en el consumo a lo largo del tiempo para que aparezcan modificaciones permanentes y se pase así a la condición de adicto. Por supuesto que hay profundas variaciones individuales, que marcarán una mayor vulnerabilidad o resiliencia para el desarrollo del cuadro. Son entonces estas tres características: *periodicidad, cronicidad y vulnerabilidad (ya sea biológica o social)*, los factores que determinarán el desarrollo de la adicción (Chen y col., 2009).

Toda sustancia con capacidad de generar una adicción presenta una característica fundamental: ejerce un efecto sobre el sistema de recompensa o reforzamiento cerebral. Este mismo mecanismo se activa cotidianamente por vías naturales, como con la comida, el agua, la actividad sexual y física, los logros y sobre todo el reconocimiento del otro: todas situaciones que se acompañan de una vivencia placentera de gratificación. En este circuito intervienen sobre todo las vías dopaminérgicas y el núcleo accumbens; quién se conecta con la amígdala; como estructura que comanda las respuestas vivenciales de recompensa. Todas las sustancias con propiedades adictivas, independientemente de su acción estimulante o depresora, producen un reforzamiento positivo a partir de modificaciones específicas de las conexiones neuronales. El núcleo accumbens representa un elemento crucial en la coordinación de las respuestas placenteras, formando parte del circuito dopaminérgico.
Asimismo es importante tener en cuenta al fenómeno más importante asociado a la utilización de las mismas: el *craving*. Algunos autores (Horvath, 1988), distinguen entre *craving* e impulso, describiendo el primero como la sensación subjetiva de deseo (necesidad, arousal físico, arousal emocional) por conseguir el estado psicológico inducido por las drogas; mientras que el impulso se describe como el determinante conductual de búsqueda y consumo de la sustancia (Sánchez-Hervás y col., 2001). El impulso se conceptualiza como la consecuencia instrumental del *craving*, siendo su principal objetivo reducir el estado que lo ha instigado. Los *craving* y los impulsos por el consumo tienden a ser automáticos y llegan a ser «autónomos», es decir, pueden continuar incluso aunque la persona intente suprimirlos (Beck y col., 1993).

Drogas como la cocaína incrementan los niveles de Noradrenalina, Dopamina y en menor medida de Serotonina por bloqueo de su recaptación presináptica (Haile y col., 2007). Comúnmente se acepta que la capacidad de la cocaína para actuar como reforzador se debe principalmente a que es capaz de bloquear la reabsorción de dopamina, facilitando su transmisión en el núcleo accumbens. El aumento de dopamina media la euforia que produce

y parece el principal implicado en el mecanismo de adicción por la relación estrecha de este neurotransmisor con el sistema de recompensa cerebral. Con el consumo repetido se producen cambios en su disponibilidad: disminuye la síntesis de dopamina y con ello sus niveles endógenos y su liberación, y se reduce la disponibilidad de los receptores D2/D3 (Haile y col., 2007; Marquez y col., 2002).
El exceso de noradrenalina es el responsable de la mayoría de los efectos físicos y de las complicaciones agudas de la cocaína: aumento de presión arterial, dilatación pupilar, sudoración, temblor, etc. El consumo crónico también produce una disminución de la biodisponibilidad de Serotonina. Por último, la disminución de la permeabilidad de la membrana a los iones Na+ produce un bloqueo de la conducción nerviosa que explica su acción anestésica local. Tanto las técnicas de neuroimagen como los estudios neuroendocrinos realizados avalan estos mecanismos (Goldstein y Volkow, 2011).
Por otra parte el estrés tiene un impacto importante sobre el sistema inmunológico, ya que el exceso de glucocorticoides altera la producción de anticuerpos, desarrollando enfermedades autoinmunes, cáncer e infecciones (Bohorquez Borda y col., 2016).

Un niño/a es capaz de sentir estrés cuando experimenta una exigencia mayor o un cambio repentino en su entorno, ausencia de un ser querido, el termino de un ciclo, una enfermedad crónica, lo cual puede establecerse en el hogar, en la escuela o en dificultades para realizar manejar y de resolver los problemas que se presentan en su corta edad Es a través de enfermedades relacionadas con el sistema inmunitario como son la colitis nerviosa, la gastritis o incluso el asma entre otras que se manifiesta el estrés infantil provocando muchas veces situaciones de ausentismo escolar e impactando en su trayectoria de aprendizaje.

El sistema inmunológico presenta dos tipos de inmunidad: humoral y celular. La inmunidad humoral se refiere a la capacidad del sistema inmune para protegerse de organismos invasores produciendo sustancias, anticuerpos, concentraciones de citoquinas reguladoras (interferones e interleucinas). La inmunidad celular implica la participación de glóbulos blancos (linfocitos, macrófagos, neutrófilos y *natural killer cells* o NKC) capaces de proliferar ante un organismo invasor y atacarlo (Miller, 1998).

Algunos estudios realizados en personas con TEPT muestran valores aumentados de la proteína C-reactiva (PCR), la cual está asociada a la presencia de una respuesta inflamatoria (Spitzer y col., 2010).

Diversas investigaciones evidencian un aumento significativo de citoquinas proinflamatorias en personas con TEPT (Gill y Page, 2008), especialmente de la citoquina IL-6 (Baker y col., 2001), por lo que es considerado como un biomarcador potencialmente predictor del TEPT.

También se ha observado una disminución de NKC, mayor cantidad de glóbulos blancos y un aumento en la cantidad relativa de receptores de glucocorticoides (RGC) en los linfocitos (Gotovac y col., 2010).

Conclusiones.

Los niños, niñas y adolescentes atraviesan un mundo de profundas desigualdades. Ellos están inmersos en un tiempo en el que se desarrollan muchas posibilidades vitales de conocimientos, de comunicación, de disminución del dolor y el aumento de placer. Mientras tanto y paradójicamente, nos encontramos en tiempos de dolor, el sufrimiento, la miseria, y la violencia, de anulación y negación de las capacidades humanas, tiempo en que a la vez vemos aumentadas las posibilidades de investigación en neurociencias y en educación.

El funcionamiento del cerebro de un niño, niña o adolescente se puede estudiar desde distintos enfoques a nivel molecular, celular, organizacional, psicológico y/o social. Los avances en Neurociencia han confirmado posiciones teóricas adelantadas por la psicología del desarrollo por años, tales como la importancia de la experiencia temprana en el desarrollo. Lo nuevo es la convergencia de evidencias de diferentes campos científicos. Detalles acerca del aprendizaje y el desarrollo han convergido para formar un cuadro más completo de cómo son las bases biológicas del aprendizaje humano.

Pensamientos, emociones, imaginación, predisposiciones y fisiología operan concurrente e interactivamente en la medida en que todo el sistema interactúa e intercambia información con su entorno social.

Las emociones son críticas para la elaboración de pautas: el aprendizaje es construido también, por las emociones, expectativas, inclinaciones y prejuicios personales, autoestima, y las interacciones sociales. De esta manera las emociones, los sentimientos y los pensamientos interactúan.

Las funciones del cerebro son indispensables para que los niños, niñas y adolescentes desarrollen un conjunto de habilidades cognitivas que permiten anticipar y establecer metas, diseñar planes y programas, iniciar actividades y operaciones mentales, como así también autorregular y monitorizar las tareas, seleccionar precisamente los comportamientos y flexibilizar el trabajo cognitivo y su organización en el tiempo y en el espacio

Es el cerebro quien realiza funciones íntimamente relacionadas, pero diferentes como son, por un lado, la solución de problemas, planeación, formación de conceptos, desarrollo e implementación de estrategias y memoria de trabajo, estas permiten por un lado la metacognición, y por otro lado, la coordinación de la cognición y emoción/motivación.

Los procesos madurativos se producen mediante una diversidad de factores tales como la mielinización, la poda dendrítica, el crecimiento dendrítico, el crecimiento celular, el establecimiento de nuevas rutas sinápticas y la activación de sistemas neuroquímicos.

Es importante conocer que estos procesos se establezcan en la infancia y adolescencia ya que el deterioro será diferente según si la actividad cognitiva está emergiendo, desarrollándose o ya ha sido establecida.

En toda una numerosa gama de contenidos desde temas de lógica y matemática, el razonamiento ético, la comprensión interpersonal, las cuestiones sociales y políticas y hasta la naturaleza del conocimiento mismo hay una diferencia notable en la forma en que los adolescentes en comparación con los niño/as responden a los problemas que se les plantean.

A partir de la adolescencia el pensamiento tiende a involucrar representaciones abstractas y no simplemente representaciones concretas, a volverse multidireccional y no sólo enfocado en un asunto, a tener una concepción del conocimiento relativa en lugar de absoluta y a convertirse en autorreflexivo y consciente de sí mismo.

Los problemas de aprendizaje generales pueden manifestarse de diferente manera y afectan el rendimiento académico global de los niño/as y adolescentes. Los niño/as que han vivido situaciones de vulnerabilidad, aunque no hayan padecido desnutrición, muestran una disminución de sus capacidades intelectuales.

La vulnerabilidad no es importante sólo en cuanto a tener bienes o no tenerlos sino con relación a como impactan emocionalmente las numerosas privaciones y los ambientes que no favorecen el desarrollo cognitivo y social del niño/a.

Ejemplos de vulnerabilidad de niños, niñas y adolescentes lo constituyen el bullying y el abuso. Estas problemáticas en la infancia producen una reactividad del eje HHA provocando un pobre desarrollo en las neuronas y conexiones de algunas estructuras cerebrales lo que impacta sobre los aprendizajes alterando ciertas áreas del hipocampo disminuyendo la capacidad de diferentes tipos de memoria.

Otra forma de vulnerabilidad en niños, niñas y adolescentes es la adicción al consumo de substancias. La adicción cambia al cerebro de manera fundamental, interrumpiendo la jerarquía normal de las necesidades y los deseos, sustituyéndolos con nuevas prioridades relacionadas con la obtención y el consumo de drogas e impactando en forma directa o indirecta sobre el desarrollo escolar y social.

Referencias bibliográficas

Amores Villalba, A., y Mateos Mateos, R. (2017) Revisión de la neuropsicología del maltrato infantil: la neurobiología y el perfil neuropsicológico de las víctimas de abusos en la infancia. Psicología educativa, 23, 81-88. https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.006
Beck A., Wright F., Newman C., & Liese B. (1993) Cognitive therapy of substance abuse. New York: Guilford Press. ISBN 9781572306592.

Bonilla Santos, J., Gonzalez Hernández, A., y Bonilla Santos, G. (2017) Características neuroendócrinas del trauma temprano y su relación con el bullying. Rev. Ecuat. Neurol. 26.3

Chen C.Y., Storr C.L., & Anthony J.C. (2009) Early-onset drug use and risk for drug dependence problems. Addict Behav. 34(3), 319- 322. doi: 10.1016/j.addbeh.2008.10.021.

Cotrufo, T. (2016). En la mente del niño. El cerebro en sus primeros años. Ed. Salvat. ISBN 978-84-471-1563-1.

Cotrufo, T., y Ureña Bares, J. M. (2018). El cerebro y las emociones. Ed. Salvat. ISBN 978-84-471-1657-7.

De Nicola, A. F. (2015). Mecanismos neuroendocrinos de respuesta durante el estrés y la carga alostática. Ciencia e Investigación, 65(1), 17–26. ISSN: 0009-6733

Feigelman, S. (2012). Visión general y valoración de variabilidad. Crecimiento y desarrollo del feto. Nelson Tratado de Pediatría. Editorial Elsevier. (pp. 33-40)

Glejzer, C. (2017). Bases biológicas del aprendizaje. Ed. De la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. ISBN 978-987-4019-46-2.

Goldstein R.Z., & Volkow N.D. (2011). Dysfunction of the prefrontal cortex in addiction: neuroimaging findings and clinical implications. Nat Rev Neurosci. 12(11), 652-669. doi: 10.1038/nrn3119.

Haile C.N., Mahoney J.J., Newton TF., & De La Garza R. (2012) Pharmacotherapeutics directed at deficiencies associated with cocaine dependence: focus on dopamine, norepinephrine and glutamate. Pharmacol Ther. 134(2), 260-77. doi: 10.1016/j.pharmthera.2012.01.010.

Horvath A. (1988) Cognitive therapy and the addictions. Int Cogn Ther. 4, 6-7.

Medina, M. del P., Caro, I., Muñóz, P., Leyva, J., Moreno, J., y Vega, S. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública, 32(3), 565-573. ISSN 1726-4634.

Sánchez-Hervás E., Molina Bou, N., Del Olmo Gurrea, R., Tomás Gradolí, V., & Moralles Gallús, E. (2001) Craving and drug addiction. Trastornos Adictivos 3(4), 237-243.

Spitzer, C., Barnow, S., Völzke, H., Wallaschofski, H., John U., Freyberger, H., Löwe, B., & Grabe, H. (2010). Association of posttraumatic stress disorder with low-grade elevation of C-reactive protein: Evidence from the general population. Journal of Psychiatric Research, 4: 15-21. doi: 10.1016/j.jpsychires.2009.06.002.

Tafet, G. E. (2018). El estrés. Ed. Salvat. ISBN 978-84-471-1563-1.

Acerca de los autores

Glejzer, Claudio E, magister en Neurociencias Universidad de Barcelona. Profesor en Ciencias Biológicas ISFD N34 Ingeniero Medici Pcia de Buenos Aires. Profesor Adjunto a cargo de la materia: Biología, Comportamiento, Desarrollo y Aprendizaje, carrera Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Investigador formado del Proyecto UBACyT 2018-2020 N° 20020170100464BA:"Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos". Con sede en el Programa de Investigación "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; bajo la dirección de Carina V. Kaplan.

Ciccarelli, Alejandra B, doctora en Ciencias Biológicas por la Universidad de Buenos Aires, Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Biológicas por el CEFIEC-UBA. Se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra de Biología, Comportamiento, Desarrollo y Aprendizaje de la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Manuela Chomnalez, licenciada en Ciencias Biológicas, UBA. Ayudante de primera para la carrera de Ciencias de la Educación, materia: Biología, desarrollo, comportamiento y aprendizaje. UBA. Disertante en charlas destinadas a docentes y alumnos de nivel medio, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA.

Ricci, Analía G., doctora de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Biológicas. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Ayudante de Primera de la materia: Biología, Comportamiento, Desarrollo y Aprendizaje, carrera Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires(UBA). Dicta seminarios, talleres y cursos de posgrado en unidades ejecutoras de CONICET y universidades nacionales.

El perdón en el contexto educativo: recomendaciones prácticas para su desarrollo en las escuelas

Forgiveness in the educational context: Practice recommendations for its development at schools

Cirenia Quintana-Orts[1]
Lourdes Rey[2]

[1]Universidad de Jaén, email: quintana@ujaes.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7470-2345
[2]Universidad de Málaga, email: lrey@uma.es
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-1394-1646

Autor para correspondencia: quintana@ujaes.es

Resumen: En este artículo se destacan los beneficios de entrenar el perdón. Se profundiza en la comprensión del perdón y los beneficios sobre la salud de los niños y adolescentes destacando las ventajas de perdonar en situaciones de acoso escolar. También se describen algunas propuestas de intervención y se proponen claves a considerar en el desarrollo de programas de intervención educativos.
Palabras Clave: Perdón, salud, contexto escolar, acoso escolar

Abstract: This article highlights the benefits of training forgiveness. We delve into the understanding of forgiveness and the health benefits of children and adolescents, highlighting the advantages of forgiving in situations of bullying. Besides, some intervention proposals are described and several keys are suggested regarding the development of educative intervention programs.
Keywords: forgiveness, health, school context, bullying

Recepción: 24 de junio 2019
Aceptación: 17 de octubre 2019

Coordinadores: Dr. Natalio Extremera y Dra. Carina V. Kaplan

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

El perdón en el contexto educativo: recomendaciones prácticas para su desarrollo en las escuelas

1. Qué significa perdonar

El perdón ha recibido mucha más atención desde la filosofía y la religión que desde la psicología (McCullough, Pargament y Thoresen, 2000), sin embargo, en las últimas décadas el interés está cambiando y los psicólogos se están centrando en operacionalizar el perdón con el objetivo de conocer sus características psicológicas, las condiciones en las que ocurre y su posibles beneficios sobre la salud (Exline, Worthington, Hill, y McCullough, 2003). Por ello, en el estudio científico del perdón se han desarrollado una gran variedad de modelos teóricos en un intento de conceptualizarlo (Toussaint, Worthington, y Williams, 2015; Worthington y Scherer, 2004). Fundamentalmente, los modelos más utilizados en la literatura se pueden agrupar en tres categorías: modelo de estrés y afrontamiento (en inglés, *stress-and-coping model*) (Worthington, 2006), modelo de interdependencia interpersonal (en inglés, *interpersonal interdependence model*) (Finkel, Rusbult, Kumashiro y Hannon, 2002), y modelo evolutivo (en inglés, *evolutionary model*) (McCullough, 2008). Todo ello ha propiciado en cierto modo una falta de consenso en la definición exacta de perdón (Exline y Baumeister, 2000), aunque las definiciones más aceptadas consideran que el perdón implica un cambio prosocial hacia la persona que nos ofende o hiere (McCullough et al., 2000) e implica cambios adaptativos de emociones, cogniciones y comportamientos negativos hacia otros más positivos (McCullough y Witvliet, 2002). Cuando en la literatura científica se habla de qué es el perdón, también se destaca que perdonar no supone (1) condonar o excusar la ofensa, (2) negar o suprimir las emociones que le sobrevienen al individuo tras una ofensa (3) ni conlleva necesariamente reconciliación o restauración de la relación con la persona que nos ofende o hiere (Toussaint et al., 2015; Tucker, Bitman, Wade, y Cornish, 2015). En la Tabla 1 se puede ver con más detalle los elementos fundamentales del perdón.

Además, la literatura sugiere que el perdón constituye un recurso personal clave en el ámbito de los conflictos interpersonales debido a sus beneficios sobre la salud psicológica y el bienestar (p. ej., Akhtar y Barlow, 2018), así como en la reducción de comportamientos violentos y agresivos relacionados con ofensas previas (p. ej., Park, Enright, Essex, Zahn-Waxler, y Klatt, 2013). En resumen, el perdón puede ser entendido como un recurso para afrontar transgresiones interpersonales que han llevado o pueden llevar a emociones, comportamientos, pensamientos y motivaciones negativas asociadas al no-perdón (p.ej., enfado, culpa, venganza, o evitación, etc.) (Quintana-Orts, Rey, y Worthington, 2019).

Tabla 1. Qué es el perdón

Perdón	
Perdonar implica…..	Perdonar no implica…..
✓ reducción de los pensamientos, emociones y motivaciones de venganza y enfado (especialmente en relaciones estables y valoradas) ✓ incremento de pensamientos, emociones y motivaciones positivas cambio de emociones y motivaciones ante agresión, al agresor, o a uno mismo	× Absolver (término legal) × Excusar (suponiendo buenas razones por la ofensa) × Consentir (implicando justificación de la ofensa) × Rechazar/ desmentir (reticencia a reconocer la ofensa) × Olvidar × Reconciliación con el ofensor × Lo opuesto de no-perdón (del inglés, *unforgiveness*) (i.e., hostilidad, miedo, rencor, venganza)

2. Beneficios de entrenar el perdón

Tal y como plantean Tucker y cols (2015) el perdón es un poderoso recurso personal que explica el bienestar individual. Éste se ha estudiado en diversos tipos de transgresiones interpersonales tales como divorcios, abusos infantiles, violencia de género, violaciones, conflictos bélicos, etc. (Akhtar y Barlow, 2018; Toussaint et al., 2015). La literatura en torno a estas transgresiones enumera una serie de efectos beneficiosos a nivel intra- e inter-personal. A nivel intrapersonal, el perdón parece ser un recurso efectivo para reducir los efectos negativos del daño producido tanto a nivel físico como mental y ayuda en la recuperación de heridas emocionales asociadas (van Rensburg, y Raubenheimer, 2015; Watson, Rapee, y Todorov, 2016). A nivel interpersonal favorece las relaciones sociales y el bienestar social (Toussaint et al., 2015; van der Wal, Karremans y Cillessen, 2017).

2.1. Salud física

Con respecto a los beneficios que tiene el perdón sobre la salud física, los diferentes estudios sugieren que el perdón ejerce un impacto positivo sobre la misma: por ejemplo, aquellos con mayor perdón (disposicional o situacional) presentan menor presión sanguínea (Lawler et al., 2003) así como una reducción del ritmo cardíaco, la conductancia de la piel y otras medidas del sistema nervioso autónomo (Witvliet, Ludwig y Vander Laan, 2001).

En definitiva, el perdón representa una respuesta positiva a los conflictos interpersonales que está asociada a una disminución de las respuestas cardiovasculares y a menores síntomas de enfermedad física, potenciado fundamentalmente por la reducida percepción de estrés. Así, perdonar puede producir efectos beneficiosos para reducir el desequilibrio fisiológico que se

produce ante respuestas de estrés como un conflicto o agresión interpersonal y puede ser positiva como estrategia adicional para el afrontamiento del estrés (Lawler et al., 2003).

2.2.Salud mental

Con respecto a la salud mental, diferentes estudios teóricos y empíricos han aportado evidencia de la relación entre perdonar y un mejor funcionamiento emocional, de manera que mayores niveles de perdón parecen llevar a menores niveles de afecto negativo, enfado, hostilidad, rumiación y agresión (Webb, Toussaint, y Conway-Williams, 2012).

Esto lleva a que, las personas con mayores niveles de perdón son más propensas a presentar bajos niveles de estrés, depresión, ansiedad, así como mayores niveles de optimismo y satisfacción con la vida (Riek y Mania, 2012; Toussaint et al., 2015) y menores intentos de suicidio (Liu, Lu, Zhou, y Su, 2013). Ello es posible gracias a la reducción de las emociones negativas generadas ante los acontecimientos vitales negativos. Así, la evidencia empírica, apoya la idea de que el perdón tiene un efecto saludable en la salud mental.

2.3. Funcionamiento interpersonal

Con respecto a la relación con los demás, la investigación muestra que el perdón correlaciona con mejores indicadores de funcionamiento interpersonal y de promoción del bienestar social, en tanto en cuanto, se observa un incremento del apoyo social (Riek y Mania, 2012; Toussaint et al., 2015; Toussaint y Webb, 2005) y sentimientos de empatía hacia el ofensor (Enright y Fitzgibbons, 2000). La empatía puede producir una disminución de las respuestas hostiles hacia un ofensor y humanizarlo, aunque no necesariamente exonerarlo, recordándole a la víctima que el delincuente no es una persona completamente malvada. Además, la literatura sugiere que el perdón propicia contactos sociales más estrechos y sentimientos de mayor control sobre la relación (Hill et al., 2015), así como mayor satisfacción y estabilidad en las relaciones sociales (van der Wal et al., 2017).

Con respecto a las áreas de satisfacción con la vida, los diferentes estudios señalan una relación entre perdón y mayores niveles de satisfacción vital (Brown y Phillips, 2005; Lawler-Row y Piferi, 2006) y felicidad (Macaskill, 2012; Toussaint y Friedman, 2009).

2.4.Comportamientos agresivos

Considerando los beneficios que tiene el perdón sobre la salud mental y el bienestar tanto de adultos (Toussaint et al., 2015) como de niños y adolescentes (Quintana-Orts y Rey, 2018a; Toussaint et al., 2015; van der Wal et al., 2017), en la última década diferentes trabajos están comenzando a relacionar el perdón con los comportamientos agresivos y las conductas violentas (Peets et al., 2013; Quintana-Orts y Rey, 2018b; Van Rensburg y Raubenheimer, 2015). En este sentido, el campo del acoso escolar está produciendo trabajos empíricos sobre los beneficios del perdón en la reducción de comportamientos de acoso y el impacto de sus consecuencias negativas sobre el ajuste psicológico de los adolescentes (Egan y todorov, 2009; Prieto-Ursúa, 2017; Quintana-Orts et al., 2019; Skaar, Freedman, Carlon y Watson, 2016).

Aunque no es fácil perdonar un comportamiento de acoso escolar sufrido, diferentes estudios muestran que los adolescentes que perdonan presentan menores respuestas estresantes tras ser víctima de acoso, siendo beneficioso a nivel físico, psicológico y de relaciones interpersonales (Enright, Knutson, Holter, Baskin, y Knutson, 2007; Quintana-Orts et al., 2019; Skaar et al., 2016;). Sin embargo, la literatura existente subraya que el perdón no sólo tiene efectos positivos en las víctimas, sino que también puede ser beneficioso para los adolescentes con otros roles implicados en el acoso escolar, así como para el clima escolar en general (Hui, Tsang, y Law, 2011; Quintana-Orts et al., 2019; Quintana-Orts y Rey, 2018c; Skaar et al., 2016). En las Tabla 2 pueden verse los beneficios del perdón para cada tipo de rol implicado en el fenómeno de acoso escolar de manera más detallada.

Tabla 2. Beneficios del perdón en función del rol asumido

Roles	Papel del perdón	Efectos positivos
Víctimas	✓ Aprender a regular emociones negativas y reacciones estresantes ✓ Promover la empatía hacia el ofensor como ser humano vulnerable que merece respeto y compasión ✓ Aprender a identificar un daño interpersonal y su severidad ✓ Auto-conocimiento de emociones negativas y recurrentes, así como motivaciones de venganza o evitación ✓ Trabajo del perdón a uno mismo con relación a sentimientos de culpabilidad o vergüenza	✓ Menores niveles de daño emocional ✓ Menores niveles de afectividad negativa (ira, enfado, motivaciones de venganza o evitación) ✓ Disminución de problemas internalizantes (p.ej., ansiedad, depresión, comportamientos e ideaciones suicidas) ✓ Reducción de la probabilidad de víctimas que se convierten en acosadores (víctimas-acosadoras): menor deseo de devolver el daño al agresor o de desviar el daño sobre otras personas ✓ Mejores indicadores de bienestar psicológico (autoestima y satisfacción vital)

		✓ Uso de estrategias más adaptativas (p.ej., búsqueda de apoyo)
Acosador	✓ Aprender a interpretar las interacciones sociales desde una perspectiva menos hostil ✓ Aprender a regular emociones, comportamientos y pensamientos negativos de transgresiones previas (p.ej., por ser o haber sido víctima de algún tipo de acoso o maltrato) ✓ Toma de responsabilidad por sus acciones y consecuencias ✓ Auto-evaluación de posibles explicaciones causales por sus actuaciones de forma agresivas Reconocimiento del daño a otras personas	✓ Disminución de enfado, atribuciones hostiles, comportamientos delictivos Reducción de comportamientos de acoso y ciberacoso
Observadores o no implicados	✓ Identificación de transgresiones interpersonales y su consecuencia ✓ Identificación y regulación de emociones, pensamientos comportamientos asociados a eventos estresantes y ofensas ✓ Promover valores de harmonía en las escuelas Desarrollo de competencias y habilidades sociales (como la empatía,	✓ Mayor éxito en el manejo de decepciones y conflictos interpersonales que se presentan durante las interacciones sociales en el día a día ✓ Mejorar la calidad de las relaciones interpersonales Convivencia y clima más positivos

	la toma de responsabilidad por las acciones, etc.)

La condición humana está influenciada por el error humano, la violencia y las circunstancias, lo que resulta en una variedad de emociones negativas como ira, resentimiento, miedo, depresión y ansiedad que se dirige hacia uno mismo, los demás, la sociedad, o el mundo en general. Si no se abordan, las emociones negativas pueden conducir a problemas de salud significativos, tanto físicos como mentales, así como en las relaciones interpersonales. Comprender cómo funciona el perdón y sus mecanismos subyacentes, puede ser de vital importancia para llevar a cabo una intervención educativa y psicológica efectiva.

3. Programas de entrenamiento del perdón

Existen distintos programas para trabajar el perdón. Los que reúnen más evidencias empíricas son el programa de psicoeducación de Everett L. Worthington, Jr., llamado REACH (acrónimo de Recall; Empathize; Altruistic gift; Commitment; Hold on); y el programa de Robert Enright y Richard Fitzgibbons (2000) centrado en el ámbito clínico y compuesto por cuatro fases (descubrir; decisión; trabajo; y profundización).

Los resultados de un meta-análisis realizado por Wade, Hoyt, Kidwell y Worthington (2014) revelan que el tratamiento específico en perdón es más eficaz que la ausencia de tratamiento y, en muchos casos, que otros tratamientos alternativos clásicos para lidiar con algunos problemas. Además, estos autores señalan que la duración de las intervenciones dirigidas a entrenar el perdón es un potente predictor de la eficacia, de manera independiente al programa utilizado.

A continuación, se detallan estos dos programas y se resumen algunas iniciativas relacionadas y llevadas a cabo en el ámbito de la adolescencia.

a. Modelo de Worthington

El *Worthington's REACH Forgiveness Model* propone cinco pasos para alcanzar y mantener el perdón. De manera resumida, en el primer paso "Recordar la herida" (Recall the hurt) la persona ofendida trata de enfrentarse al daño, recordando la ofensa sin caer en pensamientos rumiativos y decidiendo responder a la ofensa perdonando, sin utilizar la venganza y tratando al ofensor como un ser humano valioso. En el segundo paso, conocido como "empatizar" (*Empathize*), se trabaja con la persona ofendida el intento de ponerse en lugar del ofensor. Esta fase es la más larga de la intervención, ya que se trabajan las emociones negativas asociadas al resentimiento, odio, miedo, enfado por otras emociones más neutras o más positivas como empatía, simpatía, compasión o amor. En la tercera fase "Regalo Altruista" (*Altruistic Gift*), se trabaja el conocimiento del perdón como un proceso interno y beneficioso para la persona ofendida, más allá de los beneficios sobre la salud mental y física. En este paso, la persona perdona y entrega al ofensor aquello que sintió cuando en el pasado recibió el perdón de otros, como un modo de bendecir y ayudar al ofensor

para ayudarlo a reconceptualizar el daño. La cuarta fase, llamada "Compromiso con el perdón experimentado" (*Commit to the forgiveness experienced*), la persona ofendida realiza una especie de escrito (normalmente carta o nota) donde declara públicamente (de cara a los demás o a uno mismo) el progreso realizado sobre la experiencia de decidir perdonar y sobre el perdón a nivel emocional. En la quinta y última fase, "Mantenerse en el perdón" (*Hold onto Forgiveness*), la persona ofendida puede tener dudas sobre si ha perdonado de verdad, en este paso se trabaja con ella las notas de la fase anterior para confirmar su decisión de mantener el perdón.

Las diferentes fases y materiales para el desarrollo de esta intervención pueden encontrarse con más detalles de manera gratuita en: http://www.evworthington-forgiveness.com/reach-forgiveness-of-others

b. Modelo de Enright

El modelo para trabajar el perdón de Enright y Fitzgibbons (2000) presenta veinte pasos que se encuentran resumidos en cuatro etapas fundamentales. En la primera etapa, "Descubrir o destapar" (*Uncovering*) la persona ofendida empieza por el análisis del daño percibido desde la identificación y el trabajo de los "siete niveles de dolor" que pueden conllevar defensas psicológicas como: la rabia, la vergüenza, la energía emocional agotada en la reacción, cogniciones, etc. La segunda etapa, "Decidirse a perdonar" (*Decision*) consta de tres pasos donde se trabaja con la persona ofendida sobre la decisión de perdonar y su grado de compromiso. En el primer paso ("cambio en el corazón", "nuevos *insights*" o "conversión") se vuelve al pasado para buscar comprender qué estrategias no han funcionado y la necesidad de buscar nuevas formas de reaccionar. Posteriormente, desde una visión hacia el futuro, en el segundo paso se trabaja la disposición a considerar el perdón como una opción para afrontar la ofensa. En este punto, aquellas personas que deciden considerar el perdón pasan por una intervención pedagógica sobre lo que implica y no implica perdonar, los efectos del perdón sobre las personas ofendidas, etc. Finalmente, en esta segunda etapa, el tercer paso consiste en alcanzar el compromiso de perdonar al ofensor, es decir, tomar la decisión de perdonar y de no actuar desde el enfado o resentimiento.

En la tercera etapa, la "fase de trabajo" (*Work*), se trabaja la reformulación de quién es el ofensor, así como la empatía y compasión hacia esa persona. En esta etapa, se ayuda a la víctima a cambiar su punto de vista y a concebir al ofensor como un ser humano que presenta vulnerabilidades, sin justificar o excusar la conducta y responsabilidad del daño. En esta fase, también se trabaja en la aceptación y tolerancia de la ofensa y del dolor, de manera que la persona ofendida pasa de "ser víctima a superviviente" (Prieto-Ursúa, 2017). Por último, en esta parte final de la tercera etapa la persona ofendida expresa la decisión de perdonar, completando el proceso de perdón.

La última etapa de "profundización" o "darse cuenta" (*Discovery*) trata de encontrar un sentido al dolor y al proceso de perdón. De esta manera, se busca darse cuenta de los beneficios del perdón, tanto en nuestro pasado como en nuestra salud y relaciones personales. Para ello, se trabajan los recuerdos de momentos pasados en los que se ha sido perdonado,

así como en la liberación emocional y el crecimiento personal cuando se ayuda a las personas a darse cuenta de lo aprendido durante el proceso de perdonar.
Se puede conocer más acerca de las fases y materiales del entrenamiento en perdón desde el modelo de Enright en: https://internationalforgiveness.com/

c. Iniciativas recientes en la adolescencia

A pesar de los avances en el ámbito del perdón en niños y adolescentes, aún son escasas las intervenciones llevadas a cabo, la mayoría de ellas de manera exploratoria. Con un enfoque más preventivo, Vassilopoulos, Koutsoura, Brouzos y Tamami (2018) llevaron a cabo un programa de perdón con preadolescentes en Grecia. Tras la realización del programa, encontraron que los participantes del programa mostraron reducciones en sus niveles de depresión y enfado, un aumento en la satisfacción vital, así como un mejor entendimiento del perdón y el desarrollo de una actitud más positiva hacia los ofensores, en comparación con el grupo control. Además, estos resultados se mantenían tras el seguimiento de 12 meses. Recientemente, se ha llevado a cabo una intervención piloto (Rahman, Iftikhar, Kim, y Enright, 2018) con una muestra de adolescentes pakistanís que habían sufrido algún tipo de abuso sexual o físico. Un año después de la intervención, el grupo que había recibido el programa mostraba significativamente mayores niveles de perdón y esperanza, así como menores niveles de enfado en comparación con el grupo control.
En el contexto del acoso escolar y la violencia entre iguales, Park y cols. (2013) desarrollaron un programa en perdón con chicas victimizadas y con reacciones agresivas y encontraron que, tras finalizar la intervención y en comparación con los grupos controles, la muestra experimentó mejorías en los niveles de perdón y empatía, así como reducciones en los niveles de enfado, atribuciones hostiles y comportamientos delictivos.

4. Cómo desarrollar el perdón en las aulas: consejos prácticos

Hasta la fecha han sido numerosas las propuestas de intervención en perdón que se han publicado. De entre estas propuestas, algunos de los aspectos más relevantes que se vienen repitiendo en el entrenamiento del perdón con adolescentes en las aulas son los siguientes (ver Figura 1):

<u>Reconocimiento y análisis de la ofensa</u>

Es imprescindible que se reconozca la existencia de un daño interpersonal y su importancia. Aunque no es fácil reconocer que nos han hecho daño, ya que puede hacer sentir vulnerables, reconocer y asumir el malestar y las emociones negativas son aspectos clave en el proceso del perdón (Skaar et al., 2016). Por el contrario, la negación de enfado, la represión de ira o la evitación de la situación a largo plazo pueden dar lugar a un perdón superficial y a una apariencia de normalidad que puede promover el mantenimiento del daño (p.ej., Watson, Rapee y Todorov, 2015). Además, en este paso de evaluar y trabajar desde los niveles de dolor emocional cuando se recuerda la ofensa, será especialmente relevante la ayuda desde un contexto donde se sientan seguros.

Comprensión del beneficio personal y unilateral

Debido a la complejidad del concepto de perdón y a los diferentes conceptos relacionados (como reconciliación, olvidar, etc.), puede existir cierta confusión respecto a lo que implica perdonar. En este sentido, es importante trabajar desde las primeras sesiones el conocimiento que tienen los estudiantes sobre qué implica perdonar y qué no (Walters y Kim-spoon, 2014). Especialmente, es importante insistir en algunas ideas preconcebidas por el estudiante sobre el perdón para proteger a las (potenciales) víctimas de relaciones poco saludables. Entre estos conceptos, cabe destacar la aclaración de las relaciones entre perdón y aspectos que pueden ayudar, pero no son necesarios como las disculpas, la reconciliación, la justicia, o el olvido (Prieto-Ursúa, 2017).

Facilitación de la empatía con el ofensor

La mayoría de las propuestas para entrenar el perdón incluyen el trabajo de la empatía hacia el ofensor. Considerar el punto de vista del ofensor y reconocer las limitaciones del ofensor como ser humano, sin quitarle responsabilidad, es determinante para el perdón (Strang et al., 2014; Wade y Worthington, 2003). Para trabajar esta empatía con el ofensor, se puede empezar analizando recuerdos de experiencias previas donde se ha experimentado perdón y sobre las consecuencias que ha tenido en ellos. Por ejemplo, cómo les hizo sentir percibir el perdón de la persona a la que hizo daño, si después de ser perdonados continuaron haciendo daño o facilitaron su arrepentimiento, etc.

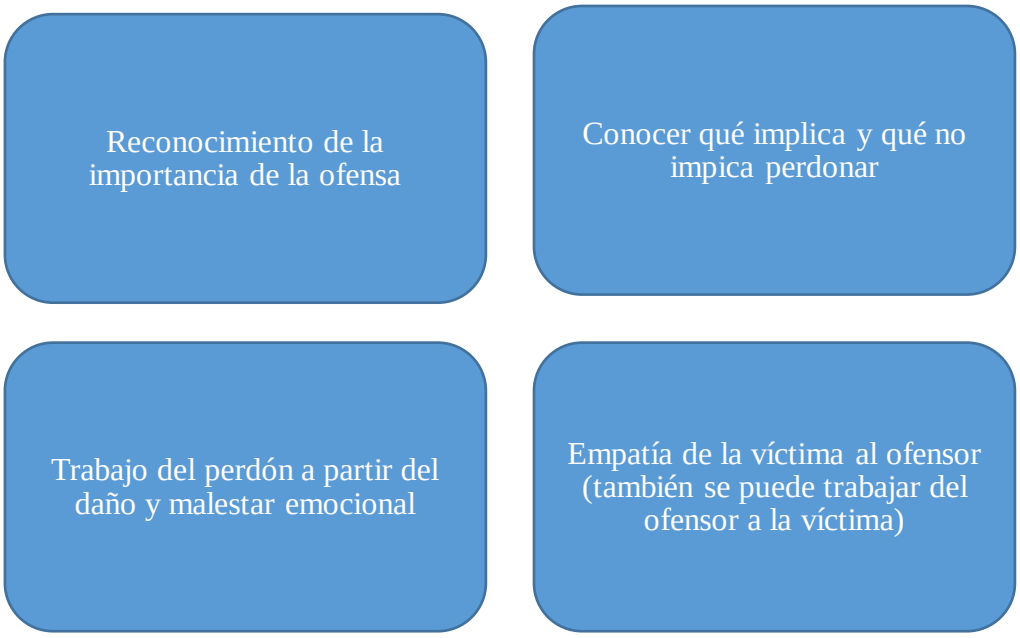
Facilitación de la empatía con la víctima

Los aspectos más importantes para trabajar la empatía del ofensor hacia la víctima se centran en devolver seguridad a la víctima y promover nuevas formas de comunicación y compromiso con la relación. Para ello, es imprescindible reconocer el daño causado, aceptando la responsabilidad de haber cometido una ofensa y las consecuencias que tiene sobre la víctima. Además de identificar ese daño, es importante mostrar culpa y remordimiento, de manera que el ofensor asuma su error e, incluso, llega a pedir disculpas sinceras a la víctima. En este sentido, el perdón de las víctimas se vería facilitado por la presencia de disculpas sinceras (Wade y Worthington, 2003).

Duración de la intervención

En intervenciones de 6 a 8 sesiones se han observado mejoras en la comprensión del perdón, en la actitud hacia el ofensor, así como en sus beneficios sobre la salud mental en comparación con grupos controles (Hui et al., 2011; Vassilopoulos et al., 2018). Incluso se ha visto que estos beneficios de la intervención en perdón se mantienen a lo largo del tiempo, evaluados en una fase de seguimiento (Hui et al., 2011; Vassilopoulos et al., 2018). Aunque programas de pocas sesiones tiene ciertos efectos, se ha establecido que los programas más duraderos son más efectivos, mostrando mayores beneficios aquellas intervenciones de 12 semanas o más duración (Akhtar y Barlow, 2018).

Figura 1. Algunos factores relevantes para una implementación adecuada de un programa de perdón.



Conclusión

En definitiva, tras experimentar una transgresión interpersonal estresante difícil de controlar y eliminar (como es el caso del acoso y ciberacoso escolar), el perdón actuaría como un recurso personal positivo que puede ser entrenado y que permitiría a los adolescentes tanto identificar el impacto del daño recibido como superar las consecuencias emocionales resultantes (Quintana-Orts et al., 2019). Además, diversos autores destacan que desarrollar el perdón en las aulas podría no sólo aliviar las consecuencias negativas de ser víctima de acoso si no que, a su vez, fortalecería las competencias de los adolescentes en sus relaciones sociales con repercusiones más positivas en valores de convivencia y clima escolar (Egan y Todorov, 2009; Hui et al., 2011).

Agradecimientos: Este estudio se realizado con el apoyo del Plan Propio de la Universidad de Málaga (PPIT.UMA.B1.2017/23)

Referencias bibliográficas

Brown, R. P., y Phillips, A. (2005). Letting bygones be bygones: Further evidence for the validity of the Tendency to Forgive scale. *Personality and Individual Differences, 38,* 627-638.

Egan, L. A., & Todorov, N. (2009). Forgiveness as a coping strategy to allow school students to deal with the effects of being bullied: Theoretical and empirical discussion. Journal of Social and Clinical Psychology, 28(2), 198e222.

Enright, R. D., & Fitzgibbons, R. P. (2000). *Helping clients forgive: An empirical guide for resolving anger and restoring hope*. American Psychological Association

Enright, R. D., Knutson, J. A., Holter, A. C., Baskin, T., & Knutson, C. (2007). Waging peace through forgiveness in Belfast, Northern Ireland II: Educational programs for mental health improvement of children. *Journal of Research in Education, 17*(1), 63-78.

Exline, J. J., & Baumeister, R. F. (2000). Expressing forgiveness and repentance: Benefits and barriers. In M. E. McCullough, K. Pargament, & C. Thoresen (Eds.), Forgiveness: *Theory, research, and practice* (pp. 133-155). New York: Guilford.

Exline, J. J., Worthington, E. L., Hill, P., & McCullough, M. E. (2003). Forgiveness and Justice: A Research Agenda for Social and Personality Psychology. *Personality and Social Psychology Review, 7*(4), 337-348.

Finkel, E. J., Rusbult, C. E., Kumashiro, M., & Hannon, P. A. (2002). Dealing with betrayal in close relationships: Does commitment promote forgiveness? *Journal of Personality and Social Psychology, 82,* 956-974.

Hill, P. L., Heffernan, M. E., y Allemand, M. (2015). *Forgiveness and Subjective Well-Being: Discussing Mechanisms, Contexts, and Rationales*. En L. L. Toussaint (Ed.), Forgiveness and Health (pp. 155-169). New York: Springer Science+Business Media Dordrecht.

Hui, E. K. P., Tsang, S. K. M., & Law, B. C. M. (2011). Combating school bullying through developmental guidance for positive youth development and promoting harmonious school culture. *The Scientific World Journal, 11*, 2266–2277.

Lawler, K. A., Younger, J. W., Piferi, R. L., Billington, E., Jobe, R., Edmondson, K., & Jones, W. H. (2003). A change of heart: Cardiovascular correlates of forgiveness in response to interpersonal conflict. *Journal of behavioral medicine, 26*(5), 373-393.

Lawler-Row, K. A., & Piferi, R. L. (2006). The forgiving personality: Describing a life well lived?. *Personality and Individual Differences, 41*(6), 1009-1020.

Liu, X., Lu, D., Zhou, L., & Su, L. (2013). Forgiveness as a moderator of the association between victimization and suicidal ideation. *Indian Pediatrics, 5,* 1–9.

Macaskill, A. (2012). Differentiating dispositional self-forgiveness from other-forgiveness: Associations with mental health and life satisfaction. *Journal of Social and Clinical Psychology, 31*(1), 28-50.4

McCullough, M. E. (2008). *Beyond revenge: The evolution of the forgiveness instinct.* San Francisco: Jossey-Bass.

McCullough, M. E., & Witvliet, C. (2002). The Psychology Forgiveness. In *The psychology of forgiveness. Handbook of positive psychology*.

McCullough, M. E., Pargament, K. I., & Thoresen, C. E. (Eds.). (2000). *Forgiveness: Theory, research, and practice*. Guilford Press.

Park, J.-H., Enright, R. D., Essex, M. J., Zahn-Waxler, C., & Klatt, J. S. (2013). Forgiveness Intervention for South Korean Female Adolescent Aggressive Victims. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*, 268–276.

Peets, K., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2013). Forgiveness and its determinants depending on the interpersonal context of hurt. *Journal of Experimental Child Psychology*, *114*(1), 131-145.

Prieto Ursúa, M. (2017). Perdón y Salud: Introducción a la psicología del perdón. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Quintana-Orts, C. & Rey, L. (2018a). Forgiveness, depression, and suicidal behavior in adolescents: Gender differences in this relationship. *The Journal of Genetic Psychology*, *79*(2), 85-89.

Quintana-Orts, C. & Rey, L. (2018c). Traditional bullying, cyberbullying and mental health in early adolescents: Forgiveness as a protective factor of peer victimisation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(11), 2389.

Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2018b). Forgiveness and cyberbullying in adolescence: Does willingness to forgive help minimize the risk of becoming a cyberbully? *Computers in Human Behavior*, *81*, 209–214.

Quintana-Orts, C., Rey, L., & Worthington, E. L. (2019). The Relationship Between Forgiveness, Bullying, and Cyberbullying in Adolescence: A Systematic Review. *Trauma, Violence, & Abuse*.

Rahman, A., Iftikhar, R., Kim, J. J., & Enright, R. D. (2018). Pilot study: Evaluating the effectiveness of forgiveness therapy with abused early adolescent females in Pakistan. *Spirituality in Clinical Practice*, *5*(2), 75.

Riek, B. M., & Mania, E. W. (2012). The antecedents and consequences of interpersonal forgiveness: A meta-analytic review. *Personal Relationships*, *19*(2), 304–325.

Skaar, N. R., Freedman, S., Carlon, A., & Watson, E. (2016). Integrating models of collaborative consultation and systems change to implement forgiveness-focused bullying interventions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *26*(1), 63–86.

Strang, S., Utikal, V., Fischbacher, U., Weber, B., & Falk, A. (2014). Neural correlates of receiving an apology and active forgiveness: an fMRI study. *PloS one*, *9*(2), e87654.

Toussaint, L. L., Worthington, E. L. J., & Williams, D. R. (2015). *Forgiveness and Health*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Toussaint, L., & Friedman, P. (2009). Forgiveness, gratitude, and well-being: The mediating role of affect and beliefs. *Journal of Happiness Studies*, *10*(6), 635.

Toussaint, L., & Webb, J. R. (2005). *Theoretical and empirical connections between forgiveness, mental health, and well-being.* En Everett L. Worthington Jr: Handbook of forgiveness, (pp. 349-362). NY: Routledge.

Tucker, J.R., Bitman, R.L., Wade, N.G., & Cornish, M.A. (2015). Defining forgiveness: Historical roots, contemporary research, and key considerations for health outcomes. In L. Toussaint, E. Worthington, & D. Williams (Eds.), *Forgiveness and HealthScientific Evidence and Theories Relating Forgiveness to Better Health* (pp. 13-28). Dordrecht: Springer.

van der Wal, R. C., Karremans, J. C., & Cillessen, A. H. N. (2017). Causes and consequences of children's forgiveness. *Child Development Perspectives*, *11*(2), 97–101.

van Rensburg, E. J., Raubenheimer, J. E., Janse van Rensburg, E., & Raubenheimer, J. E. (2015). Does forgiveness mediate the impact of school bullying on adolescent mental health? *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, *27*(1), 25–39.

Vassilopoulos, S. P., Koutsoura, A., Brouzos, A., & Tamami, D. (2018). Promoting forgiveness in Greek preadolescents: a universal, school-based group intervention. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-15.

Wade, N. G., & Worthington, E. L. Jr. (2003). Overcoming unforgiveness: Is forgiveness the only way to deal with unforgiveness? *Journal of Counseling & Development*, *81*(3), 343–353.

Wade, N. G., Hoyt, W. T., Kidwell, J. E. M., & Worthington, E. L. Jr. (2014). Efficacy of psychotherapeutic interventions to promote forgiveness: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *82*(1), 154–170.

Walters, J. M., & Kim-Spoon, J. (2014). Are religiousness and forgiveness protective factors for adolescents experiencing peer victimization? *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, *23*, 1090–1108.

Watson, H., Rapee, R., & Todorov, N. (2016). Imagery rescripting of revenge, avoidance, and forgiveness for past bullying experiences in young adults. *Cognitive Behaviour Therapy*, *45*(1), 73–89.

Webb, J. R., Toussaint, L., & Conway-Williams, E. (2012). Forgiveness and Health: Psycho-spiritual Integration and the Promotion of Better Healthcare. *Journal of Health Care Chaplaincy*, *18*(1–2), 57–73.

Witvliet, C. V. O., Ludwig, T. E., & Laan, K. L. V. (2001). Granting forgiveness or harboring grudges: Implications for emotion, physiology, and health. *Psychological science*, *12*(2), 117-123.

Worthington, E. L. Jr. (2006). *Forgiveness and reconciliation: Theory and application*. New York: Brunner-Routledge.

Worthington, E. L., & Scherer, M. (2004). Forgiveness is an emotion-focused coping strategy that can reduce health risks and promote health resilience: theory, review, and hypotheses. *Psychology & Health*, *19*(3), 385–405.

Acerca de los autores

Cirenia Quintana-Orts, doctora en Psicología y miembro del grupo "Recursos Personales Positivos, Bienestar y Salud en Contextos Aplicados" de la Universidad de Málaga (CTS1048). Lleva participando activamente en grupos de investigación desde el 2016, como becaria de colaboración financiada por el Ministerio y como investigadora colaboradora vinculada en un proyecto financiado por la Universidad de Málaga (PPIT.UMA.B1.2017/23). Actualmente, es Profesora en el Departamento Psicología Social de la Universidad de Jaén. Sus intereses investigadores se centran en el estudio de factores personales relevantes en la predicción de indicadores de salud y bienestar psicológico en contextos aplicados, principalmente educativos y laborales.

Lourdes Rey, doctora en Psicología y profesora titular del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga. Directora del Máster de Tratamiento Psicológico Infantil y Juvenil de la UMA y directora del grupo de investigación "Recursos personales positivos, bienestar y salud en contextos aplicados (CTS-1048)". Es autora de más de 50 publicaciones científicas en revistas de impacto en temas relacionadas con los recursos personales positivos (inteligencia emocional, gratitud, perdón, etc.) en el ámbito de la salud, bienestar y el ajuste psicológico en diferentes contextos aplicados.

Los sentimientos de culpa frente a la muerte de un par generacional. Testimonios de jóvenes estudiantes de sectores populares

Feelings of guilt in the face of the death of a generational couple. Testimonies of young students from popular sectors

Carina V. Kaplan[1]
Dario H. Arevalos[2]

[1]CONICET - UBA, FFyL, IICE - UNLP, FAHCE, email: kaplancarina@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3896-4318
[2]CONICET - UBA, FFyL, IICE, email: dar.arevalos@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2154-3763

Autor para correspondencia: kaplancarina@gmail.com

Resumen: El presente artículo se propone interpretar los sentimientos de culpa de jóvenes estudiantes de sectores populares frente a la muerte de un par generacional. La tramitación del sufrimiento está mediada por la red de vínculos intra e inter generacionales.
Palabras clave: Jóvenes estudiantes –Sectores populares– Sentimientos de culpa – Muerte de un par generacional-

Abstract: This article intends to interpret the feelings of guilt of young students from popular sectors in the face of the death of a generational couple. The processing of suffering is mediated by the network of intra and inter generational links
Keywords: Young students - Popular sectors – feelings of guilt - Death of a generational couple –

Recepción: 14 de julio 2019

Aceptación: 19 de octubre 2019

Coordinadores: Dr. Natalio Extremera y Dra. Carina V. Kaplan

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Los sentimientos de culpa frente a la muerte de un par generacional. Testimonios de jóvenes estudiantes de sectores populares

INTRODUCCIÓN

La conciencia sobre la muerte conlleva miedos que conmueven los cimientos del sentido de la existencia. La muerte "es un concepto dinámico y complejo, cambiante como la misma sociedad, en cuya definición intervienen varios puntos de vista íntimamente relacionados con el concepto de ser humano como miembro de un grupo sociocultural de partida" (García Hernández, 2008:3).
Los procesos de exclusión social dan lugar a experiencias emocionales asociadas al miedo a morir joven:

> Conocer o prever el propio final es un conocimiento que en general se auto-percibe como indeseable, queriéndose evitar. Sin embargo, varios jóvenes parecen no poder siquiera fantasear con otro sentido a sus vidas por el acecho de la muerte joven (Kaplan, 2013:64-65).

Las emotividades juveniles precisan ser comprendidas a partir de situaciones de proximidad con la muerte. Según el informe *Situación de salud de las y los adolescentes en Argentina* elaborado por el Ministerio de Salud y Unicef en 2016[1], el 61,5% de las muertes adolescentes se producen por causas violentas o externas. De estos casos, los accidentes de tránsito, el ahogamiento por inmersión y los ahorcamientos accidentales constituyen el 30%; los suicidios representan el 13% mientras que los homicidios el 8,9%. Por su parte, CORREPI[2] realiza un trabajo estadístico sobre las tasas de mortalidad como resultado del accionar del aparato represivo del Estado. Según el último informe, correspondiente al año 2018, cada 21 horas muere un individuo en un suceso de gatillo fácil[3] siendo esta práctica la principal causa de muerte joven en sectores populares.
La percepción de la muerte como una realidad posible, sea la propia o la de una persona cercana, pone en cuestión los sentidos de la existencia humana. Nos preguntamos: ¿cuáles son las emotividades juveniles que se estructuran a partir de la muerte de un par generacional?
En este artículo se presentan los principales hallazgos de un estudio socioeducativo de carácter exploratorio que busca comprender los sentimientos de muerte que construyen jóvenes de sectores

[1] Ministerio de Salud y Unicef (2016). Situación de salud de las y los adolescentes en Argentina. Recuperado de http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000000872cnt-linea-base- adolescencia-2016.pdf

[2] La Coordinadora contra la Represión Policial e Institucional es una organización que activa en el campo de los Derechos Humanos desde la vuelta a la democracia en 1983. Entre sus principales tareas se cuenta la de elaborar un informe anual sobre las personas asesinadas por el aparato represivo del estado.

[3] Es un término empleado para nombrar a los hechos de abuso con armas de fuego –perpetrados en su mayoría contra jóvenes– por parte de miembros de la policía que justifican su accionar aludiendo a que fueron de carácter "accidental" o en "legítima defensa".

populares. El trabajo de campo se llevó a cabo en dos escuelas secundarias de gestión estatal ubicadas en zonas urbanas periféricas de la Ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina.[4]. Se realizaron 40 entrevistas en profundidad a estudiantes que asisten a los últimos años del nivel secundario[5]. Mediante una guía semiestructurada se relevaron aspectos vinculados al miedo a la muerte y la construcción de perspectivas de futuro en la socio-dinámica de la experiencia escolar.

TRAMITAR LA MUERTE DE UN PAR GENERACIONAL

Ante el hecho social de la muerte emergen una serie de fantasías, en particular cuando se trata de un ser querido. La pérdida de un individuo que forma parte del propio tejido social se convierte en un acontecimiento que promueve la interpelación por la finitud (Garza Saldivar, 2017).

Elias (2008) introduce la noción de "valencias afectivas" para dar cuenta de la profunda necesidad emocional que tenemos los seres humanos de entablar relaciones con otros en la vida cotidiana. Las experiencias emotivas que se conforman en la convivencia generan un equilibrio yo-nosotros que puede dar lugar a una conmoción en el individuo, fundamentalmente cuando sucede la muerte de un ser querido. En efecto, la valencia fijada en la intersubjetividad resulta arrebatada y una parte integral del yo desaparece:

> La muerte de la persona querida no significa que haya sucedido algo en el "mundo exterior" de los sobrevivientes que actúe en tanto que "causa externa" sobre su "interioridad"; no basta con decir que ha sucedido algo "allí" que ha tenido su efecto "aquí". Este tipo de categorías no dan en absoluto cuenta del vínculo emocional entre el superviviente y la persona querida. La muerte de esta última significa que aquel pierde una parte de sí mismo. Una de las valencias de la figuración de sus valencias satisfechas e insatisfechas la había fijado en la otra

[4] La investigación doctoral lleva como título "Emotividades sobre la muerte en el ámbito escolar. Un estudio socioeducativo sobre los sentidos que construyen jóvenes estudiantes de zonas urbanas periféricas". La misma se enmarca en los proyectos:
UBACyT N° 20020170100464BA: "Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos". Período 2018-2020. Con sede en el Programa de Investigación "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos", bajo la dirección de Carina V. Kaplan, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
PIP CONICET N° 11220130100289CO: "La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas". Con sede en el Programa de Investigación "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos", bajo la dirección de Carina V. Kaplan, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

[5] La estructura del sistema educativo argentino está conformada por cuatro niveles: la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior. Desde el año 2015 la escolaridad de carácter obligatorio está comprendida por las salas de 4 y 5 años del nivel inicial, 6 o 7 años de nivel primario (según jurisdicción) y 5 o 6 años de nivel secundario (según jurisdicción). En la Provincia de Buenos Aires el nivel secundario es de 6 años.

> persona. Y esta persona ha muerto. Una parte integral de sí mismo, de su imagen en términos de "yo y nosotros" desaparece también (Elias, 2008:162).

La afectividad frente a este acontecimiento doloroso precisa ser interpretada a partir de la alteración que sufre el sobreviviente[6] en el equilibrio de su entramado de relaciones (Elias, 2008). La conmoción se asocia a una identificación con la persona que ha fallecido por el hecho de que se la experimenta "como parte o extensión de uno mismo" (Elias, 1989:51).

La única forma en que los muertos sigan viviendo es si permanecen en la memoria de los vivos a través de generaciones. Cuando se desvanece la cadena del recuerdo, se diluye con ella también todo significado de lo que hacen los hombres en el presente.

> La muerte no encierra misterio alguno, no abre ninguna puerta. Es el final de un ser humano. Lo que sobrevive de él es lo que ha conseguido dar de sí a los demás, lo que de él se guarda en la memoria de los otros (Elias, 1989:83).

Mediante la memoria histórica, el sobreviviente busca reponer la ausencia del otro. "Recordar es una forma de trabajo y no simplemente una ocurrencia espontánea" (Franco, 2016: 272). La desaparición física de un ser próximo conmueve los cimientos de la vida afectiva de aquellos que deben tramitarla.

En un texto anterior Carina Kaplan (2013) afirma que el miedo a morir joven atraviesa las biografías de las y los estudiantes de sectores populares. Ello es debido a que la habitualidad de la muerte en ciertos contextos socioculturales debilita las posibilidades sobre el presente y las perspectivas de imaginar un futuro posible. La muerte de un par generacional en la población juvenil puede dar lugar a sentimientos de culpa y de miedo cuando el sobreviviente proyecta su vida en ese otro.

EL SENTIMIENTO DE CULPA DESDE UNA PERSPECTIVA RELACIONAL

Elias en su trabajo *Los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual* afirma que las expresiones emocionales "son elementos que demuestran cómo los seres humanos están constituidos por naturaleza para la vida en compañía de otros, para la vida en sociedad" (Elias, 1998: 329). La emotividad precisa ser entendida a partir la interacción mutua entre lo biológico y lo social en el marco de ciertos patrones culturales e históricos. De allí la importancia de recurrir a la noción de habitus en tanto que una segunda naturaleza que comporta una economía afectiva.

> Los esquemas de comportamiento de nuestra sociedad, que se inculcan al individuo a través de la modelación desde pequeño como una especie de segunda naturaleza y se mantienen vivos en él por medio de un control social poderoso y muy estrictamente organizado, no pueden entenderse en virtud de fines humanos

[6] Si bien el término "sobreviviente" es utilizado por Cohen Agrest (2012) para referirse específicamente a todo aquel que debe afrontar un suicidio, en este artículo le atribuimos un sentido más amplio, tal como se lo otorga Elias (2008). En efecto, llamamos "sobreviviente" a toda persona que debe tramitar una muerte cercana independientemente de sus causas.

> generales y ahistóricos, sino como resultado de un proceso histórico, derivado del sentido general de la historia occidental, de las formas específicas de relación que se producen en tal proceso, y de la fuerza de las interdependencias que en él se transforman y se constituyen (Elias, 1987:526).

El habitus se manifiesta mediante ciertas maneras de hablar, de actuar y de sentir en la vida cotidiana. Podemos sostener entonces la hipótesis acerca de la existencia de un habitus emotivo; es decir, disposiciones para sentir aprendidas de forma inconsciente.

Bericat Alastuey (2012) plantea que el universo emocional se construye a partir de los vínculos humanos que dejan una marca indeleble condicionando las futuras disposiciones del sujeto. Las emociones morales de autoevaluación regulan las acciones pasadas y presentes. Aunque se experimenten de manera individual no pueden ser concebidas por fuera de un entramado de interrelaciones sociales.

Respecto al sentimiento de culpa, es el individuo quien lleva a cabo una autoevaluación acerca de sí mismo y de su comportamiento en virtud de ciertos estándares morales:

> La culpa se deriva, por tanto, de una transgresión de estos estándares morales, e implica una dolorosa autoevaluación negativa del sí mismo. Se ha causado daño al otro, bien infringiéndole estímulos negativos, bien privándole de algunas gratificaciones a las que tenía derecho, que son las dos formas posibles de ejercer el poder. El sentimiento de la culpa suele estar acompañado de remordimientos, aunque aquí es necesario advertir que es el propio punto de vista del actor sobre su poder el que produce el sentimiento de culpa (Bericat Alastuey, 2000:155).

Habilitamos interrogantes sobre el lugar que ocupa el sentimiento de culpa en la experiencia de vida de las y los estudiantes de sectores populares. Esta emotividad, que se conforma en un contexto de relegación social, expresa la precariedad objetiva que se internaliza como precariedad vital (Kaplan, 2009). La cotidianeidad de la muerte juvenil moviliza una red sentimental que se expresa en el entorno más cercano de la persona que ha dejado de vivir.

ANÁLISIS DE TESTIMONIOS

Una serie de testimonios refieren al sentimiento de culpa que tiene lugar a partir de la muerte de un par generacional. En el siguiente fragmento de entrevista, una estudiante se lamenta por no haber podido ayudar a su amigo:

> *A mi amigo lo mataron cuando fue a visitar un primo en Gonet. Todavía no se sabe lo que pasó, pero le pegaron un tiro en el pecho (…) Me sentí un poco shockeada en el momento y culpable por no haber podido ayudarlo. Tal vez si hubiese estado con él ese día no le pasaba nada, porque ni loca lo dejaba andar por ahí y menos solo. Ahora trato de recordarlo cómo fue él.*
>
> [Estudiante mujer, 6to año]

La culpa trae aparejada un sentimiento de impotencia que genera un estado de confusión frente a lo incomprensible. El sobreviviente se ve obligado a afrontar el desconcierto ante un suceso para

el que uno nunca se encuentra preparado. En efecto, cuanto más intensas son las relaciones de proximidad entre los individuos más se agudiza dicha emotividad. La muerte de un par no sólo implica un lugar vacío en el salón de clases o la falta de un amigo que ya no compartirá espacios comunes, supone también e inevitablemente, la proyección de la propia vida en ese otro ausente:

> *Tengo un primo que murió hace poco, que se ahorcó porque la novia lo dejó. Estaba empastillado. Era un re secuestro*[7]*, se juntaba con barderos*[8] *que buscaban pelea por todos lados, como yo era cuando era pibe. Nada más que él la siguió. Teníamos la misma edad, pero yo dejé de juntarme con gente así hace mucho porque sabía que iba por mal camino y me da bronca no haber podido ayudarlo a entender que estaba en cualquiera y yo también estaba en cualquiera. Yo me vi reflejado en lo que pasó, porque yo también andaba en cualquiera como él, en otra época, pero yo por suerte me rescaté*[9].
> [Estudiante varón, 6to año]

El arrepentimiento que demuestra el estudiante se vincula con el proceso de duelo que se está transitando. En este sentido, es posible que el sobreviviente sienta decepción con la persona que ha dejado de existir físicamente.

> *Entrevistada:-Mi amiga que te conté antes, tomaba medicamentos y le dio un paro cardíaco, entonces todo fue bastante fuerte.*
> ***Entrevistador:-¿Y qué le pasó?***
> *Entrevistada:- No era la primera vez que lo hacía. Y esa vez se le fue la mano, se pasó.*
> ***Entrevistador:- ¿Y qué le pudo haber pasado a alguien para llegar a eso?***
> *Entrevistada: Muchas veces por problemas de la infancia, por problemas familiares, también las opiniones de las personas. Hay gente que le afecta muchísimo. Me parece más por del lado psicológico, de "no servís para nada" y todo ese tipo de cosas* (mira hacia abajo, llora).
> ***Entrevistador:- Veo que te afectó…***
> *Entrevistada:- Sí.*
> ***Entrevistador:- ¿Por qué?***
> *Entrevistada:- Porque pudo haber pensado en otras opciones más allá de todo.*
> ***Entrevistador:- ¿Y qué hiciste frente a esta situación?***
> *Entrevistada:- Fui al psicólogo al principio, pero luego dejé. Lo que pasa es que no hablo mucho, entonces me cerré bastante mucho tiempo y fue como que no sé, de a poco, me fui estabilizando.*
> [Estudiante mujer, 6to año]

[7] Se refiere a que está en falta con la ley.
[8] Personas que buscan pleitos sin motivos justificados.
[9] "Rescatarse" es un término nativo que utilizan las y los jóvenes para aludir a un cambio de comportamiento o conducta considerada perjudicial, condenable o nociva.

El reproche de la estudiante a su amiga por no "haber pensado en otras opciones" permite replantearse los motivos que desencadenaron las acciones. El sentimiento de culpa aflora ante la imposibilidad de impedir una muerte cercana.

> *Fuera del colegio tuve un amigo que se suicidó ahorcándose (…) tenía problemas por una chica con la que estaba desde hace mucho tiempo de novio y de un día para el otro se suicidó. Nadie cercano se lo imaginaba. Ese chico tenía el apoyo de sus amigos y de todos, pero nunca pudo manifestar a nadie que él estaba muy mal (…) fue hace un mes como mucho (…) Me sentí un poco shockeado en el momento y culpable de no haber podido ayudarlo. Ahora trato de recordarlo cómo fue él.*
> [Estudiante Varón, 5to año]

> *Hace unos dos meses una amiga del barrio se terminó ahorcando (…) Me ayudaron mucho mis viejos a darme cuenta que yo no podía hacer nada, que la decisión (de suicidarse) fue de ella. Nadie sabe el motivo ni el por qué, pero todo el mundo sabe que la casa era un desastre. El padre era drogadicto y no estaba nunca y la chica estaba siempre sola con el hermanito. Dicen que se mató por el novio, pero vos analizás todo lo que le pasa en la casa y lo del novio fue por ahí la gota que rebalsó el vaso*[10].
> [Estudiante mujer, 5to año]

Los relatos dan cuenta del tiempo que se precisa para salir del estado de confusión inicial. Durante el proceso de duelo cobra importancia el recuerdo vivo de la persona que ha dejado de existir físicamente. Tal como lo manifiesta el estudiante, "recordarlo cómo ha sido él", es una forma de recuperar el pasado y dotar de nuevas significaciones a un presente doliente.

La memoria es un elemento significativo en el proceso de constitución identitaria ante el afrontamiento de la muerte del otro:

> Hay subjetivación cuando una persona, una comunidad o un grupo poseen cada vez mayor capacidad para afirmarse como sujeto, para controlar su experiencia presente y futura, hablar del pasado sin encerrarse en la melancolía, y sin olvidar -haciendo el duelo, si se quiere utilizar un vocabulario psicoanalítico- (Wieviorka, 2016:101).

De acuerdo con Cohen Agrest (2012), el sentimiento de culpa prevalece fundamentalmente en los casos de suicidio, cuando amigos y familiares se sienten responsables de no haber identificado las señales que presagiaban el hecho, por no atender las demandas de ayuda del sujeto, o bien, por no haber logrado la suficiente confianza para que éste pueda manifestar sus ideas suicidas. Es probable, además, que se construyan razones ilusorias sobre los motivos que desencadenaron la muerte, reduciendo su complejidad a la creencia de que "si ellos u otros hubieran realizado tal o cual acción el suicidio no habría acontecido" (Cohen Agrest, 2012:308).

En el segundo testimonio la estudiante destaca el rol de sus padres para ayudarla a reconocer el límite de sus acciones frente al suicidio de su amiga permitiéndole ello tramitar el sentimiento de

[10] Se refiere una situación que excedió un cierto límite.

culpa. Una vez que la misma entendió que "no podía hacer nada", justifica los motivos que desencadenaron el suicidio: "la casa era un desastre", "el padre era drogadicto" "la chica estaba siempre sola" y que, en todo caso, la separación con el novio fue "la gota que rebalsó el vaso".

> *No fui a despedirlo. Sabía que iban a estar los padres, que nunca se preocuparon y seguro iban a estar llorando como si no tuvieran nada que ver. Ellos nunca se preocuparon, yo no iba a ir para pelearme. Me sentí un poco culpable de no haber estado ahí y creo que a Fede también le hubiera gustado que esté. Por eso cuando puedo, subo fotos con él a su perfil de facebook. Prefiero recordarlo así.*
> [Estudiante Varón, 6to año]

> *Entrevistada:-La última vez que posteé algo de eso fue a principios de este año*[11]*. Me sentía muy mal, entonces decidí escribirle y decirle que la extrañaba, qué si pudiera volver el tiempo atrás, trataría de ayudarla a ver que las cosas pasan por algo, pero que matarse nunca es la solución. Recibí muchos comentarios de apoyo, de su familia y de mis amigos. Me sirvió un montón para darme cuenta que no tenía que sentirme culpable porque fue su decisión. Igual no se puede volver el tiempo atrás.*
> ***Entrevistador:- Qué interesante que lo hayas podido poner en palabras.***
> *Entrevistada:- Sí, son cosas que me salieron de adentro. Le agregué unas fotos en las que salíamos juntas, aunque ella ya no las pueda ver, al final, me hizo sentir bien.*
> [Estudiante Mujer, 6to año]

En estos fragmentos de entrevista, es posible visualizar la importancia de ciertos espacios virtuales para socializar el sufrimiento que ocasiona una pérdida cercana. En la primera narración el sentimiento de culpa se pone de manifiesto a través una autoevaluación que hace el estudiante sobre su comportamiento y que repara públicamente mediante remembranzas en el perfil de facebook, donde recibe comentarios, visitas y dedicatorias. De acuerdo con Bourdieu (2003) la fotografía cumple un papel clave para exorcizar a los muertos. Este tipo de imágenes permiten al sobreviviente "seguir viviendo" y constituye una de los principales recursos que ofrece la cultura moderna para racionalizar la muerte.

Por su parte, la otra estudiante entrevistada destaca la transformación en su estado anímico tras recibir mensajes de apoyo en las redes sociales reafirmando la importancia de los vínculos virtuales frente a un acontecimiento que precisa ser elaborado para poder vivir el presente.

La noción de comunidad afectiva (Halbwachs, 2004) resulta clave para comprender el hecho de que toda rememoración precisa un interés común, esto es, que el grupo de pertenencia se encuentre afectado de alguna manera con un evento en la vida cotidiana. En el caso descrito por la estudiante, la comunidad afectiva está constituida por los contactos virtuales que se encuentran bajo el vértice de un afecto en común, un punto de referencia.

[11] Se refiere a la muerte de una amiga.

El uso de las redes sociales como recurso mediador entre los vivos y los muertos asume un lugar importante en cuanto que habilita la posibilidad de construir una narrativa de continuidad frente a una vida interrumpida. La conectividad entre usuarios de distintas partes del mundo han transformado las formas de vincularnos con aquellas personas que han dejado de vivir (Márquez, 2017).

A MODO DE CIERRE

La estructura emotiva que construyen las y los estudiantes precisa ser abordada a partir de los vínculos significativos donde los mismos despliegan su humanidad. La muerte de un par generacional puede debilitar las perspectivas presentes y futuras.

Los sentimientos de culpa expresados en los testimonios estudiantiles remiten a una autoevaluación acerca de sí mismos y traen aparejada un sentimiento de impotencia ante un suceso incomprensible. Las y los estudiantes han destacado la importancia de la red vincular- fundamentalmente amigos, compañeros de escuela y familiares- que, mediante el diálogo, los han ayudado a afrontar el sufrimiento.

Comprender los sentidos juveniles sobre la vida y la muerte, requieren dar cuenta de las profundas imbricaciones entre las condiciones materiales y simbólicas de existencia y la estructura emotiva que se configura a partir de éstas (Elias, 1987; Kaplan, 2016). En efecto, el tránsito por la escuela representa una experiencia de intensa carga emocional donde los vínculos grupales e intergeneracionales ejercen presión sobre los propios actos (Kaplan, 2016). Las vidas estudiantiles aquí descritas expresan la fragilidad de la existencia contemporánea y su resonancia en la dinámica de la cotidianeidad escolar.

Referencias bibliográficas

Bericat Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers. Revista de Sociología* Vol.62, pp.145-176 doi: http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v62n0.1070.

Bericat Alastuey (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*. pp. 1-13. Disponible en https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/47752

Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.

Cohen Agrest, D. (2012). *Por mano propia. Estudio sobre las prácticas suicidas*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Coordinadora contra la represión policial e institucional (2018). *Informe de la situación represiva Nacional. Recopilación de casos de personas asesinadas por el aparato represivo del estado* 1983/2018. Disponible en https://drive.google.com/drive/folders/1lWq1b2s8jocRvsre9TjNcOfUhIJKMcfZ

Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (1989). *La soledad de los moribundos*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (1998). Los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual. En N. Elias *"La civilización de los padres y otros ensayos"* (pp.290-329) Santa Fe de Bogotá, Colombia: Editorial Norma.

Elias, N. (2008). *Sociología Fundamental*. Barcelona, España: Gedisa S.A.

Franco. J. (2016). *Una modernidad cruel*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica

García Hernández, A. (2008). Re-pensar la muerte: hacia un entendimiento de la antropología de la muerte en el marco de la ciencia. *Revista Cultura y Religión*. Vol. 2, Nº1 pp.1-18-

Garza Saldívar, A. (2017). La muerte del otro. *Andamios. Revista de Investigación Social*. 14 (33). Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/628/62849641002.pdf

Halbwachs, M. (2004) *Memoria colectiva y memoria individual*. En La memoria colectiva. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf

Kaplan, C. V. (2009). Destinos escolares en sociedades miserables. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.). *La Escuela Media en Debate* (pp.179-192). Manantial: Buenos Aires.

Kaplan, C.V (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En C. V. Kaplan (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp.45-65). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. (2016). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En C.V. Kaplan (ed.) *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp.211-223). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Márquez, I. (2017). Muerte 2.0. Pensar e imaginar la muerte en la era digital. *Andamios. Revista de Investigación* Social (14) 33.

Ministerio de Salud y Unicef (2016). *Situación de salud de las y los adolescentes en Argentina*. Recuperado de http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000000872cnt-linea-base-adolescencia-2016.pdf

Wieviorka M. (2016) Salir de la violencia. Una obra pendiente para las ciencias humanas y sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México. Nueva Época, Año LXI, núm. 226 enero-abril de 2016. pp. 89-106. ISSN-0185-1918.

Acerca de los autores

Kaplan, Carina V., doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y con postdoctorado en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro. Es Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Dirige los siguientes Proyectos: UBACyT 2018-2020 N° 20020170100464BA:"Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos" y Proyecto PIP CONICET N° 11220130100289CO: "La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas".

Arevalos, Darío H., licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Investigador de los Proyectos: UBACyT 2018-2020 N° 20020170100464BA:"Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos" y Proyecto PIP CONICET N° 11220130100289CO: "La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas" con sede en el Programa de Investigación "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; bajo la dirección de Carina V. Kaplan. En el Instituto Superior Daguerre se desempeña como Profesor Titular de Psicología Educacional. Es Adscripto en la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Programa "aislados": la gamificación como estrategia para promover el aprendizaje social y emocional
"Aislados" program: gamification as a strategy for promoting social, and emotional learning

Javier Cejudo[1]
Lidia Losada[2]
Mario Pena[3]
Roberto Feltrero[4]

[1]Universidad de Castilla La Manch, email**:** manueljavier.cejudo@uclm.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2381-0714
[2]Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), email: llosada@edu.uned.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3513-6162
[3]Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), email: mpena@edu.uned.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6726-5319
[4]Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, email: rfeltrero@fsof.uned.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2224-2807
Autor para correspondencia: manueljavier.cejudo@uclm.es

Resumen: El objetivo del presente estudio es describir dos experiencias de implementación de un programa de intervención dirigido a jóvenes y adolescentes españoles y dominicanos. El programa se desarrolla mediante la estrategia de gamificación a través del videojuego "Aislados" que contribuye al desarrollo del aprendizaje social y emocional. Se comparan las experiencias, incluyendo los resultados de autopercepción en ambos contextos.
Palabras clave: aprendizaje social y emocional, videojuego, gamificación, adolescencia, educación secundaria

Abstract: The objective of this study is to describe two experiences of implementing an intervention program aimed at Spanish and Dominican young people and adolescents. The program is developed through the gamification strategy and through the video game "Aislados" which contributes to the development of social and emotional learning. Experiences are compared, including the results of self-perception in both contexts.
Keywords: social and emotional learning, video game, gamification, adolescence, secondary education.
Recepción: 04 de junio 2019
Aceptación: 22 de octubre 2019

Coordinadores: Dr. Natalio Extremera y Dra. Carina V. Kaplan
Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Programa "aislados": la gamificación como estrategia para promover el aprendizaje social y emocional

Introducción

Tradicionalmente, el sistema educativo ha concentrado muchos sus esfuerzos en potenciar la dimensión cognitiva del alumnado, olvidando, en muchas ocasiones, la dimensión socio-emocional. Actualmente son muchos los expertos en psicología, pedagogía y educación que a la luz de las evidencias científicas están poniendo de manifiesto la importancia de la educación de las emociones en el sistema educativo, resaltando que la finalidad de la educación es promover el desarrollo de los mnos en sus diferentes vertientes afectiva-cognitiva y social con el objetivo principal de favorecer el desarrollo integral de la personalidad. Por tanto, creemos necesario que la educación emocional sea fomentada desde las aulas. En este sentido, proponemos una definición formulada por Pérez-González (2008, p. 527) inspirada en Bisquerra (2003) que define la educación emocional como:

> "El proceso educativo planificado y desarrollado a través de programas, con carácter de prevención primaria inespecífica dirigido tanto a desarrollar la IE como las competencias socioemocionales a corto, medio y largo plazo, y a potenciar el desarrollo integral de la persona, con la finalidad última de aumentar el bienestar personal y social."

Desde diversos planteamientos teóricos y aplicados, la promoción de habilidades sociales y emocionales en contextos educativos proporcionan beneficios a los adolescentes (e.g., Panayiotou, Humphrey, y Wigelsworth, 2019), incluyendo el rendimiento académico (Davis, Solberg, de Baca, y Gore, 2014; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, y Schellinger, 2011). Domitrovich, Durlak, Staley, y Weissberg (2017) han definido el aprendizaje social y emocional (en adelante SEL, por sus siglas en inglés) como un proceso a través del cual la competencia socioemocional se desarrolla en cinco dominios: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable (Durlak, Domitrovich, Weissberg, y Gullotta, 2015). Los programas cuyo propósito es desarrollar SEL se enfocan en estas cinco competencias (Weissberg, Durlak, Domitrovich, y Gullotta., 2015).

Algunas entidades de impacto internacional, como *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning-CASEL*, enfatizan la importancia de la competencia social y el bienestar social y emocional en el desarrollo de niños y adolescentes (Oberle, Domitrovich, Meyers, y Weissberg, 2016). Asimismo, el Consejo Europeo ha considerado la competencia personal, social y de aprendizaje para aprender como unas de las competencias clave hacia una vida socialmente exitosa y con la misma importancia que las otras siete competencias clave, al igual que las competencias digitales o multilingües (Consejo de la Unión Europea, 2018). La

Organización Mundial de la Salud (OMS) concibe SEL a manera de un posible factor protector y promotor de la salud mental (OMS, 2014), lo que viene a facilitar el éxito en la escuela, el trabajo y la vida en general (Durlak et al., 2015).

Entre las estrategias que se pueden usar para desarrollar el aprendizaje social y emocional, los juegos son una buena opción. Ayudan a crear entornos divertidos para involucrar a los alumnos en actividades de aprendizaje que les ayuden a ser más conscientes de sí mismos, a desarrollar relaciones positivas, mostrar empatía hacia los demás, controlar las emociones, usar el autocontrol, resolver conflictos y tomar decisiones positivas (Hromek y Roffey, 2009). Considerándose los videojuegos una de las actividades recreativas más populares entre los jóvenes hoy día, autores como Herodotou, Kambouri, y Winters, (2014) han probado la efectividad de la implementación de estrategias de juego utilizando tecnologías de software. Esta fundamentación teórica ha servido de inspiración para crear el programa de intervención llamado "Aislados" que considera los supuestos teóricos del aprendizaje social y emocional (SEL) mediante el uso de videojuegos como una herramienta educativa.

Programa "Aislados"

"Aislados" es un programa educativo para jóvenes y adolescentes desarrollado en 2016 por la Asociación Servicio Interdisciplinar de Atención a las Drogodependencias (SIAD) y fundado por el Plan Nacional Español contra la Drogadicción en España. El videojuego "Aislados" está inspirado en los cuatro elementos que facilitan la implementación de programas de acuerdo con la entidad denominada *Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional* (CASEL) (Durlak et al., 2011):

1. Secuenciado: actividades conectadas y coordinadas para fomentar el desarrollo de habilidades.
2. Activo: formas activas de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a dominar nuevas habilidades.
3. Enfocado: que contiene un componente que enfatiza el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.
4. Explícito: centrado en habilidades sociales y emocionales específicas.

El video juego "Aislados" consiste en una serie de personajes virtuales cuya acción se sitúa en un barco, el cual viaja a una isla imaginaria y en lo que sucede en dicha isla. El jugador debe interactuar con los personajes de ese entorno virtual entrando en conversación con ellos a fin de ayudarles a resolver problemas de diversos tipos y, conseguir la información necesaria para resolver diversas pruebas que se le presentan (Figura 1).

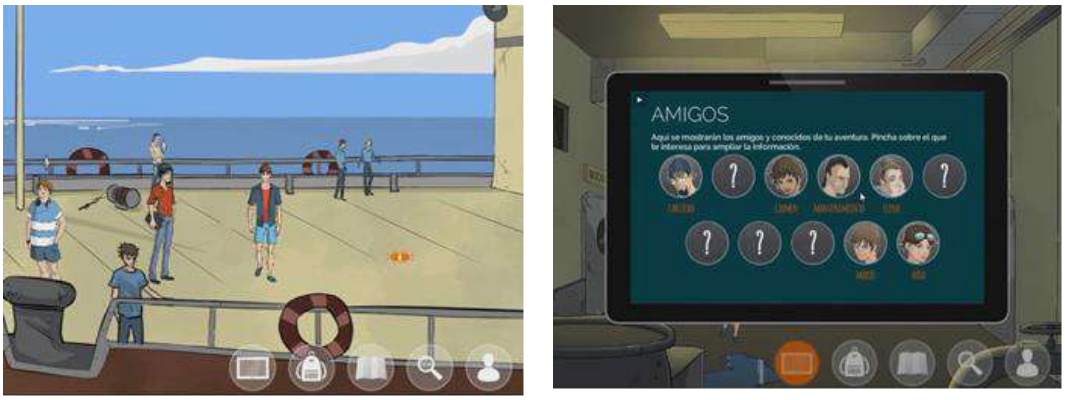


Figura 1. Entorno virtual del video juego "Aislados".

La estrategia de gamificación es doble. Por una parte, el formato de vídeo proporciona un entorno virtual en el que el jugador se desenvuelve y hace más realistas y comprensibles las situaciones. Por otro, la interacción con los personajes o las tareas se organiza a modo de juego de rol. En este esquema de rol, el papel principal del jugador es conseguir entender las diversas personalidades, roles y estados emocionales de los personajes del juego. El alumno-jugador participante debe poner en acción su inteligencia emocional y desarrollar afectos positivos hacia los diversos personajes del juego con el objetivo de comprender las diversas situaciones y problemas que se presentan en cada sala y en cada interacción (Figura 2). Este proceso le lleva a tomar decisiones y cooperar a fin de resolver problemas puesto que es el modo para ir avanzando en el juego.

Figura 2. Mecánica del videojuego "Aislados": comprensión de las emociones de los demás.

El diseño del juego se basa en que cada prueba conecta con un problema específico del espectro del aprendizaje socioemocional (tabla 1). Para que los alumnos-jugadores sean conscientes de estas conexiones, el programa de intervención se completa con sesiones de trabajo en grupo guiadas por los profesores. En esas sesiones, todos reflexionan sobre las diversas situaciones que experimentaron en el juego y sobre las decisiones que tomaron. Con este mecanismo de aprendizaje doble, el juego individual y las sesiones en grupo para compartir las experiencias de cada jugador, este programa de intervención consigue el objetivo de la mayoría de las actividades relativas a SEL, fomentando las actuaciones fuera y dentro de la clase (Durlak et al., 2015). Todas las pruebas y situaciones del juego responden a diversas dimensiones de aprendizaje socio-emocional, según se muestra en la tabla-resumen.

Tabla1

Dimensiones SEL de Aislados. Elaboración propia a partir del manual del juego

Dimensión 1: **Relaciones**	Sesiones 1, 2, 8, 14 y 15: Introducción al programa. Conocimiento de las habilidades de comunicación interpersonal. Importancia de las relaciones. Reflexión sobre las formas de relación con los demás
Dimensión 2: **Asertividad**	Sesiones 3, 5, 13 y 16: La comunicación de estados emocionales a otros. Expresión adaptativa de emociones y pensamientos.

	Habilidades de empatía Conocimiento de las diferentes técnicas asertivas.
Dimensión 3: **Autoestima**	Sesiones 2, 3 y 4: Importancia del autoconocimiento. Mejora de la autoimagen. Desarrollo de estrategias de bienestar emocional.
Dimensión 5: **Toma de Decisiones**	Sesiones 6, 7, 10 y 11: Estrategias de gestión emocional de los demás. Promoción de expectativas positivas en las tareas diarias.
Dimensión 6: **Inteligencia Emocional**	Sesiones 17, 18, 19 y 21: Expresión emocional Autorregulación emocional. Capacidad de regulación de la emoción e interacción social. Conocimiento de las estrategias de regulación emocional más efectivas.
Dimensión 7: **Adicciones**	Sesiones17, 18, 19 y 21: Definiciones de drogas Consecuencias de la adicción a las drogas en la adolescencia. Uso / abuso de tecnologías.
Dimensión 8: **Gestión de Conflictos**	Sesiones 25, 26, 27 y 28: Comunicación asertiva Habilidades de pensamiento divergente y convergente. El conflicto como oportunidad de cambio. La resolución de conflictos

El programa de intervención de Aislados hace uso de la gamificación, con un entorno virtual y un juego de rol para ampliar el espectro de las posibilidades de la enseñanza de competencias socioemocionales (Figura 3). Las técnicas de la enseñanza SEL suelen desarrollarse mediante estrategias de trabajo en grupo en las que resulta difícil llevar a cabo un seguimiento y evaluación sistemática y exhaustiva de los progresos individuales de cada alumno. El uso de un videojuego, como entorno virtual de aprendizaje individual, puede ayudar al desarrollo de competencias individuales SEL en cada alumno, puesto que les ofrece un mayor número de interacciones en un ambiente flexible, dinámico y motivador. En este ambiente, y gracias a la motivación del juego, el alumno-jugador puede tomarse todo el tiempo necesario en descubrir y mejorar sus propias estrategias emocionales mientras resuelve las tareas que propone el juego. De este modo, el proceso de aprendizaje socioemocional se personaliza a cada alumno y, de hecho, se puede examinar su proceso en

el juego para comprobar sus dificultades en tareas o dimensiones socioemocionales específicas.

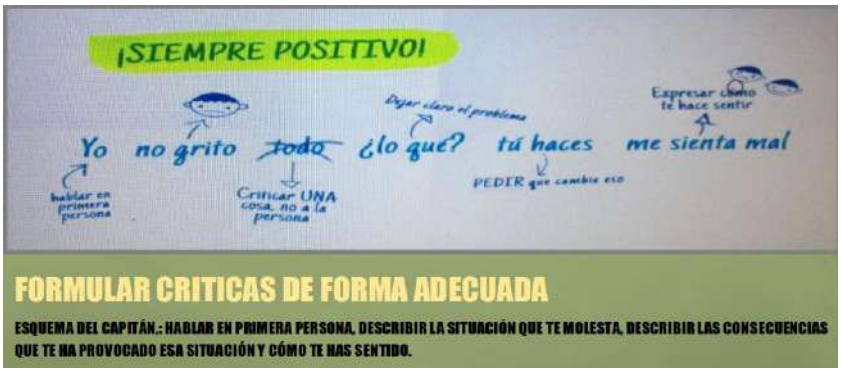


Figura 3. Detalle de las sesiones posteriores al juego: comprensión de las decisiones.

Procedimiento de implementación del programa

La muestra española estaba conformada por 187 adolescentes, de 12 a 17 años, escolarizados en la etapa de Educación Secundaria. En República Dominicana, el programa se administró a 145 jóvenes, de 16 a 22 años, que estudiaban las Licenciaturas en Educación (Primaria e Inicial) en una Institución de Educación Superior.

A fin de evaluar la percepción de mejora de los participantes en diversas competencias socioemocionales se utilizó el cuestionario de percepción en competencias socioemocionales elaborado con este propósito y siguiendo los criterios para la evaluación de programas (Pérez-González, y Pena, 2011). El cuestionario consta de 14 ítems, dos de ellos con el propósito de la valoración global del programa. La escala de respuesta es de tipo Likert de 10 puntos (1 = nada a 10 = mucho).

El programa fue aplicado por el personal del servicio de orientación de la institución de educación superior dominicana a estudiantes de nuevo ingreso y en el marco de la asignatura "Habilidades para la vida". En España, el programa fue aplicado por el profesor tutor de cada grupo clase del Instituto de Educación Secundaria y en el marco de la hora semanal destinada al desarrollo de las actividades de tutoría.

En cuanto al desarrollo de las sesiones, los jóvenes españoles y dominicanos recibieron una formación en aspectos relativos a SEL, antes de desarrollar el trabajo individual en el videojuego y participar en las sesiones de grupo para compartir las experiencias.

Tabla 2

Elementos de comparación entre las experiencias en España y República Dominicana

	España	**República Dominicana**
Características de la muestra	Adolescentes	Adolescentes y jóvenes de nuevo ingreso en la carrera
Marco organizativo	Plan de Acción Tutorial del Departamento de Orientación	División de Servicios Estudiantiles y Orientación
Marco curricular en el que se desarrolla el programa	Tutoría semanal incluida en el Plan de Acción Tutorial.	Asignatura "Habilidades para la vida", diseñada para estudiantes de nuevo ingreso
Desarrollo de las sesiones	• Desarrollo de las actividades de aprendizaje en el aula • Tiempo de juego dentro y fuera del aula	Desarrollo de las actividades de aprendizaje en el aula Tiempo de juego dentro y fuera del aula
Evaluación de la percepción de los estudiantes	Cuestionario de Percepción en Competencias Socioemocionales (CPCS) 1 mes después de la intervención	Cuestionario de Percepción en Competencias Socioemocionales (CPCS) 4 meses después de la intervención
Responsables de la implementación	Tutores de los grupos-clase	Orientadoras del servicio de orientación

Resultados

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en la muestra española y dominicana. Los resultados obtenidos en la experiencia desarrollada en España se muestran en la Tabla 3 y en la Figura 4. En general, la puntuación media obtenida entre los doce ítems indica una percepción de la mejora en las competencias socioemocionales media-alta (M=7.57), por tanto, los participantes manifiestan haber mejorado notablemente estas competencias. Los participantes percibieron que el programa contribuyó a mejorar en mayor medida la competencia para mantener relaciones personales satisfactorias; en menor medida, la competencia para alcanzar la felicidad. Por último, la valoración global del programa es media-alta (M=7.41).

Tabla 3

Percepción de mejora en las competencias socioemocionales. España

	Ítems del cuestionario	MEDIA	DT
1	Tu competencia para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud.	6,20	1,32
2	Tu competencia para comprender las emociones.	7,22	1,45
3	Tu competencia para regular tus emociones.	8,05	1,54
4	Tu competencia para ser asertivo/a.	8,58	1,28
5	Tu competencia para saber qué emociones sientes y qué emociones sienten los demás	8,02	1,49
6	Tu competencia para mantener relaciones personales satisfactorias.	8,98	1,67
7	Tu competencia para aumentar y mantener una alta autoestima	6,73	1,76
8	Tu competencia de empatía	8,56	1,49
9	Tu competencia para alcanzar la felicidad	5,32	1,76
10	Tu competencia para ser optimista	5,51	1,61
11	Tu competencia para resolver conflictos	8,91	1,51
12	Tu competencia en la toma de decisiones	8,78	1,32
13	Volvería a participar en una experiencia como esta.	8,15	1,21
14	La valoración global del programa es	7,41	1,13

Figura 4. Resultados de percepción en la muestra española

Los resultados de la experiencia desarrollada en República Dominicana se muestran en la Tabla 4 y en la Figura 5. La puntuación media obtenida entre los doce ítems indica una percepción de la mejora en las competencias socioemocionales media-alta (M=7.19), por tanto, los participantes manifiestan haber mejorado notablemente estas competencias. Los

participantes percibieron que el programa contribuyó a mejorar en mayor medida la competencia de empatía; en menor medida, la competencia para regular las emociones. Por último, la valoración global del programa es media-alta (M= 8.05).

Tabla 4

Percepción de mejora en las competencias socioemocionales. República Dominicana

	Ítems del cuestionario	**MEDIA**	**DT**
1	Tu competencia para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud.	6,68	1,40
2	Tu competencia para comprender las emociones.	7,21	1,57
3	Tu competencia para regular tus emociones.	6,47	1,68
4	Tu competencia para ser asertivo/a.	7,37	1,98
5	Tu competencia para saber qué emociones sientes y qué emociones sienten los demás	7,16	1,87
6	Tu competencia para mantener relaciones personales satisfactorias.	7,21	1,93
7	Tu competencia para aumentar y mantener una alta autoestima	7	1,96
8	Tu competencia de empatía	7,58	1,72
9	Tu competencia para alcanzar la felicidad	6,89	1,84
10	Tu competencia para ser optimista	7	1,87
11	Tu competencia para resolver conflictos	6,84	1,94
12	Tu competencia en la toma de decisiones	7,26	1,93
13	Volvería a participar en una experiencia como esta.	7,89	1,86
14	La valoración global del programa es	8,05	1,85

Figura 5. Resultados en la muestra dominicana

Conclusiones

El programa "Aislados" se muestra a modo de una herramienta de intervención efectiva de aprendizaje emocional, tanto en España como en República Dominicana; de hecho, en ambos contextos, la puntuación media obtenida entre los doce ítems indica una percepción media-alta de la mejora en las competencias socioemocionales. Del mismo modo, la valoración global del programa en ambos casos es también media-alta. Por tanto, podemos concluir que el uso de videojuegos en educación emocional se presenta como un instrumento motivador y novedoso para los adolescentes españoles y dominicanos, ya que a través de la tecnología, les permite entretenerse, ser los protagonistas de la historia, enfrentar retos, desarrollar su creatividad, a la vez que interactuar con otros compañeros. Pero todo ello, sin olvidar el carácter eminentemente pedagógico de esta actividad; por lo que se hace imprescindible la labor del orientador/profesor para guiarle en sus aprendizajes, y no se quede en mero pasatiempo.

Los resultados de la experiencia en ambos contextos permiten enfatizar la importancia de la implementación de programas destinados a fomentar el aprendizaje social y emocional a lo largo de la adolescencia como recursos protectores para fomentar el bienestar psicológico en los adolescentes españoles y dominicanos. El Informe sobre la Felicidad mundial, publicado por la Red de Soluciones de Desarrollo Sostenible para las Naciones Unidas (Helliwell, Layard, y Sachs, 2019), sitúa a España en el puesto 30 y República Dominicana en el 77, dentro de un ranking de 156 países; diversas investigaciones han puesto de manifiesto que las competencias emocionales influyen en los niveles de felicidad y bienestar de los jóvenes (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). Por eso, urge que en las escuelas se implementen programas de educación emocional, con intencionalidad pedagógica y que resulten atractivos para los estudiantes –y los videojuegos lo son- con el fin de elevar los niveles de satisfacción personal y, en consecuencia, del país.

Referencias bibliográficas

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, *21*(1), 7-43.

Council of the European Union (2018). COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching (2018/C 195/01). *Official Journal of the European Union*, C 195/01. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)

Davis, A., Solberg, V. S., de Baca, C., y Gore, T. H. (2014). Use of social emotional learning skills to predict future academic success and progress toward graduation. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, *19*(3-4), 169-182.

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., y Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, *88*(2), 408-416.

Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., y Schellinger K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82, 405–432.

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., y Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice.* New York, NY: Guilford Publications.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *66*, 85-108.

Helliwell, J., Layard, R., y Sachs, J. (2019). *World Happiness Report 2019*. New York: Sustainable Development Solutions Network.

Herodotou, C., Kambouri, M., y Winters, N. (2014). Dispelling the myth of the socioemotionally dissatisfied gamer. *Computers in Human Behavior*, *32*, 23–31. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.054.

Hromek, R., y Roffey, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning With Games: "It's Fun and We Learn Things." *Simulation & Gaming*, *40*(5), 626–644. https://doi.org/10.1177/1046878109333793

Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., y Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, *46*(3), 277-297.

Panayiotou, M., Humphrey, N., y Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, *56*, 193–204. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.009

Pérez-González, J. C., y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, *342*, 32-35

Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, *6*(2), 523- 546.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., y Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). New York, NY, US: The Guilford Press.

World Health Organization. (2004). Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice: Summary report.

Acerca de los autores

Javier Cejudo, docente e Investigador en la Facultad de Educación de Ciudad Real, Departamento de Psicología de la Universidad de Castilla La Mancha. Docente de Grado y Máster. En la UNED, docente en el Máster en Inteligencia emocional, y miembro de Eduemo Lab, Laboratorio de Educación emocional de la UNED. Miembro de grupos de investigación y participante en proyectos de innovación docente. Ha sido orientador en la etapa de Educación Secundaria y Bachillerato y jefe de estudios de Instituto de Educación Secundaria. Actualmente es Vicedecano de Prácticas la Facultad de Educación.

Lidia Losada, docente e Investigador en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. Facultad de Educación. UNED, España. Docente de Grado y Máster; Coordinadora de Prácticum de Máster y Coordinadora de Prácticas de Grado. Desarrolla su actividad investigadora en torno a la orientación educativa, el diagnóstico y la intervención psicopedagógica, cuyos resultados han sido publicados en revistas de prestigio internacional. Miembro de grupos de investigación y participante en proyectos de innovación docente. Directora de proyectos de investigación financiados en República Dominicana.

Mario Pena, docente e Investigador en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. Facultad de Educación. UNED, España. Docente de Grado, Máster y doctorado. Miembro de grupos de investigación y participante en proyectos de innovación docente. Ha desempeñado varios cargos de gestión: Secretario Adjunto de Facultad; Director del Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad de la UNED (UNIDIS); Coordinador de Máster y Coordinador de Prácticum de Máster. Actualmente, es Vicerrector de Formación Permanente para el Desempeño Profesional y Desarrollo Social.

Roberto Feltrero, profesor contratado doctor en ISFODOSU; programa de Profesores de Alta Calificación (PAC) para la formación de docentes de excelencia del Ministerio de Educación de la República Dominicana; en el área de Tecnología Educativa y en Innovación Docente. Ha sido profesor e investigador en la UNED de Grado, Máster y doctorado, en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España y en la Universidad Nacional Autónoma de México, instituciones en las que ha desarrollado proyectos de innovación financiados por organismos nacionales e internacionales. Miembro de proyectos de investigación financiados en España (Proyecto I+D-i: FFI2017-88787-R) y en República Dominicana. Colaborador docente en el Máster Universitario en Filosofía Teórica y Práctica de la Facultad de Filosofía de la UNED.

Pauta editorial para artículos

1. Todo artículo es dictaminado por el Consejo Editorial para su aprobación, manteniendo el anonimato entre autores y dictaminadores. Los editores se reservan el derecho de realizar los ajustes de estilo que juzguen convenientes. La recepción de un artículo no garantiza su publicación.
2. Los originales deberán enviarse por correo electrónico a la siguiente dirección: voces_educa@hotmail.com
3. Todas las contribuciones deberán ser inéditas en español.
4. El contenido debe estar orientado a incidir en algún aspecto de la educación a cualquier nivel, como apoyo al trabajo docente.
5. El contenido debe corresponder al tema propuesto para el número determinado de la revista en que se pretende que aparezca. En caso de no corresponder con el tema y cumplirse los demás criterios, el artículo podrá ser aprobado para ser incluido en otro número.
6. Se aceptarán principalmente artículos de divulgación. Los resultados de investigación como tales no serán aceptados, a menos que se dé un tratamiento orientado a cumplir con el punto 4 de estas pautas.
7. La extensión deberá ser de un mínimo de cuatro páginas tamaño carta y un máximo de diez (seis para las reseñas), escritas a doble espacio en 2 puntos. La fuente será tipo Times New Roman, en versión Word. Los márgenes serán de 2.5 cm en todos los lados.
8. Se deberá adjuntar un resumen de entre 20 y 60 palabras.
9. Se sugiere señalar divisiones dentro del artículo que favorezcan su claridad.
0. Los cuadros, gráficos e ilustraciones deberán presentarse numerados e incluirse en páginas separadas.
Las notas deberán ser breves y se utilizarán sólo cuando sean indispensables. Deberán aparecer al final del artículo y no serán de carácter bibliográfico, sino de comentario. Para las referencias bibliográficas deben seguirse las pautas especificadas en los puntos 2 y 3 de este documento.
2. Después de una cita textual o de hacer referencia a un autor o a una obra, se colocará un paréntesis donde se especifique el apellido del autor del documento, el año y la página. En el caso de citar más de una obra del mismo autor y del mismo año, se distinguirá cada una con un índice alfabético en minúsculas. Ejemplos:
Este argumento ha sido desarrollado anteriormente (Domínguez, 200: 28-46)
Domínguez ha desarrollado este argumento (200: 28-46)
Este argumento ha sido explorado por varios autores (Domínguez, 200: 28-46; Marsh, 999: 4-77)
El planteamiento anterior no coincide con la tesis de Rueda y Díaz Barriga (2002a: 87-2)
Diversos autores han hecho el mismo planteamiento (Delgado, 999: 2-52; Rueda y Díaz Barriga, 2002b: 95-23)
"(...) estos elementos no podrían estar disociados" (Morin, 2004: 84)
3. La bibliografía referida en el texto se deberá incluir al final del artículo, bajo el título de "Referencias". No deberán incluirse obras que no hayan sido referidas en el texto. Deberán aparecer en orden alfabético, empleando sangría francesa, con mayúsculas y minúsculas, en el siguiente formato:
Libros:
Autor. Título (itálicas). Número de la edición
(nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colección y número. Ciudad: Editorial, año.
Rogers, Carl. El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica. Buenos Aires: Paidós, 966.
Hasta tres autores:
Sastre, Genoveva, Montserrat Moreno, y
Aurora Leal. (...) Más de tres autores:
Quirk, Randolph et al. (...)
Autores corporativos y documentos oficiales:
Fondo de las Naciones Unidas para la In-
fancia (UNICEF). 50 años a favor de la infancia. México: UNICEF, 996.
Capítulo o parte de libro:
Autor. "Título del capítulo" (entrecomillado). Título del libro (itálicas). Autor del libro (si es diferente al del capítulo o parte del libro). Número de la edición (nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colección y número. Ciudad: Editorial, año: páginas. Bazdresch Parada, Juan E. "La integración afectiva". Unidad, diversidad y conciencia: introducción al problema del hombre. Coords. Ignacio Hernández Magro, y Patricia Villegas. México: Universidad Iberoamericana, 996: 95-98.
Artículos:
Autor. "Título del artículo" (entrecomillado). Nombre de la revista (itálicas) volumen y/o número en arábigos (año): páginas.
Cantón, Manuel, y Pedro Sánchez. "Desarrollo de un instrumento para la detección del lector deficiente". Educación y Ciencia 4. 9 (200): 78-84.
Página web:
Autor. "Título del artículo" (entrecomillado). Nombre del sitio (itálicas). Fecha de publicación. ((fecha de) consulta (día de mes de año)) <URL completo>.
Burín, Mabel. "Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables". Psico-Mundo. s/f. (consulta 6 de febrero de 2004) <http://www.psiconet.com/fo- ros/genero>.
Otras fuentes:
Consultar el MLA Handbook for Writers of Research Papers, 6a edición. Nueva York: Modern Language Association of America, 2003.

DIRECTORIOS, BUSCADORES, REPOSITORIOS BASES DE DATOS, PORTALES ESPECIALIZADOS

latindex
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

latindex catálogo

DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

Dialnet plus

Fuente Académica Plus

CLASE
Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

ProQuest

EBSCOhost

Banco de datos IRESIE
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Conocimiento para transformar

LATINOAMERICANA
Asociación de revistas académicas de humanidades y ciencias sociales

REDIB | Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

Google Scholar

OCLC WorldCat

BASE
Bielefeld Academic Search Engine

INDEXED BY LatAm Estudios+

EZB
Elektronische Zeitschriftenbibliothek

Organização de Estados Ibero-americanos Para a Educação, a Ciência e a Cultura
OEI
Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

NSD ERIH PLUS
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

BETA MIAR
Matriz de Información para el Análisis de Revistas
Versión 2016 live

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

ALAS
Asociación Latinoamericana de Sociología

SERIUNAM

ROOTINDEXING
JOURNAL ABSTRACTING AND INDEXING SERVICE

COMIE
Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Revistas científicas electrónicas IBT-CCG UNAM

FLACSO Andes
Biblioteca Digital de Vanguardia para la Investigación en Ciencias Sociales
REGIÓN ANDINA Y AMÉRICA LATINA
FLACSO ECUADOR

ROAD
DIRECTORY OF OPEN ACCESS SCHOLARLY RESOURCES

PKP | INDEX

International Institute of Organized Research (I2OR)

Actualidad Iberoamericana
Indice Internacional de Revistas

INFOBASE INDEX

El Centro de Documentación para América Latina (CEDAL)
www.cedal.ilce.edu.mx