

Educación en inteligencia emocional y social: revisión y propuesta teórico-didáctica

Education in Emotional and Social Intelligence: Review and theoretical-didactic proposal

Pedro Antonio García-Tudela , Pedro Marín-Sánchez 

*Universidad de Murcia

Resumen

La presente investigación se basa en la consulta y análisis de numerosas obras de educación en Inteligencia Emocional y Social. Este hecho ha permitido abordar dichos ámbitos desde su origen hasta la actualidad para así ofrecer la propuesta del denominado modelo zeta, una propuesta teórica de inteligencia emocional y social desde una perspectiva plenamente didáctica. El método se ha basado en una revisión sistemática sobre la comprensión y aplicación de estos tópicos en la docencia, que permitiera favorecer o deconstruir la relación entre la evidencia teórica y su práctica. La población inicial contó con 1289 artículos científicos, del que finalmente se seleccionó un número significativo para su estudio exhaustivo. Tras el trabajo de selección se han analizado pormenorizadamente 15 estudios que reflejan la variedad y el “eclecticismo” de estas dos conexas realidades que apoyan los propósitos de la investigación. Para finalizar, se propone un modelo (Modelo Zeta) basado en tres bloques de habilidades vitales que velan por trabajar la inteligencia emocional y social desde los primeros cursos educativos.

Palabras clave: inteligencia emocional, psicología social, educación formal, habilidades básicas, propuesta didáctica

Abstract

In this investigation, numerous works of emotional and social intelligence have been consulted and analysed. This fact has allowed to work these areas from their origin to the present to offer the proposal of a model of emotional and social intelligence properly didactic. A systematic bibliographical review on the comprehension and application of these topics in teaching has been carried out, which allowed to favour or deconstruct the relationship between the theoretical evidence and its practice. The initial population had 1289 scientific articles, from which a significant number was finally selected for its exhaustive study. After the selection work, 15 studies have been analysed in detail, reflecting the variety and "eclecticism" of these two related realities that support the purposes of the research. Finally, it proposes a model (Modelo Zeta) based on three blocks of vital skills that work emotional and social intelligence from the first educational courses.

Keywords: emotional intelligence, Social Psychology, formal education, basic skills, didactic proposal

Actualmente, se demanda la educación en Inteligencia Emocional y Social debido a dos principales razones: por un lado, son numerosas y diversas las referencias bibliográficas que tratan de manera teórica o práctica dichas inteligencias, ya que existe una tendencia hacia una didáctica del corazón y el afecto, quedando evidenciados de manera cada vez más certera los beneficios y aportaciones a la formación integral del alumnado. Por otro lado, se está reflejando empíricamente el existente analfabetismo emocional, a partir del cual se otorga mayor importancia al reconocimiento de emociones como la envidia, lo que difumina el resto de emociones (Iglesias-Cortizas, Ríos deDeus y Rodicio-García, 2018).

No de manera tan generalizada suceden hechos similares referentes a la Inteligencia Social, aunque esta sigue ocupando un puesto más desconocido tanto para docentes como para familiares. No obstante, se debe hacer la premisa que la Inteligencia Emocional y Social forman un binomio indisoluble (Bar-On, 2006).

Como consecuencia de la gran cantidad de documentación disponible sobre ambas Inteligencias trabajadas, a partir de la revisión realizada y de los hallazgos teóricos aludidos a continuación, se extrae una propuesta de modelo de Inteligencia Emocional y Social de exclusiva implementación educativa.

De manera inicial, también se ha de puntualizar que Modelo Zeta (propuesta) no es un plan de actuación único que contenga unas pautas concretas de trabajo, pues no sería un hecho conveniente ante la diversidad latente en cada aula, el nivel académico donde se implemente, los contenidos curriculares trabajados, etc. Es decir, esta propuesta facilita una estructura de trabajo y unas directrices adaptables a cualquier contexto educativo formal dependiendo de su idiosincrasia.

Esta propuesta de modelo pedagógico actúa como eje vertebrador sobre el que desarrollar planes concretos adaptados a la realidad de cada contexto escolar. De esta forma, se podrá trabajar la Inteligencia Emocional y Social de manera transversal en cualquier área o incluso de manera interdisciplinar, para que así, toda la comunidad educativa camine en la misma dirección, la de educar al alumnado de una manera competente para la vida a través de la misma.

Exponía el pedagogo y filósofo Giner De los Ríos (1879): “la educación actual, descuidada (...) pide urgente reforma, y la pedagogía tiene infinito que decir y qué hacer”. Tras estas palabras, añade poniendo en boca de los jóvenes: “se nos enseña a muchas cosas (...) menos a pensar ni a vivir” (p. 126).

Su discípulo Cossío (2007), en la línea de pensamiento iniciada por el anterior apuntaba que el ser humano educado no es el que sabe, sino el que es competente a la hora de hacer, y es capaz de extrapolarlo a su vida.

A pesar de la distancia temporal que existen con los argumentos mencionados, la situación educativa actual es relativamente cercana a la recién mencionada, debido a que en la vigente Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa, se señala necesario el hecho de garantizar una educación integral para la vida además de considerar las competencias clave como elemento curricular fundamental.

Para tratar la temática abordada en este trabajo se debe partir de una cuestión esencial: ¿Qué es una emoción? Una sencilla pregunta que actualmente continúa sin generar consenso entre la comunidad científica. Originalmente, James (1884) se cuestionaba tal concepto afirmando, desde el punto de vista fisiológico, que la emoción era la percepción de los cambios en el cuerpo que se generan ante un hecho desencadenante. En cambio, de manera antagónica, Cannon (1927) señala que la emoción surge tras un proceso en el que el tálamo realiza una función de mediador entre los estímulos exteriores, la propia experiencia emocional y su activación corporal.

Posteriormente, aunque los enfoques fisiológicos seguían teniendo relevancia, se postularon numerosas teorías focalizadas sobre los procesos cognitivos que tienen lugar en la emoción, de las cuales destaca “la teoría bifactorial de la emoción o arousal” propuesta por Schachter y Singer (1962).

Con el desarrollo de la neurociencia afectiva se esclarecieron las funciones de las distintas regiones cerebrales y con ello, se ampliaron las investigaciones sobre la amígdala. Concretamente, se determinó que actúa como memoria emocional, además de darle un significado visceral a los estímulos recibidos (LeDoux, 1993, 2000). En

lo que se refiere a la corteza prefrontal se estableció la hipótesis de que su sección ventromedial actúa como “*marcador somático*”, que permite la evaluación situacional del contexto emocional actual en concordancia con lo anteriormente experimentado e influyendo en la toma de decisiones (Damasio, 1994). Desde un punto de vista del origen causal de lo afectivo, afirma Damasio (2018) que los sistemas nerviosos en su *cooperación* con el resto del ser posibilitan la creación de imágenes internas, ligadas directamente a los sentimientos.

El estudio de las emociones presenta, como se puede apreciar, una gran diversidad terminológica y conceptual que en ningún caso facilita su transferencia al aula, si bien es cierto, su trabajo consciente dio un giro de ciento ochenta grados cuando Salovey y Mayer (1990) postulan por primera vez el concepto de Inteligencia Emocional, es decir, se comenzaba a configurar de este modo el camino hacia la pedagogía de la emoción.

El modelo de los autores recién citados se encuentra en la categoría de modelos de habilidades, los cuales definen la Inteligencia Emocional como el constructo de las habilidades u sub-habilidades que lo componen, las cuales implican a su vez procesos psicosociales relacionados con la individualidad de la persona.

De manera complementaria, años posteriores, estos autores añaden al término original que es la capacidad a partir de la que se perciben, se asimilan, se comprenden y se regulan las emociones. No obstante, a pesar de ser habilidades internas de cualquier persona, estas han de practicarse para potenciarlas y así mejorar el bienestar personal (Salovey y Mayer, 1997).

Por otro lado, otros modelos de Inteligencia Emocional se encuentran clasificados en la categoría de modelos mixtos, es decir, los que tienen en cuenta rasgos de la personalidad (tolerancia, frustración, ansiedad, etc.). En esta categoría se ha de aludir el modelo de Goleman (1995), el cual es el primero en teorizar sobre un cociente emocional. Los componentes que este autor señala en referencia a la Inteligencia tratada son los siguientes: conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

Dentro de esta clasificación de modelos mixtos también se ubica el modelo de Bar-On (2006). En este caso, la Inteligencia emocional es definida como una suma de competencias, habilidades y facilitadores. Este autor es el primero que divide los diferentes componentes de su modelo en bloques o agrupaciones: componente intrapersonal (comprensión emocional, asertividad, autoconcepto, autorealización e independencia), componente interpersonal (empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social), componentes de adaptabilidad (solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad), componentes del manejo del estrés (tolerancia al estrés y control de los impulsos) y componente del estado de ánimo en general (felicidad y optimismo).

Además, dentro de determinados modelos anteriormente indicados, se establecen pruebas evaluadoras que permiten medir la Inteligencia Emocional de una persona, siendo este un aspecto realmente significativo en su puesta en práctica. Es el caso del MSCEIT desarrollado por Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios (2003) con tareas específicas para puntuar por grupos de habilidades o también el EQ-I propuesto por Bar-on (2004), estableciendo un manual para estimar un puntaje total constituido por diversas escalas y sub-escalas que comprenden las habilidades, competencias y facilitadores que propone.

Con un fin similar al del presente trabajo, es decir, divulgar de manera más accesible el constructo de la inteligencia emocional a la sociedad, se crea otra clasificación que principalmente contiene modelos que incluyen componentes de personalidad, habilidades y otros factores. Algunos de los más populares son:

El modelo de Cooper y Sawaf (1997), el cual se estructura sobre 4 pilares de orientación empresarial. Estos son definidos como alfabetización emocional (eficacia y aplomo personal), agilidad emocional (asumir conflictos y resolverlos de manera óptima), profundidad emocional (conllevar de manera adecuada la vida laboral y personal) y alquimia emocional (innovación y empoderamiento para superar cualquier limitación emocional).

Un modelo muy relacionado con la propuesta de modelo pedagógico que aquí se realiza es el de Bocardó, Sasia y Fontenla (1999, citado en García-Fernández y Giménez-Mas, 2010), puesto que diferencian entre inteligencia emocional e inteligencia interpersonal. Dentro de la primera tienen cabida algunas habilidades como

el autoconocimiento emocional, control emocional y automotivación. Mientras que en la segunda están todas las habilidades asociadas a la relación de uno mismo con otras personas.

En cambio, existen otros autores como es el caso de Rovira (1998), que ofrece una mayor división de bloques o categorías de habilidades, lo cual también es un hecho beneficioso para mejorar tanto la comprensión como para especificar los diferentes aspectos que componen la Inteligencia Emocional. Concretamente, este modelo de Inteligencia Emocional recoge 12 dimensiones, englobando cada una de ellas diferente concreción. Las grandes unidades son: actitud positiva; reconocer los propios sentimientos y emociones; capacidad para controlar sentimientos y emociones; empatía; ser capaz de tomar decisiones adecuadas; motivación, ilusión e interés; autoestima; saber dar y recibir; tener valores alternativos; ser capaz de superar las dificultades y frustraciones; ser capaz de integrar polaridades.

A pesar de los tres modelos aludidos, existen otros que también vinculan los modelos mixtos y los de habilidades, ejemplo de ellos son: el modelo de Vallés y Vallés (1999), un caso en el que se recogen la gran mayoría de habilidades tratadas previamente; el modelo Secuencia de Autorregulación Emocional de Bonano (2001), el cual recoge tres categorías de actividad autorregulatoria para tratar la emocionalidad de la mejor manera posible; modelo de García-Fernández y Giménez-Mas (2010), a partir del que se establecen dos dimensiones (dimensión endógena [características internas del ser humano] y dimensión exógena [comportamientos adaptativos al entorno, ya sea con personas, empresas o situaciones]), entre otros.

Tal y como se ha podido comprobar, diferentes modelos de Inteligencia Emocional presentan habilidades referentes a las relaciones sociales. Incluso algunos de ellos profundizan en este hecho y crean una dimensión o unidad en la que se agrupan las diferentes habilidades sociales. No obstante, Bar-On (2006) va más allá y afirma la necesidad de un modelo en el que converjan Inteligencia Emocional y Social debido a la retroalimentación de ambas realidades.

Llegados a este punto conviene abordar el ámbito de la psicología social, su vinculación a lo visceral y de nuevo sus posibilidades pedagógicas.

La forma en la que las personas *construyen* su realidad circundante, sus pensamientos y emociones, según Berger y Luckmann (1967), proceden de la concepción social de estas y la conducta resultante evidenciada dependerá del contexto en el que se produzca (Lewin, 1952).

Como se ha avanzado anteriormente, el ser humano necesita formar parte de un grupo, puesto que la propia pertenencia ocasiona una mayor motivación para alcanzar sus metas (Walton, Cohen, Cwir y Spencer, 2012). Tanto es así, que como expresan Johnson y Johnson (2009) en su teoría de la interdependencia social, los objetivos personales se influyen directamente por los de los demás, expresándose en forma de cooperatividad o competición. Afirman que este hecho configura la idiosincrasia de cada ser humano, influyendo directamente en la construcción de la imagen de sí mismo, es decir, formando su autoconcepto y autoestima.

Thordike (1920) habló por primera vez de Inteligencia Social, refiriéndose a la misma como “la habilidad de comprender y manejar a los hombres y mujeres”, implicando este hecho una actuación consciente en cuanto a las relaciones sociales personales.

Finalmente, fue Dunbar (1998) quién para explicar el desarrollo evolutivo que ha sufrido el ser humano a lo largo de la historia, formuló la hipótesis de la Inteligencia Social. Según este autor, el neocórtex constituye el cerebro social de las personas y su tamaño podría estar directamente relacionado con dicha inteligencia, determinando en cierta medida la habilidad de cooperación de las personas. Esta es una visión neurocientífica de la que no extrae un modelo teórico, al contrario que ocurrió en el caso de la Inteligencia Emocional. No obstante, esta aproximación hipotética facilita la comprensión de la existencia de tal acepción.

El uso menos generalizado, pero también existente de la inteligencia interpersonal (Torró y Pozo, 2010), ayuda a comprender que esta es una dimensión clave de la personalidad y del comportamiento, pues es la encargada de

capacidades como el liderazgo, resolución de problemas en grupo, comprensión social, relaciones interpersonales, etc. De manera más específica, Bisquera (2009, p.122) sintetiza diferentes habilidades propias de la Inteligencia Social que han sido desarrolladas a lo largo del tiempo por autores de referencia como Zirkel, Topping, Bremmer, etc. Estas son:

[...] habilidades como sensibilidad social, comunicación, comprensión social, juicio moral, solución de problemas sociales, actitud prosocial, empatía, habilidades sociales, expresividad, comprensión de las personas y los grupos, llevarse bien con la gente, ser cálido y cuidadoso con los demás, estar abierto a nuevas experiencias e ideas, habilidad para tomar perspectiva, conocimiento de las normas sociales, adaptabilidad social, etc.

De manera complementaria a lo señalado, Goleman (2006) define este término como la capacidad para negociar de manera óptima en entornos que conllevan relaciones sociales complejas. Además, afirma que tanto las emociones como nuestra biología pueden ser moldeadas y modeladas por cualquier persona que se encuentre en nuestro entorno, siendo este un hecho recíproco, puesto que nosotros también influimos en los otros sujetos. Por lo tanto, tal y como Zautra (2014) detalla, la supresión de la discriminación social y el desprecio, una mejor salud física y mental, entre otros aspectos, son logros que solo se conseguirán tras la implicación activa en los contextos educativos. Además, el rendimiento académico también es un aspecto que se ve favorecido (Santamaría y Valdés, 2017).

Écija, Peñacoba, Velasco y Cigarán (2018) profundiza en el hecho de que la Inteligencia Social es la clave para mitigar situaciones desfavorables como el acoso escolar. La principal razón que señala al respecto es debido a que la neurociencia social ha demostrado que somos seres sociales que debemos conectar con los demás, por lo que se ha de educar en todas las habilidades de dicha inteligencia. De esta forma se establecen unas relaciones efectivas incondicionalmente de los sujetos, ya que es fundamental entrenar el trato diferente para garantizar la adaptación social en un mundo tan diverso.

De nuevo es preciso aludir al binomio emocional-social, ya que Zautra, Zautra, Rivers y Rivers (2012) alude la evidencia científica existente en relación a que el mayor número de emociones positivas procede de las relaciones interpersonales, es decir, las personas socialmente inteligentes tienden a tener un mayor bienestar psicológico.

En esta propuesta de modelo pedagógico se amplía una dimensión que previamente no se ha tenido en cuenta, es decir, la relacionada con la comunidad en su sentido más amplio. Ello es debido a que conocer y comprender las realidades societales o culturales, es igualmente relevante desde la perspectiva didáctica para el desarrollo de conductas interculturales, inclusivas y proambientales. Afirma Damasio: “Los sentimientos, como agentes auxiliares de la homeostasis, son los catalizadores de las respuestas que originaron las culturas humanas” (2018, p. 37). La hipótesis de este autor, vuelve a incorporar las emociones en la “ecuación”, conectando directamente a estas con el origen de la cultura. Además, para el *desarrollo cultural* en el niño afirma Vygotsky (1978), es necesario un proceso de internalización de la realidad, ocurriendo primero en lo social y después en lo individual. Esta perspectiva psicopedagógica sugiere que debe existir una *mediación* para que este proceso se produzca, permitiendo que aspectos socio-culturalmente arraigados como la escritura puedan ser adquiridos por el ser humano. De ello podemos afirmar que tanto el yo, como el nosotros y el todos (sociedad-cultura) dialogan constantemente en nuestra formación del ser. Además, buenas prácticas que vinculan la Inteligencia Emocional con la resolución de problemas sociales muestran resultados con correlaciones positivas (Franco y Nóbrega, 2017), lo cual apoya la idea reflejada.

Por tanto, la acusada retroalimentación de lo emocional y social demanda en gran medida la existencia de modelos de inteligencias que incidan en ambas perspectivas, pero no como entes separados, sino totalmente cohesionados, es decir, agrupando las habilidades emocionales y sociales en un modelo único.

Además, debido a la importancia otorgada al trabajo de estas habilidades en el contexto educativo formal, sería

de interés la traducción de los logros teórico-científicos en una propuesta teórico-pedagógica que guíe el trabajo de la Inteligencia Emocional y Social en las aulas.

Por lo tanto, el principal problema de investigación es el siguiente: ¿cómo sería la propuesta de un modelo teórico-didáctico de inteligencia emocional y social potencialmente transferible a las aulas, es decir, exclusivamente de interés pedagógico?

De manera más concisa, los objetivos establecidos que actúan como eje vertebrador de la presente investigación son tres:

- Analizar diferentes modelos teóricos clásicos sobre Inteligencia Emocional y Social.
- Estudiar la praxis docente referente a la educación formal en Inteligencia Emocional y Social a escala internacional durante la última década.
- Ofrecer una aproximación a una propuesta de modelo teórico-didáctico sobre la educación en Inteligencia Emocional y Social que vele por el desarrollo de las habilidades humanas independientemente del curso, área y contexto escolar.

Método

Población y muestra

El presente estudio parte de una población inicial de 1298 artículos científicos relativos a la educación en Inteligencia Emocional y Social. No obstante, la muestra quedó compuesta por 15 documentos, los cuales exponen de manera más objetiva y significativa el problema de investigación abordado.

Con el fin de garantizar una óptima y pertinente selección de producciones científicas, se tuvieron en cuenta las diferentes directrices señaladas en Urrútia y Bonfill (2010), es decir, se comprobaron los trabajos a partir de los diferentes ítems extraídos de la declaración PRISMA para mejorar la publicación de una revisión sistemática. Algunas de las secciones de los mismos son: resumen, riesgo de sesgo, características de los estudios, resumen de la evidencia, entre otros.

Procedimiento

En primer lugar, el presente artículo de investigación se corresponde con una revisión sobre educación en Inteligencia Emocional y Social. La misma parte de una selección de otras revisiones sistemáticas y estudios empíricos referentes al grado de conocimiento docente, análisis de propuestas didácticas, etc. en diversas bases de datos, entre ellas destacar las de algunas revistas de gran impacto indexadas en Scopus.

De esta manera se garantiza la calidad de las aportaciones debido al alto grado de científicidad que poseen. Cabe destacar que las palabras clave de las que parte dicha búsqueda están contempladas en el tesauro de la UNESCO: *emotional development; emotions; personality development; socialization*, además de *Emotional and Social Intelligence*. Además, con el objetivo de lograr una búsqueda más concisa a la temática principal se han utilizado los operadores booleanos: *and* y *or*.

Algunas de las principales acotaciones que se han realizado son las relativas a la antigüedad de los documentos, puesto que el máximo se fijó en 10 años (2008-2018), garantizando con este filtro el análisis de propuestas actuales.

De manera paralela, también se focalizó en estudios que perteneciesen al área de *Social Sciences* y *Psychology*. De esta manera se logró excluir los trabajos pertenecientes al ámbito de *Medicine, Biochemistry* y *Business*, puesto que son numerosos los que se vinculan a la Inteligencia Emocional y Social.

Se ha de señalar que tan solo se escogieron artículos publicados en inglés o español. Todas las acotaciones explicitadas tuvieron como consecuencia extraer una población total de 1221 artículos científicos.

Realizada la primera selección de bibliografía se examinaron los documentos de manera selectiva, ya que se realizó una lectura de los resúmenes, resultados y conclusiones. De esta manera se pudo realizar otra selección

más objetiva de artículos relacionados con el propósito principal del presente trabajo. Concretamente, se priorizaron los trabajos que estuviesen basados en un contexto educativo formal, los que trabajasen explícitamente la diversidad o se implemente con personas con necesidades educativas y el hecho de que se implementasen en la realidad y no fuesen solo una propuesta de mejora teórica.

Finalmente, tras aplicar los diferentes filtros detallados, 15 documentos fueron los seleccionados para analizar exhaustivamente y reflexionar sobre las implicaciones que estos podrían tener en el desarrollo del modelo Zeta. Ciertas revistas escogidas son: *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, *Journal of Adolescence*, *European Journal of Disability Research*, etc.

El plan de análisis de la información parte de la creación de 6 códigos libres (diversidad; Inteligencia Emocional y Social docente, finalidad de trabajo de la Inteligencia Emocional y Social; Habilidades [alumnado]; metodología para educar en Inteligencia Emocional y Social y otra información) a los que se asocian un total de 41 citas extraídas de los 15 documentos tenidos en cuenta. Toda la información se expone en una red semántica generada con el *software* Atlas.ti8 y favorece la comprensión e interrelación de los hallazgos más significativos.

Seguidamente, en la Figura 1 se expone de manera visual el diagrama que presenta el proceso seguido hasta obtener la muestra considerada óptima para los fines perseguidos en el presente trabajo. Tal y como se ha explicitado anteriormente se han seguido unos criterios de limitación que han acotado la búsqueda hasta obtener los artículos más pertinentes.

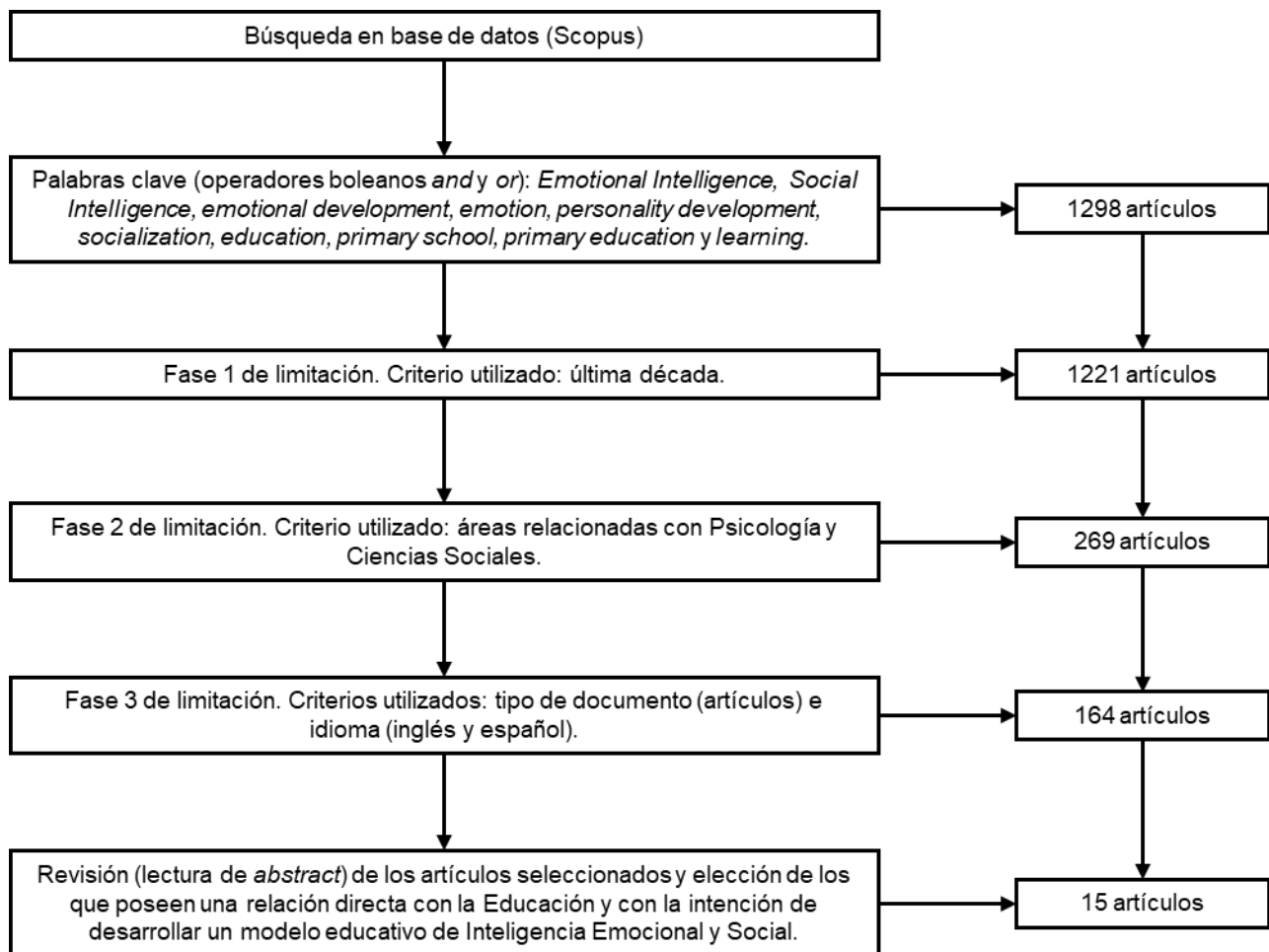


Figura 1. Diagrama de flujo de la selección de la muestra

Resultados

La totalidad de artículos seleccionados que muestra refleja la amplitud teórica y práctica que oscila en torno a la Inteligencia Emocional, Social y la educación en las mismas. Todos contradicen, complementan u ofrecen nuevas ideas relativas a la temática abordada.

La Figura 2 expone la red semántica con los hallazgos más característicos y los categoriza en 6 dimensiones (véase red semántica en calidad óptima en: <http://cort.as/-JXjf>).

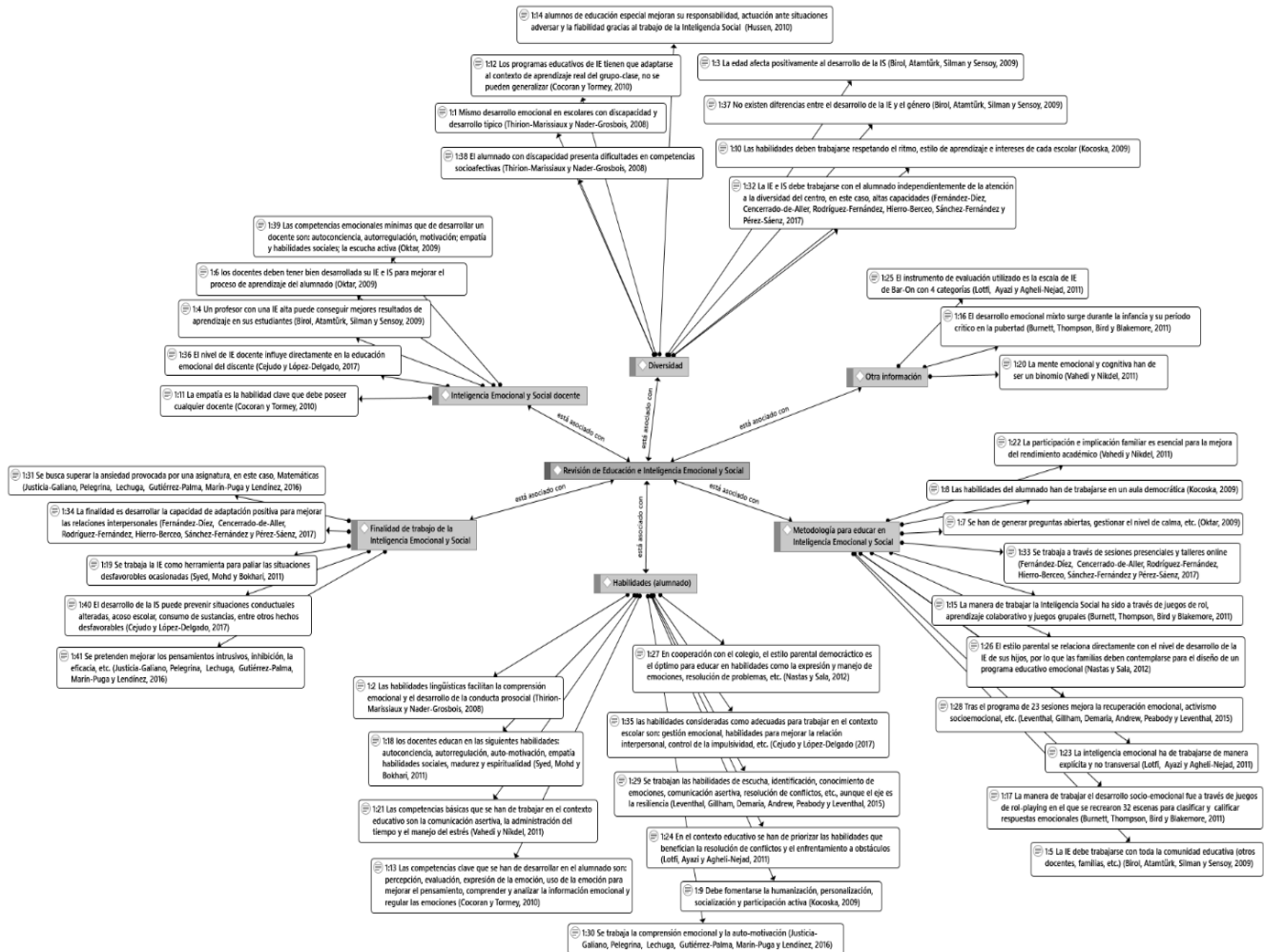


Figura 2. Red semántica extraída de la revisión (ver con calidad óptima pinchando aquí)

A continuación, de manera pormenorizada, se especifican los diferentes artículos analizados y la muestra que los sustentan. Cabe destacar, que la mayoría de los hechos que se detallan son tenidos en cuenta para establecer los principios básicos de modelo Zeta.

- Thirion-Marissiaux y Nader-Grosbois (2008). Muestra: 68 niños/as (34 con discapacidad y 34 con desarrollo típico).
- Birol, Atamtürk, Silman y Sensoy (2009). Muestra: 253 profesores de centros de secundaria de Chipre del norte.
- Otkar (2009). Muestra: se explicita el uso de diversa bibliografía.
- Kocoska (2009). Muestra: no se detalla.

- Cocoran y Tormey (2010). Muestra: 60 estudiantes universitarios de Educación en Irlanda.
- Hussien (2010). Muestra: 12 alumnos de un centro de educación especial de El Cairo.
- Burnett, Thompson, Bird y Blakemore (2011). Muestra: 83 mujeres de 9 a 16 años de Reino Unido.
- Syed, Mohd y Bokhari (2011). Muestra: 338 docentes de Educación Secundaria de centros de Malasia.
- Vahedi y Nikdel (2011). Muestra: se explicita el uso de diversa bibliografía.
- Lotfi, Ayazi y Agheli-Nejad (2011). Muestra: 70 estudiantes de Máster de la Universidad de Shahid Beheshti (Irán).
- Nastas y Sala (2012). Muestra: 90 adolescentes y sus respectivos padres de Rumanía.
- Leventhal, et al. (2015). Muestra: 2548 adolescentes de Bihar (India).
- Justicia-Galiano, et al. (2016). Muestra: 187 estudiantes del Grado de Psicología de la Universidad de Jaén (España).
- Fernández-Díez, et al. (2017). Muestra: 2924 alumnos de centros educativos de Primaria de la Rioja (España).
- Cejudo y López-Delgado (2017). Muestra: 196 docentes de Educación Infantil y Primaria.

Discusión

Con el objetivo de realizar una interpretación completa, objetiva y pertinente de los resultados hallados, se tendrán en cuenta cada uno de los diferentes códigos generados a partir de los que se vinculan las 41 citas extraídas de los documentos analizados.

En primer lugar, la red semántica se encuentra desequilibrada a favor de dos códigos libres: “habilidades (alumnado)” y “metodología para educar en Inteligencia Emocional y Social”. Este hecho se produce debido a que en menor o mayor medida la gran mayoría de trabajos teorizan sobre qué enseñar sobre la Inteligencia Emocional-Social y cómo trabajarla. En el caso de las habilidades, a pesar de las diferencias significativas en cuanto a objetivos y naturalezas de las investigaciones, algunas de las mismas coinciden, tales como: la resolución de conflictos (Leventhal, et al., 2015; Nastas y Sala, 2012; Lofti, Ayazi y Agheli-Nejad, 2011), la autoconciencia, la autorregulación y la automotivación (Cocoran y Tormey, 2010; Justicia-Galiano et al., 2016); Syed, Mohd y Bokhari, 2011); habilidades sociales como la empatía (Kocoska, 2009; Syed, Mohd y Bokhari, 2011), entre otras. No obstante, algunas habilidades se mencionan de manera puntal, tal es el caso de la espiritualidad (Syed, Mohd y Bokhari, 2011), la escucha (Leventhal, 2015), la administración del tiempo (Vahedi y Nikdel, 2011), etc.

En referencia al código de metodología para educar en Inteligencia Emocional y Social existen citas coincidentes, tales como la apertura de los programas educativos a la comunidad escolar donde las familias tengan una participación activa, ya que puede ser causa de la mejora significativa del rendimiento académico (Birol, Atamtürk, Silman y Sensoy, 2009; Nastas y Sala, 2012; Vahedi y Nikdel, 2011). De manera complementaria, las aportaciones destacadas quedan apoyadas por la idea de generar un aula democrática en la que se generen preguntas abiertas, se gestione adecuadamente el nivel de calma, entre otras consideraciones (Kocoska, 2009; Oktar, 2009).

De manera generalizada, tal y cómo se expone en el código libre “finalidad de trabajo de la Inteligencia Emocional y Social”, el hecho de desarrollar un programa didáctico para trabajar ambas inteligencias es consecuencia directa del intento de intervenir ante una situación hostil, como puede ser la ansiedad provocada por una asignatura, las situaciones desfavorables ocasionadas en el contexto escolar o mejorar las relaciones interpersonales (Fernández-Díez, et al., 2017; Justicia-Galiano, et al., 2016; Syed, Mohd y Bokhari, 2011). Sin embargo, en otros casos se utiliza para prevenir conductas como el acoso escolar, el consumo de sustancias, etc. (Cejudo y López-Delgado, 2017).

Un aspecto destacable que era un objeto de estudio de diversos trabajos es el referente al código “Inteligencia Emocional y Social docente”, es decir, el grado de desarrollo de la propia Inteligencia del profesional. La gran

mayoría de aportaciones son coincidentes en el hecho de que un profesor con una alta Inteligencia Emocional y Social puede optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Biol, Atamtürk, Silman y Sensoy, 2009; Oktar, 2009), mientras que Cejudo y López-Delgado (2017) afirman que este hecho influye directamente en la educación emocional del discente. De manera paralela, la empatía es una de las habilidades que se señala como esencial en la profesión de docente (Cocoran y Tormey, 2010; Oktar, 2009).

En referencia al código “diversidad”, una de las ideas más frecuentes es la relativa a que no se ha de generalizar un programa educativo, sino que tiene que desarrollarse teniendo en cuenta el contexto real donde se implementará (Cocoran y Tormey, 2010; Kocoska, 2009). Al igual que este ha de ser inclusivo y adaptable a cualquier necesidad educativa que esté presente en el aula (Fernández-Díez, et al., 2017; Thirion-Marissiaux y Nader-Grosbois, 2008), puesto que a pesar de que el alumnado con discapacidad presente algunas dificultades en competencias socioafectivas (Thirion-Marissiaux y Nader-Grosbois, 2008), gracias a los programas educativos de Inteligencia Social, alumnos de Educación Especial han conseguido mejorar su responsabilidad, actuaciones ante situaciones adversas, etc. (Hussen, 2010).

Por último, en el código libre “otra información”, además de aludir un instrumento utilizado en una investigación para evaluar la Inteligencia Emocional a partir de 4 categorías (Lofti, Ayazi y Agheli-Nejad, 2011), se hace alusión a dos necesidades: por un lado, la importancia de mantener una constancia educativa sobre las Inteligencias tratadas, ya que el desarrollo emocional mixto surge en la infancia y sufre un periodo crítico en la pubertad (Burnett, Thompson, Bird y Blakemore, 2011). Por otro lado, se evidencia la necesidad de no dividir la mente emocional de la cognitiva, sino que han de ser un binomio (Vahedi y Nikdel, 2011).

Modelo Zeta (propuesta teórico-didáctica)

En la presente investigación se han seleccionado y analizado tanto los aportes teóricos más relevantes como ciertas prácticas educativas relativas a la Inteligencia Emocional y Social, por lo que hasta ahora se han alcanzado dos de los objetivos propuestos.

Cabe destacar que la última de las finalidades presentadas, es decir, ofrecer la propuesta de un modelo didáctico-pedagógico se plantea a continuación como resultado de la reflexión y deliberación sobre la información reflejada en este artículo.

Teniendo como base la información explicitada anteriormente y de manera previa a presentar modelo Zeta, se debe explicitar la definición que se ha generado sobre habilidad educativa basada en Vahedi y Nikdel (2011). Esta es fundamental para comprender el eje vertebrador que pretende ser la presente propuesta. Las habilidades vitales a las que se hace referencia en cada uno de los tres grandes bloques de modelo Zeta son: todas las capacidades susceptibles de ser aprendidas que le permite al discente mejorar como ser emocional, social y en su relación más amplia con el entorno.

Este modelo educativo para la Inteligencia Emocional y Social puntualiza diferentes principios básicos apoyando ideas referencias en la red semántica, contradiciendo otras citas e incluso ampliando ciertos hallazgos.

Como base del mismo y a diferencia de Burnett, Thompson, Bird y Blakemore (2011), se propone trabajar las diferentes habilidades vitales, no las emociones, de otra forma adelantáramos todo el proceso que ha de desarrollar el alumnado para poder adquirir de manera propia, práctica y efectiva la habilidad y el conocimiento de la emoción que se ha producido.

Otra razón principal de lo recién expresado es debido a que el resultado de trabajar la habilidad a través de la actividad prevista será la emoción. Cabe destacar que en la puesta en práctica de determinadas actividades se trabajará la habilidad y previamente su contrahabilidad, como medio para el desarrollo de la primera. Al igual que Lofti, Ayazi y Agheli-Nejad (2011), la Inteligencia Emocional y Social tiene que contar con una dedicación explícita, aunque se propone la transversalidad de las mismas a la hora de trabajar los diferentes contenidos curriculares.

Las posibilidades que se ofrecen a partir del modelo Zeta son indefinidas, tal y como señala Hussien (2010), puesto que dependiendo de: el contexto escolar; el contenido curricular; la agrupación del alumnado, entre otras variables más que serán las causas de presentar diferentes alternativas didácticas a la hora de enfocar el programa derivado de Modelo Zeta, pues ha de adaptarse al contexto real del grupo-clase. No obstante, debido a la estructuración y los principios de modelo Zeta, se recomienda la implementación del mismo a partir de la complementación con estrategias metodológicas basadas en la gamificación y técnicas de aprendizaje cooperativo (Burnett, Thompson, Bird y Blakemore, 2011).

En cuanto a los profesionales de la educación, además de poseer una entrenada Inteligencia Emocional y Social como facilitadora del éxito académico (Birol, Atamtürk, Silman y Sensoy, 2009; Oktar, 2009), también han de beneficiar un aula democrática (Kocoska, 2009). De esta forma se crea un clima y trato propicio para facilitar la implementación de modelo Zeta y se favorece la participación activa familiar, a partir de la que se ha de cooperar con el fin de mejorar el rendimiento académico y bienestar personal (Nastas y Sala, 2012; Vahedi y Nikdel, 2011). Además, este hecho favorece la personalización, humanización y socialización de los estudiantes, para que así no se produzcan situaciones excluyentes en relación a las necesidades especiales o específicas que tengan los diferentes escolares participantes (Fernández-Díez, et al., 2017; Kocoska, 2009; Oktar, 2009).

La evaluación de este modelo teórico-pedagógico se basa en el “Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test”, más conocido como MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003). La misma cuenta con tareas específicas para puntuar por grupos de habilidad, lo cual es más adecuado en cuanto a la direccionalidad de la presente propuesta, que la escala de IE de Bar-On (Bar-On, 2004; Lofti, Ayazi y Agheli-Nejad, 2011) o el actualizado auto-informe de BarOn (Bar-On y Parker, 2018).

Se considera que para que la evaluación siga las líneas pedagógicas que se persiguen y que se han descrito a lo largo de la presente investigación, la utilización de la prueba estará enmarcada desde una perspectiva gamificada que favorezca la resolución de retos que filtren un resultado global por parte del alumnado, así como otro específico por bloques de habilidad, asumiendo estos de una manera dinámica y no estática.

En cuanto a la estructura y temporalización, para trabajar Modelo Zeta de manera apropiada en el aula, se ha de generar un programa educativo semanal, mensual, trimestral o anual (según disponibilidad y objetivos). Así se garantizará un trabajo continuado y estructurado que beneficiará el alcance de los objetivos planteados. Dicho programa ha de ser único en cada contexto escolar general (centro educativo) o particular (aula), ya que se construye teniendo en cuenta diversas variables: contexto socio-cultural; nivel; asignatura; recursos disponibles, etc. (Cocoran y Tormey, 2010).

A continuación, se exponen los tres grandes bloques de habilidades vitales en los que se sustenta modelo Zeta. Algunas de las mismas proceden de los hallazgos realizados en diversos trabajos (Cocoran y Tormey, 2010; Syed, Mohd, y Bokhari, 2011; Cejudo y López-Delgado, 2017; Justicia-Galiano, et al., 2016). No obstante, un hecho novedoso de esta propuesta es la creación de un nuevo bloque titulado “socioemocional (sociedad, contexto y cultura)”, el cual recoge diferentes habilidades que relacionan al ser con el entorno en su sentido más amplio, es decir, tanto con las culturas como con el medio ambiente.

Por otro lado, los dos primeros bloques, es decir el intraemocional (base interna emocional) e interemocional (relaciones sociales) están basados en otros modelos de Inteligencia Emocional como el de García-Fernández y Giménez-Mas (2010), aunque se ha de destacar que se añaden, modifican y amplían las diferentes habilidades que los estructuran, para así favorecer su entendimiento y mejorar la adaptación al contexto educativo.

En la Tabla 1 se expone el bloque intra-emocional (yo emocional), el fin que persigue este bloque de habilidades intrapersonales es consolidar una sólida base interna emocional. Seguidamente, en la Tabla 2 se muestra el bloque inter-emocional (yo social), el mismo está estructurado por diferentes habilidades asociadas a las relaciones sociales entre dos o más personas, en las cuales siempre interactúan (de forma verbal o bien con lenguaje no verbal)

teniendo una función primordial las emociones. Por último, la Tabla 3 expone el bloque socio-emocional (sociedad, contexto y cultura), este recoge un grupo de habilidades centradas en el “yo-entorno”, pues todas las personas convivimos en sociedad y en una latente interculturalidad. Por lo que estamos de forma continua directa o indirectamente intercambiando información, impresiones y emociones con elementos del mundo.

Tabla 1

Bloque intra-emocional (yo emocional)

Habilidades	Descripción
Autoconocimiento emocional	Conocimiento de las diferentes emociones que se pueden experimentar día a día, así como de sus sensaciones más características y exteriorizaciones.
Autorregulación	El control de los impulsos con carácter emocional de forma consciente.
Automotivación	Capacidad para marcarse metas, persistir en ellas en pro del alcance. Así como de generar estímulos internos que conduzcan a la satisfacción y al éxito de lo planteado.
Autoconfianza	Aceptación del yo emocional/sentimental que determina una mejora en la predisposición del individuo, logrando una seguridad a la hora de la toma propia de decisiones y objetivos.
Autonomía emocional	Independencia para la toma libre de decisiones y asunción de las consecuencias que se puedan dar.

Tabla 2

Bloque inter-emocional (yo social)

Habilidades	Descripción
Empatía	Implica tener en cuenta la mente del otro, los sentimientos, el lenguaje no verbal (expresión facial, postura corporal...), el verbal (lo que expresa, el tono de voz, etc.) y el contexto. Para en base a ello comprender qué está sintiendo para poder actuar en consecuencia.
Sociabilidad	Estrategias sociales para una mejora en el bienestar personal y de grupo. Así como una predisposición abierta a nuevas relaciones sociales, siendo alguien próximo y afable.
Asertividad	Lleva consigo el ejercicio de una comunicación efectiva en pro de comunicarnos a través de un diálogo desde perspectivas distintas.
Resiliencia	La capacidad de una persona o un grupo para superar, adaptarse y anteponerse a distintas adversidades adoptando una postura constructiva.
Cooperatividad	Supone el trabajo de todos los miembros de un grupo por distintos roles (incluyendo el de guía o líder cooperativo) que cada uno debe de cumplir para llegar a una meta. Habilidad para la resolución de problemas y tomas de decision responsable. Vinculada a la determinación de un individuo o grupo en relación a una tarea.

Tabla 3

Bloque socio-emocional (sociedad, contexto y cultura)

Habilidades	Descripción
Concienciación social	Supone tener un conocimiento reflexivo y moral a cerca de la situación y las necesidades de una comunidad, de un grupo social e incluso de bienes como el patrimonio (privado, público y natural).
Compromiso social	Implica iniciativa, responsabilidad, voluntariedad y actuación frente a distintos contextos culturales. En la mayoría de ocasiones será la consecuencia de un adecuado desarrollo de la concienciación social. El compromiso social se subdivide en otra serie de habilidades más concisas, estas son:
Colaboración intercultural	Vinculado a la relación de aceptación, ayuda y cooperación entre varios grupos sociales de distintas culturas.
Inclusión en la sociedad	Apostar y conseguir una relación en un mundo de todos para todos, primando en este la equidad sexual; la no discriminación racial ni cultural y la aceptación/“normalización” de la diversidad funcional.
Compromiso proambiental	Respeto, mantenimiento y crecimiento del medio ambiente son los tres objetivos que se persiguen con esta sub-habilidad.

A modo de conclusión, destacar que en este trabajo se han alcanzado tres objetivos: estudiar los principios teóricos y modelos más característicos de la Inteligencia Emocional y Social; analizar diferentes prácticas docentes referentes a las inteligencias en cuestión y ofrecer una aproximación a una propuesta de un modelo teórico-didáctico (modelo zeta).

A lo largo de la investigación se ha velado por favorecer la accesibilidad al contenido trabajado a pesar del galimatías emocional. Un hecho que también refleja la necesidad de diseñar un modelo de exclusiva visión pedagógica para de esta manera favorecer el desarrollo de programas adaptables a cualquier nivel y contexto escolar.

En relación a la red semántica derivada de la revisión, se ha de especificar que a pesar de algunos hallazgos antagónicos, existe una marcada dirección en cuanto a la educación de la Inteligencia Emocional y Social, puesto que determinados trabajos se complementan en cuanto a la necesidad de apertura a la comunidad escolar (Nastas y Sala, 2012; Vahedi y Nikdel, 2011), no generalización de programas (Cocoran y Tormey, 2010; Kocoska, 2009), desarrollo de unas habilidades concretas como la autoconocimiento, autorregulación, etc. (Cocoran y Tormey, 2010; Justicia-Galiano et al., 2016); Syed, Mohd y Bokhari, 2011).

Finalmente, partiendo de una apoyatura en otros modelos desarrollados por clásicos investigadores de la disciplina (Bar-On, 2004, 2006; Goleman, 2006; LeDoux, 1993, 2000; Salovey y Mayer, 1990, 1997, etc.), así como en la información recabada de la revisión, se han propuesto las líneas generales de modelo zeta, una propuesta de modelo teórico-didáctico para educar explícita y transversalmente en las inteligencias tratadas. El mismo recoge una serie de principios metodológicos básicos (aula democrática, apertura escolar, evaluación a través del MSCEIT, etc.). No obstante, una de las aportaciones más destacables son los tres bloques de habilidades que se han generado, siendo dos de ellos basados en algunos modelos previos, es decir, el bloque intraemocional y el bloque interemocional. Mientras que el tercero es una novedad de la presente propuesta, el mismo está vertebrado en dos grandes habilidades: concienciación social y compromiso social, y esta última se subdivide en tres: colaboración intercultural, inclusión en la sociedad y compromiso proambiental. El nombre que recibe es bloque socioemocional (sociedad, contexto y cultura) y se basa en la relación del ser con el entorno en su sentido más amplio.

En este trabajo queda expresada la aproximación a Modelo Zeta, y desde una visión prospectiva se debe afirmar que este necesita una periódica actualización y profundización tanto en sus metodologías de implementación, instrumentos de evaluación, etc., aspectos que se detallarán como consecuencias de los diseños y las implementaciones de los diferentes programas educativos desarrollados.

Referencias

- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and summary of psychometric properties. En G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 115-145). Nueva York: Nova Science Publishers.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. <http://cort.as/-JWKl>
- Bar-On, R. y Parker, J.D.A. (2018). *Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn versión para jóvenes (7-18 años)*. Madrid: TEA Ediciones. Disponible en: <http://cort.as/-JVKd>
- Berger P. L. y Luckmann T. (1967). *The Social Construction of Reality; a Treatise in the Sociology of Knowledge*. Harmondsworth: Penguin. Disponible en: <http://cort.as/-JWKd>
- Birol, C., Atamtürk, H., Silman, F. y Sensoy, S. (2009). Analysis of the emotional intelligence level of teachers. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2606-2614. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.460>
- Bonanno, G. A. (2001). Emotion self-regulation. En T. J. Mayne y G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions and social behavior. Emotions: Current issues and future directions* (pp. 251-285). New York, NY, US: Guilford Press.

- Burnett, S., Thompson, S., Bird, G. y Blakemore, S.J. (2011). Pubertal development of the understanding of social emotions: implications for education. *Learn indivd differ*, 21(6), 681-689. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.05.007>
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: a critical examination and an alternative theory. *The American Journal of Psychology*, 39, 106-124. <https://doi.org/10.2307/1415404>
- Cejudo, J. y López-Delgado, M.L. (2017). Importance of emotional intelligence in the teaching practice: A study with primary education teachers. *Psicología educativa*, 23(1), 29-36. Recuperado de <http://cort.as/-JWKP>
- Cocoran, R. y Tormey, R. (2010). Teacher education, emotional competencies and development education. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2448-2457. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.352>
- Cooper, R.K. y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cossío, M.B. (2007). *El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos*. En E. Otero (Ed.). Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en: http://cort.as/-JWK_
- Damasio, A. (1994). *Descartes's Error. Emotion Reason, and the Human Brain*. Nueva York: AVON Books. Disponible en: <http://cort.as/-JWN9>
- Damasio, A. (2018). *El extraño orden de las cosas*. Madrid: Destino.
- Dunbar (1998). The social Brain Hypothesis. *Evolutionary Anthropology*, 6, 178-189. <http://doi.org/cdgqn8>
- Écija, C., Peñacoba, C., Velasco, L. y Cigarán, M. (2018). La Inteligencia Social en el ámbito de la Educación Social. En C. Paláez y F.J. Del Pozo (Eds.), *La Educación Social ante la vulnerabilidad y el riesgo social en Iberoamérica: infancia y género en los contextos educativos* (pp. 59-68). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: CNIE. Disponible en: <http://cort.as/-JWJs>
- Fernández-Díez, J., Cencerrado-de-Aller, R., Rodríguez-Fernández, J., Hierro-Berceo, A., Sánchez-Fernández, E. y Pérez-Sáenz, J. (2017). "Explora": Assisting students with more curiosity, motivation, or ability without excluding anyone. *Psicología Educativa*, 23(2), 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.004>
- García-Fernández y Giménez-Mas (2010). La Inteligencia Emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral: cuadernos del profesorado*, 3(6). Disponible en: <http://cort.as/-JVRL>
- Giner de los Ríos (1987). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 3 (61), p.126.
- Franco, M., y Nóbrega, M. (2017). Inteligência Emocional, Resolução de Problemas Sociais e Rendimento Académico. *Revista de Estudos e Investigação em Psicologia y Educación*, 0(10), 98-103. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.10.2899>
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social* (Vol. 5). Barcelona: Kairós.
- Hussen, S. (2010). Effect of using the activities of multiple intelligences to learn some basick skills in kata and level of harmonic behaviour of the mentally handicapped, acceptors for learning. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 5, 1950-1955. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.394>
- Iglesias-Cortizas, M.J., Ríos-deDeus, M.P. y Rodicio-García, M.L. (2018). Instrumento para identificar la percepción de los estudiantes universitarios sobre emociones que los perturban. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5(2), 133-141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.2.3598>
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9(34), 188-205. <https://doi.org/10.1093/mind/os-IX.34.188>
- Johnson, D. y Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Justicia-Galiano, M., Pelegrina, S., Lechuga, M., Gutiérrez-Palma, N., Marín-Puga, E. y Lendínez, C. (2016). Math anxiety and its relationship to inhibitory abilities and perceived emotional intelligence. *Anales de Psicología*, 32(1), 125-131. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.194891>
- Kocoska, J. (2009). The student's position in the democratic classroom. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2429-2431. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.427>

- LeDoux, J. E. (1993). Emotional memory systems in the brain. *Behavioural Brain Research*, 58(1-2), 69-79. [https://doi.org/10.1016/0166-4328\(93\)90091-4](https://doi.org/10.1016/0166-4328(93)90091-4)
- LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155-184. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.23.1.155>
- Leventhal, K.S., Gillham, J., Demaria, L., Andrew, G., Peabody J. y Leventhal, S. (2015). Building psychosocial assets and wellbeing among adolescent girls: a randomized controlled trial. *Journal of Adolescence*, 45, 284-295. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.09.011>
- Lewin, K. (1952). Group decision and social change. En G. E. Swanson, T. N. Newcomb y E. L. Hartley (Eds.), *Readings in Social Psychology* (pp. 459-473). Nueva York: Holt.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado (BOE) núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Lotfi, S., Ayazi, M. y Agheli-Nejad, M.A. (2011). Emotional Intelligence survey in master students of Shahid Beheshti university who attained the grades one to nine (1-9) in entrance exam. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 30, 826-829. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.160>
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3- 31). Nueva York: Basic Books. Disponible en: <http://cort.as/-7MD9>
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V.2.0. *Emotion*, 3, 97-105. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>
- Nastas, L. y Sala, K. (2012). Adolescents' emotional intelligence and parental styles. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 33, 478-482. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.167>
- Oktar, D. (2009). How can education professionals become emotionally intelligent? *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1023-1028. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.183>
- Rovira, F. (1998). Com saber si un és emocionalment intel·ligent. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport*, 2, 57-68. Disponible en: <http://cort.as/-JVQY>
- Santamaría, B. y Valdéz, V. (2017). Rendimiento del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de las habilidades sociales y la inteligencia emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 57-66. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.918>
- Schachter, S. y Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69(5), 379-399. <https://doi.org/10.1037/h0046234>
- Syed, S., Mohd, N. y Bokhari, M. (2011). Impacts of emotional intelligence (EQ) on work values of high school teachers. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 30, 1688-1692. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.326>
- Thirion-Marissiaux, A.F. y Nader-Grosbois, N. (2008). *ALTER: European Journal of Disability Research*, 2(2), 133-155. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2008.02.003>
- Torró, I. y Pozo, T. (2010). Inteligencia emocional. Inteligencia personal. Inteligencia Social. En A. Caruana (Ed.), *Aplicaciones educativas de la psicología positiva* (pp. 352-363). Disponible en: <http://cort.as/-JTfj>
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Vahedi, M. y Nikdel, H. (2011). Emotional Intelligence, parental involvement and academic achievement. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 30, 331-335. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.065>

- Vallés, A. y Vallés, C. (1999). *Desarrollando la Inteligencia Emocional I*. Madrid: EOS – Instituto de Orientación Psicológica Asociados.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*, en M. Cole et al. (Eds.), *The development higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Walton, G. M., Cohen, G. L., Cwir, D. y Spencer, S. J. (2012). Mere belonging: The power of social connections. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(3), 513-532. <https://doi.org/10.1037/a0025731>
- Zautra, A. J. (2014). Resilience is social, after all. En Kent, M, Davis, M.C., Reich, J.W. (Eds.), *Handbook of Resilience Approaches to Stress and Trauma* (pp. 185-196). New York: Rutledge. Disponible en: <http://cort.as/-JTml>
- Zautra, A. J., Zautra, E. K., Rivers, C. y Rivers, D. (2012). Foundations of social intelligence: A conceptual model with implications for business performance. *Current Topics in Management*, 16, 15-37. Disponible en: <http://cort.as/-JTnF>

Fecha de recepción: 4 de marzo de 2019.

Fecha de revisión: 12 de junio de 2019.

Fecha de aceptación: 15 de junio de 2019.

Fecha de publicación: 1 de julio de 2019.