



ANUARIO 2025

CÁTEDRA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (N.º 2)

**Cátedra
de Inteligencia
Emocional**

**Adimen
Emozionalaren
Katedra**



**FUNDACIÓN
CAJA NAVARRA
NAFARROAKO KUTXA
FUNDAZIOA**

**Gobierno
de Navarra**  **Nafarroako
Gobernua**



Inteligencias personales, inteligencias calientes. Juan-Carlos Pérez-González

El desarrollo emocional desde la infancia. Enrique G. Fernández-Abascal

Redes sociales: ¿ángeles o demonios?
Rosa Molina-Ruiz

La inteligencia emocional y la resiliencia como factores clave para la reincorporación laboral tras el cáncer de mama. Rocío Guil, Paloma Gil-Olarte y Leidy Tatiana Ordoñez

Tocar madera y cruzar los dedos: cómo nacen y sobreviven las supersticiones en la vida cotidiana. Pedro R. Montoro Martínez

Diez consejos desde la educación emocional para familias que quieren crecer juntas. Ruth Castillo-Gualda

Estrategias de regulación emocional: ¿qué debo saber sobre ellas? Esperanza García Sancho

Inteligencia emocional, salud y éxito.
Pablo Fernández Berrocal

Pedagogía de la muerte y el duelo en la educación infantil. Laia Pinilla Monclús

Una mirada dinámica al envejecimiento: ¿un destino o una construcción? Julia Mayas Arellano

ANUARIO 2025

CÁTEDRA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (N.º 2)

**Cátedra
de Inteligencia
Emocional**

**Adimen
Emozionalaren
Katedra**



**Gobierno
de Navarra**  **Nafarroako
Gobernua**



ANUARIO 2025
Cátedra de Inteligencia Emocional
UNED Pamplona - Fundación Caja Navarra
N.º 2

© De los textos, sus respectivos autores
© Universidad Nacional de Educación a Distancia. Centro Asociado de Pamplona

Calle Sadar, s/n
31006 Pamplona
www.unedpamplona.es

D. L.: NA 2443-2025
ISSN: 3045-6037

Portada: ilustración de Miren Arregui Olivenza
Impreso en Mutilva (Navarra) por: Imagen Gráfica Navarra (Imagraf)

Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, por ningún medio, sin autorización previa y por escrito de los titulares del copyright.

Esta obra ha sido publicada con la ayuda de la Dirección General de Universidad del Gobierno de Navarra (convocatoria “Subvención a proyectos realizados por las cátedras de las universidades navarras. Año 2025”).

Índice

Prólogo	7
1. Inteligencias personales, inteligencias calientes. <i>Juan-Carlos Pérez-González</i>	11
2. El desarrollo emocional desde la infancia. <i>Enrique G. Fernández-Abascal</i>	23
3. Redes sociales: ¿ángeles o demonios? <i>Rosa Molina-Ruiz</i>	35
4. La inteligencia emocional y la resiliencia como factores clave para la reincorporación laboral tras el cáncer de mama. <i>Rocío Guil, Paloma Gil-Olarte y Leidy Tatiana Ordoñez</i>	45
5. Tocar madera y cruzar los dedos: cómo nacen y sobreviven las supersticiones en la vida cotidiana. <i>Pedro R. Montoro Martínez</i>	55
6. Diez consejos desde la educación emocional para familias que quieren crecer juntas. <i>Ruth Castillo-Gualda</i>	65

7. Estrategias de regulación emocional: ¿qué debo saber sobre ellas? <i>Esperanza García Sancho</i>	73
8. Inteligencia emocional, salud y éxito. <i>Pablo Fernández Berrocal</i>	81
9. Pedagogía de la muerte y el duelo en la educación infantil. <i>Laila Pinilla Monclús</i>	89
10. Una mirada dinámica al envejecimiento: ¿un destino o una construcción? <i>Julia Mayas Arellano</i>	97
Relación de autores	105

Prólogo

Hace un año presentamos el primer número del Anuario de la Cátedra de Inteligencia Emocional UNED Pamplona - Fundación Caja Navarra, y con él dimos fe de una misión, tan ambiciosa como atractiva: sensibilizar a la ciudadanía sobre la conveniencia de mejorar su propia inteligencia emocional, promover la educación emocional a lo largo de la vida, favorecer la difusión de los resultados de investigación y la transferencia del conocimiento científico a la sociedad y formar a los profesionales que liderarán el mundo del mañana.

Con esos objetivos en mente, continuamos la labor de difusión científica y divulgativa de la más reciente investigación científica en materia de inteligencia emocional. Manteniendo la estructura y finalidad del primer número, se reúnen aquí diez nuevos artículos, todos ellos originales, escritos por expertos y expertas que tuvieron a bien formar parte de nuestra oferta de cursos y conferencias durante 2025. Su sobrada valía académica y profesional, que da cuenta la relación de autores que cierra el volumen, se une a su hondo compromiso humano.

Respecto de los temas tratados en esta ocasión, contamos con un primer artículo, a cargo del director científico de la Cátedra, Juan-Carlos Pérez-González, que aborda, someramente, la crucial tarea de definir el marco conceptual de la inteligencia humana y sus diferentes tipos, incluyendo la inteligencia emocional.

El artículo segundo, firmado por el subdirector científico de la Cátedra, Enrique García Fernández-Abascal, nos habla del desarrollo de las emociones desde la infancia, cuestión que ha investigado durante años y que resulta clave para enfocar, desde los primeros meses de vida, el adecuado acompañamiento emocional a los bebés. Bebés que el día de mañana serán adultos con su propia caja de herramientas emocional, mejor o peor equipada.

Y es que las emociones son cruciales en todas las edades, porque guían nuestras decisiones, motivan nuestras acciones y definen cómo nos relacionamos con el mundo, con los demás. Saber regularlas, como nos explica en su texto Esperanza García, es fundamental. En la infancia, comprender y expresar emociones sienta las bases para la inteligencia emocional, ayudando a desarrollar la autoestima, la empatía y la resiliencia, mientras que, en la adultez, la habilidad para gestionar emociones sigue siendo fundamental para la promoción del bienestar personal y el manejo de los desafíos que irán apareciendo a lo largo de la vida. A educar las emociones en familia se puede, en parte, aprender. Ruth Castillo nos ofrece en su artículo diez consejos que serán de gran utilidad.

Entre los retos que depara el futuro se encuentran, naturalmente, la muerte de los seres queridos. Los duelos en edades infantiles, tema que trata Laia Pinilla, demandan un enfoque educativo centrado en normalizar las emociones vinculadas a la pérdida, en lugar de reprimirlo o imponer expectativas de superación rápida.

Si en la primera infancia iniciamos nuestra andadura emocional, no resulta menos importante atender a las necesidades y desafíos que se presentan en la última etapa de nuestras vidas, la vejez. De

ello se encarga Julia Mayas, quien nos ofrece una mirada dinámica del envejecimiento.

La enfermedad también puede requerir de una especial atención y cuidado de las emociones. Al respecto, Rocío Guil, junto a sus compañeras Paloma Gil-Olarte y Leidy Tatiana Ordoñez, dedica su artículo a la resiliencia como uno de los factores clave para la reincorporación laboral tras el cáncer de mama.

El impacto de las redes sociales en la conducta y emocionalidad, por su parte, preocupa hoy a padres y madres, profesionales de salud mental y ciudadanía en general. Es por ello que le dedicamos un artículo a tal cuestión, de la mano de Rosa Molina. Muchas supersticiones de nuestra vida cotidiana se amplifican en el gran altavoz de Internet, motivo por el cual parecía relevante analizar los sesgos cognitivos que, en ocasiones, nos llevan a tomar malas decisiones. Sobre tal asunto nos habla Pedro Montoro.

Este segundo número del Anuario cuenta también con la financiación de la Dirección General de Universidad del Gobierno de Navarra, a quien agradecemos su ayuda para hacer posible la presente obra colectiva.

Cátedra de Inteligencia Emocional
UNED Pamplona - Fundación Caja Navarra Cátedra



Inteligencias personales, inteligencias calientes

Juan-Carlos Pérez-González

Quizás nos interesa la inteligencia porque le atribuimos el poder de dirigir nuestra vida para optimizar nuestro progreso hacia el bienestar y la felicidad. Como ha escrito Roberto Colom en su libro *En los límites de la inteligencia*: «La inteligencia facilita que nuestras conductas sean adaptativas o beneficiosas, pero no garantiza que nuestras conductas poseerán siempre esa naturaleza».

El concepto de inteligencia (también denominada capacidad cognitiva general, factor general de inteligencia o simplemente *factor g*) es uno de los más sólidos en la psicología. Se mide la inteligencia general mediante los conocidos «tests de inteligencia», que consisten en pruebas de razonamiento lógico, principalmente inductivo, espacial y verbal. A partir de estas pruebas, se calcula un promedio del grado de resolución correcta de dichas pruebas y ese cómputo se transforma en un número denominado «cociente intelectual» (CI), que se convierte en el indicador científico del nivel de inteligencia, donde la media es 100 y la desviación típica es 15. De acuerdo con las propiedades estadísticas de la distribución normal (campana de Gauss), la mayoría de la población (aproximadamente el 68 %) tiene un CI entre 85 y 115, de modo que estar por debajo o por encima de esa horquilla constituye una excepcionalidad.

La evidencia indica que el CI de las personas se relaciona con una gran variedad de tareas, sobre todo aquellas que requieren razonamiento sobre ideas o cosas y exigen manejo de información compleja. Como han escrito Linda Gottfredson y otros 51 científicos expertos en el tema, «sea lo que sea lo que miden los tests de inteligencia, tiene una gran importancia práctica y social». El CI infor-

ma sobre el potencial para aprender con facilidad y razonar sobre problemas complejos relacionados con ideas o cosas. Por ello, es un buen predictor del desempeño académico y del desempeño laboral en trabajos que exigen contar con mucha formación y manejar mucha información.

Sin embargo, para muchos investigadores, el concepto de inteligencia es más amplio que el CI. O, dicho de otro modo, la inteligencia humana no se reduce al CI. Es decir, una persona puede tener un alto CI, por ejemplo de 130 y con ello ser considerada superdotada o de alta capacidad intelectual, pero mostrar comportamientos poco inteligentes e incluso estúpidos en su vida cotidiana, en especial en lo relativo a la gestión de su bienestar personal y de sus relaciones personales (Sternberg, 2003). Parece que sobre estos últimos asuntos, la inteligencia general no es necesariamente una herramienta suficiente para salir airoso. Por otra parte, los tests de inteligencia evalúan pensamiento convergente, pero no pensamiento divergente, por lo que también dejan fuera del concepto de inteligencia a la creatividad, considerada por muchos un indicador de personas inteligentes.

Sobre inteligencia y felicidad en la filosofía

Podríamos remontarnos a filósofos de la Antigüedad para preguntarnos qué significa para una persona ser inteligente. Un ejemplo es Aristóteles, quien señaló en la *Ética a Nicómaco* que hay una parte racional y una parte irracional en el alma. La parte racional, dirigida o gobernada por la razón, conduce a las virtudes intelectuales (dianoéticas), como son la ciencia, el arte, la sabiduría, la intuición intelectual (inteligencia) y la prudencia. La parte irracional

define el carácter, tiene automatismos, pero se somete también a la razón y conduce a las virtudes del carácter (éticas), tales como la generosidad y la moderación. Con todo, Aristóteles considera que la persona con mayor dotación para alcanzar su felicidad ha de poseer una equilibrada combinación de todas estas virtudes, de tal forma que, aunque reconoce la importancia de cualidades intelectuales como la sabiduría o la intuición intelectual, estas no son suficientes si no se poseen junto a otras características psicológicas igualmente importantes como la prudencia o la moderación.

En la Edad Moderna, el médico Juan Huarte, en su célebre libro de 1575 titulado *Examen de ingenios para las ciencias*, identificó tres potencias racionales (capacidades mentales) en las que difieren los humanos: la memoria, el entendimiento y la imaginativa. En cierto modo, podríamos considerarlo el primer teórico de las inteligencias múltiples. Huarte también advirtió que «estando en nuestra elección fortificar con la imaginativa la potencia que quisiéramos, con razón somos premiados cuando fortificamos la racional y debilitamos la irascible, y con justa causa somos culpados cuando fortificamos la irascible y debilitamos la racional».

En una línea similar a esta cita de Huarte, Baltasar Gracián escribió en el aforismo n.º 2 de su libro *Oráculo manual y arte de prudencia*, en 1647, que la felicidad tan solo se logrará a medias si aparte del ingenio (inteligencia) no se posee también el adecuado genio (carácter).

Ya en la Edad Contemporánea, Arthur Schopenhauer, traductor de Gracián al alemán, escribió en su texto sobre *Eudemonología*, en 1851, que son tres cosas las que marcan la diferencia en la suerte de

los mortales: lo que uno es, lo que uno tiene y lo que representa para los demás (reputación). Schopenhauer consideraba que «lo que uno es» constituye la mayor influencia sobre la felicidad o desgracia. En particular, Schopenhauer subrayó que las ventajas verdaderamente personales, tales como «una gran inteligencia o un gran corazón», son más poderosas en la vida que cualquier otra ventaja de posesiones, de rango o nacimiento, aunque este corresponda a la misma realeza.

Tipos de inteligencias

Con el desarrollo de la psicología y la psicopedagogía científicas, muchos referentes del estudio científico de la inteligencia humana han sugerido que esta puede dividirse en diferentes tipos de inteligencia (ver Figura 1).

Alfred Binet y Théodore Simon, en su artículo de 1908 titulado «Nueva teoría psicológica y clínica de la demencia», distinguieron entre dos tipos de inteligencia: la ideativa y la *instintiva*. La primera se refiere a una forma de inteligencia basada en las ideas, el conocimiento y el razonamiento, mientras que la segunda se basa en el instinto emocional. Sin embargo, Binet y Simon subrayaron que «el verdadero juicio es una síntesis que encierra a la vez sentimiento e idea».

En un escrito de John Dewey en 1909, sobre educación y moral, este propuso por primera vez el concepto de *inteligencia social*, pero no tanto como una propiedad individual o personal, sino más bien como un producto de la interacción de la persona con su entorno social y cultural en pro del beneficio mutuo. Específicamente,

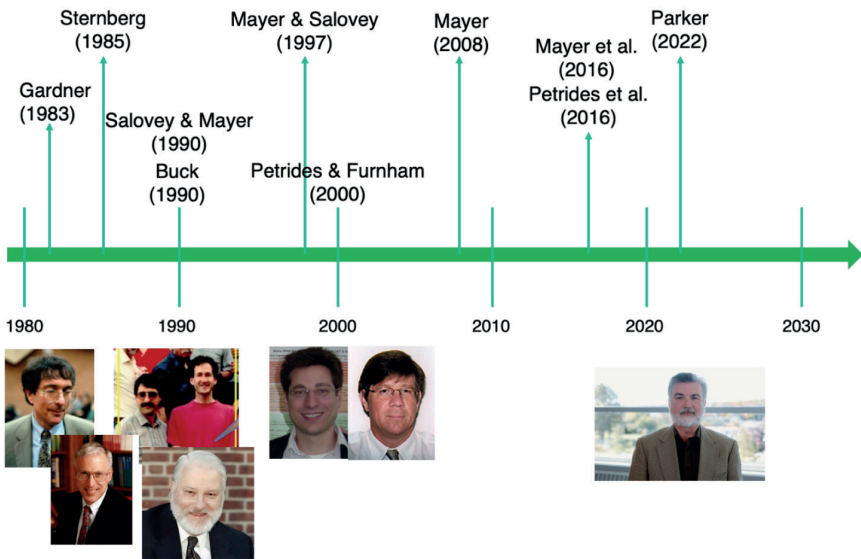


Figura 1. Línea del tiempo con autores de teorías sobre inteligencias personales. Elaboración propia.

definió la inteligencia social de modo sucinto como el poder de observar y de comprender las situaciones sociales. Algún tiempo después, en 1920, Robert L. Thorndike propuso su división de la inteligencia en tres: abstracta, mecánica y *social*. La abstracta se refería a la capacidad para comprender ideas y manejar abstracciones, la mecánica correspondía a la capacidad para comprender y manejar objetos concretos del ambiente físico, y la *inteligencia social* aludía a la capacidad para comprender y manejar a hombres y mujeres, a chicos y chicas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas. Unos veinte años después, en 1943, Wechsler introdujo el concepto de *factores no intelectivos* aludiendo a todas las capacidades afectivas y conativas que de alguna manera intervienen en el

comportamiento global y que deberían formar parte de la inteligencia general si se mediera correctamente.

Hacia finales del siglo xx, en 1983, Howard Gardner propuso su teoría de las siete inteligencias múltiples: lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, cinestésica, intrapersonal e interpersonal. Esta teoría ha sido altamente influyente en educación (ver Cejudo *et al.*, 2017). Las tres primeras las aglutinó bajo el nombre de inteligencia académica, mientras que las dos últimas las combinó bajo la denominación de *inteligencias personales*. En 1999 amplió su listado a nueve inteligencias, añadiendo la naturalista y la existencial. En su libro de 2003 titulado *Educación real*, Charles Murray argumentó que probablemente las cuatro inteligencias más relevantes en la vida adulta son la lógico-matemática, la lingüística y las inteligencias personales (intrapersonal e interpersonal).

Robert J. Sternberg, en 1985, propuso su teoría triárquica de la inteligencia, según la cual se subdivide en tres tipos de inteligencia: analítica (la que miden los tests de inteligencia), creativa y *práctica*.

Fue poco después cuando Peter Salovey y John Mayer, en 1990, inspirados en las inteligencias personales de Gardner, propusieron la teoría fundacional de la *inteligencia emocional*, el mismo año en que Ross Buck proponía el concepto de competencia emocional como consecuencia de una buena educación emocional. Salovey y Mayer reformularon su teoría primero en 1997 y después en 2016.

Seymour Epstein, por su parte, sugirió en 1998 que existen, básicamente, dos formas de inteligencia, «la inteligencia de la mente racional, la cual es medida a través de los tests de inteligencia, y la

inteligencia de la mente experiencial, la cual puede explicarse a partir de la inteligencia práctica y de la inteligencia emocional».

Finalmente, adentrados ya en el siglo *xxi*, cabe destacar otras contribuciones clave a la conceptualización de la inteligencia desde la investigación científica. James Heckman, premio Nobel de Economía, y sus colegas popularizaron el concepto de «habilidades blandas» (*soft skills*) como sinónimo de «factores no cognitivos» para englobar un conjunto diverso de rasgos personales representados principalmente por las competencias socioemocionales, la personalidad y características motivacionales, de enorme importancia para la prosperidad personal y social, incluyendo el desempeño académico y el éxito laboral.

En 2000, Konstantinos Vasilis Petrides y Adrian Furnham propusieron el concepto de *inteligencia emocional rasgo* o autoeficacia emocional rasgo, entendiendo la inteligencia emocional no como una inteligencia propiamente dicha, sino como una característica no cognitiva de la personalidad. En 2016 publicaron en la revista *Emotion Review* una revisión comprehensiva de la evidencia empírica a favor de su teoría.

En 2008, John Mayer propuso su concepto de *inteligencia personal* como la capacidad para razonar sobre la personalidad de uno mismo y la de los demás, y usar esa información para mejorar los pensamientos, planes y la experiencia vital.

Finalmente, en 2022, James D. A. Parker propuso un modelo extendido de la inteligencia emocional rasgo y presentó su concepto de inteligencia personal (distinto al de Mayer), entendida como un

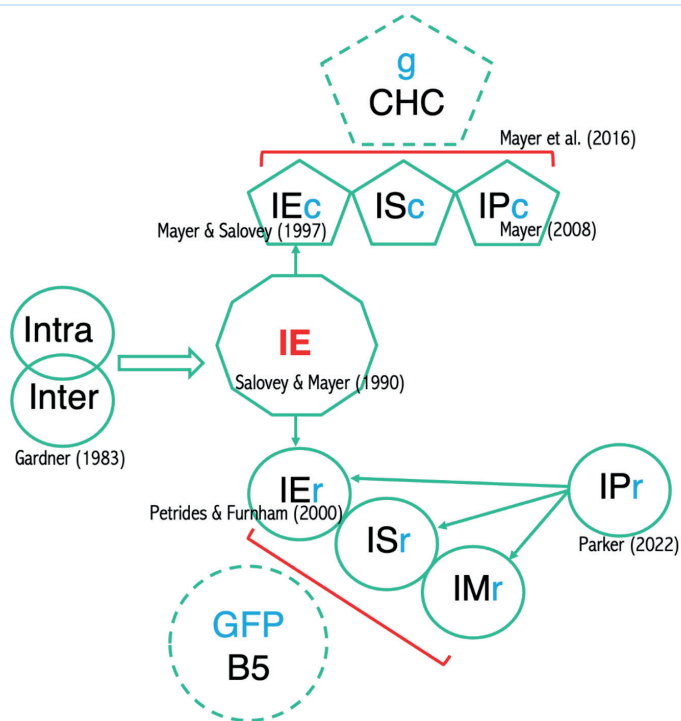


Figura 2. Mapa integrado de tipos de inteligencias personales según los principales autores. Elaboración propia.

nuevo concepto que capture plenamente las dimensiones afectivas de la personalidad. Según Parker, la inteligencia personal se compone de tres competencias no cognitivas interrelacionadas: inteligencia emocional, inteligencia social e inteligencia motivacional.

Algunos autores como John Mayer defienden que la inteligencia social, la emocional y la personal son inteligencias «calientes» por

su relación con las emociones y porque están centradas en las personas, al contrario que el concepto clásico de inteligencia general, a la que consideran una inteligencia «fría», centrada en las cosas (Bryan y Mayer, 2021).

El marco teórico en el que se enmarcan la inteligencias emocional capacidad, la social y la personal contempladas por Mayer (ver Figura 2) es el de la jerarquía de la inteligencia general conocido como modelo Cattell-Horn-Carroll. En cambio, el marco teórico en el que se inscriben las inteligencias emocional rasgo, la social y la personal, contempladas por Parker, es el de la jerarquía de la personalidad subsumida bajo el modelo de los Cinco Grandes Factores y el concepto de *factor general de la personalidad*, que ha sido descrito como el buen temperamento adulto o la cúspide de una personalidad emocionalmente inteligente.

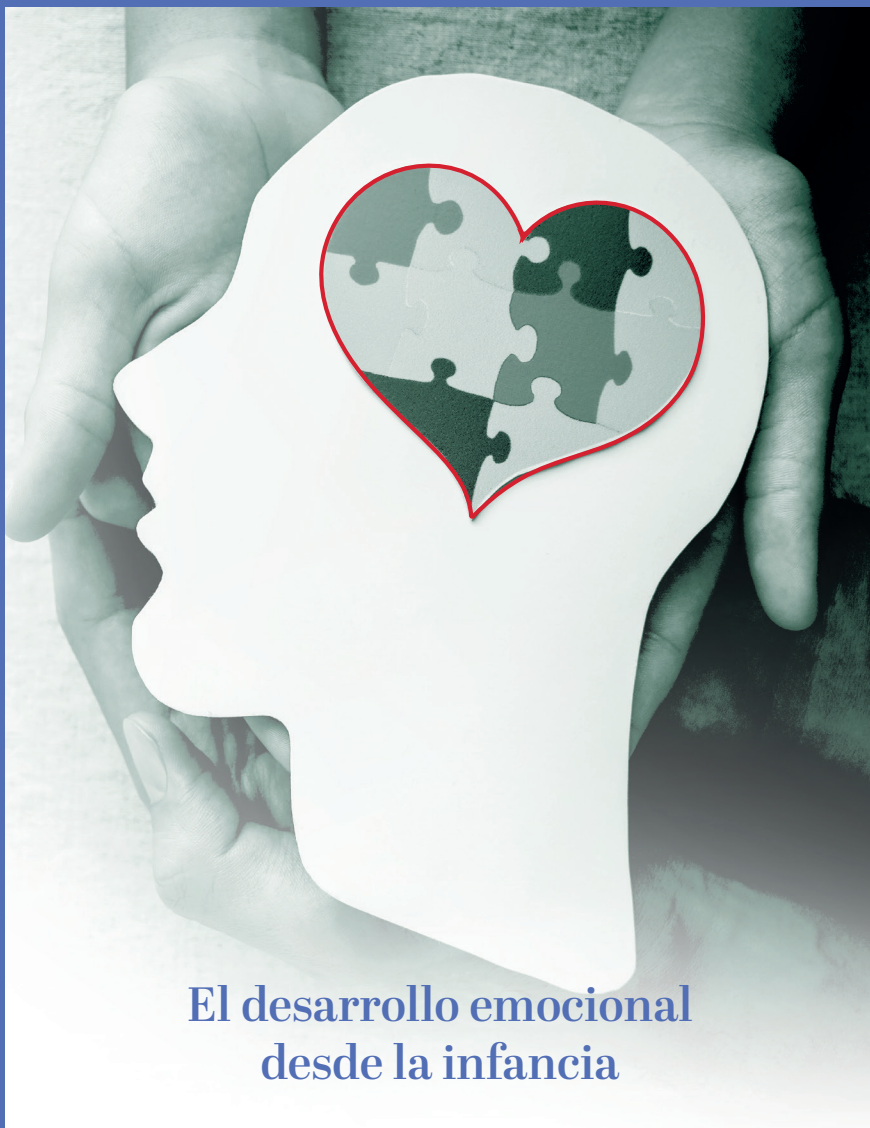
Como puede desprenderse de esta breve revisión, la investigación científica sobre inteligencia y personalidad continúa evolucionando, y será la acumulación progresiva de investigación empírica la que permita identificar mejor qué caracteriza a una persona inteligente y de qué modo podemos y debemos actuar para ayudar a su mejora.

Referencias bibliográficas:

Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., y García, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Síntesis.

Gutiérrez-Carrasco, J. A., Topa, G., y Pérez-González, J. C. (2022). Trait emotional intelligence and the six rings of positive self-Capital for Optimal Performance and Sustainability. In Cross-cultural perspectives on well-being and sustainability in organizations (pp. 69-93). Springer. Libre acceso aquí: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-86709-6_5

Pérez-González, J. C., Saklofske, D. H., y Mavroveli, S. (2020). Editorial: Trait emotional intelligence: Foundations, assessment, and education. *Frontiers in Psychology*, 11, 608. Libre acceso aquí: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.00608/full>








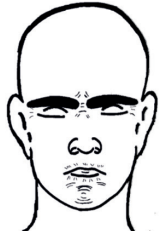


El desarrollo emocional desde la infancia

Enrique G. Fernández-Abascal

Las emociones son unos procesos psicológicos altamente adaptativos, especialmente desarrollados para ajustarnos a los cambios que suceden en nuestro entorno. Es nuestra primera línea de observación y defensa frente a las modificaciones y novedades del mundo que nos rodea, lo cual nos permite valorar si eso que ha cambiado es bueno o malo para nosotros, es decir, apetitivo o dañino, y al tiempo movilizar las respuestas más adecuadas a esa valoración, acercándonos o alejándonos de esa nueva situación.

Es un proceso tan importante que compromete a todos los restantes procesos psicológicos, como la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento, la comunicación verbal y no verbal y la motivación. De hecho, se considera que hay una base emocional que todos heredamos. Así, por ejemplo, podemos observar mediante ecografías 4D cómo el feto, a partir de la semana 25 de gestación, ensaya distintos patrones motores que tras el nacimiento serán muy importantes para su desarrollo y supervivencia. Por ejemplo, hay prensión, el feto se agarra al cordón umbilical; hay succión, el feto chupa su dedo; y hay ensayo de expresiones faciales de las emociones primarias. El feto sonríe, frunce el ceño o muestra sobresalto; esto no quiere decir que tenga ya emociones, el aparato psíquico aún no está maduro para tenerlas, es solo un ensayo de patrones motores faciales que posteriormente le serán muy útiles para comunicar cómo se encuentra antes de haber desarrollado el lenguaje o cualquier otra forma de comunicación. En la Figura 1 se presenta de forma comparativa la expresión facial de las emociones primarias en bebés y en adultos.

	BEBÉ	ADULTO
SORPRESA		
IRA		
MIEDO		
ASCO		







	BEBÉ	ADULTO
A S C O		
T R I S T E Z A		
A L E G R Í A		

Figura 1. Mapa integrado de tipos de inteligencias personales según Comparación de las expresiones faciales de la emoción en bebés y en adultos (basado en Fernández-Abascal et al., 2009).

A los tres meses de edad todos los niños con un desarrollo normal ya muestran las seis emociones primarias, que son las determinadas por la herencia y que tienen un carácter universal. Estas emo-

ciones son la sorpresa, la ira, el miedo, el asco, la tristeza y la alegría. Hay diferentes criterios para determinar cuáles son esas emociones primarias, dependiendo del autor que las clasifique, pero si somos lo más estrictos posible exigiremos que cada una de esas emociones primarias cumpla seis requisitos (Izard, 1991), como el tener una función adaptativa específica, unas condiciones de provocación delimitadas de esa emoción y distintiva de las demás, un procesamiento cognitivo propio y singular, un sentimiento característico, una forma de comunicación no verbal también específica y propia, y un afrontamiento diferente y singular para esa emoción.

Estas emociones primarias son respondientes, es decir, son emociones en contestación a las demandas ambientales, en las que el proceso se inicia cuando se produce una modificación en la situación ambiental y en respuesta a ella se pone en marcha una serie de reacciones que constituyen la respuesta emocional. Las denominamos emociones primarias, porque suponemos que de ellas se irán derivando en el tiempo, como fruto del desarrollo y maduración emocional, todas las demás que configuran nuestro edificio emocional. De hecho, cuando estudiamos a bebés de tres meses, sus respuestas emocionales son prácticamente iguales; sin embargo, esos mismos niños a los ocho meses ya no se parecen en casi nada emocionalmente hablando.

La característica que diferencia la emocionalidad de los bebés de la de los adultos es que las emociones de los bebés se manifiestan exclusivamente en respuesta a acontecimientos, frente a las de los adultos, que son fundamentalmente anticipativas. En los primeros, la desaparición de la causa de la respuesta emocional conlleva la atenuación de esta, mientras que en los segundos se mantiene en el tiempo, por su persistencia simbólica. Las emociones de los

bebés son muy intensas, ya que estos responden con la misma intensidad a un evento trivial que una situación grave; además, aparecen con una frecuencia muy alta, la cual va reduciéndose con la edad. A la breve duración se unen cambios muy rápidos de un tipo de emoción a otra. Y muy tempranamente se van moldeando con el aprendizaje y la maduración psicológica.

Hay que tener en cuenta que, al nacer, las emociones son la única forma de comunicación que posee el bebé y con ellas debe cubrir todas sus necesidades, y que debe crear relaciones sociales que le garanticen su supervivencia. No solo debe usar estas emociones, sino también entrenarlas y así aprender sus capacidades emocionales. Además, son el pilar del desarrollo psíquico, tanto intelectual como motriz y del propio desarrollo emocional (si este no funciona, los otros dos se ven seriamente afectados). Y, asimismo, con la práctica debe aprender a distinguir sus emociones, a regularlas y a ser empático. Todos los seres humanos tenemos las mismas emociones primarias cuando nacemos, pero la interacción con nuestro medio hace que difiramos en la frecuencia en que sentimos cada una de ellas, en los tipos de acontecimientos que nos producen dichas emociones y en la manera en que actuamos cuando las sentimos.

En cuanto acumulamos experiencias emocionales, ya no solo somos capaces de responder ante cambios en nuestro entorno, sino que empezamos a ser capaces de anticipar esos cambios antes de que ocurran. Esto da lugar al surgimiento de las emociones secundarias, que se caracterizan por ser fruto de la experiencia y el aprendizaje emocional previo de cada persona. Por lo tanto, son emociones personales y propias, diferentes de una persona a otra. Estas emociones también se diferencian de las primarias en que

las condiciones que las provocan no son reales en este momento dado, sino que se encuentran en forma de representación simbólica en nuestra mente. Lo que causa la emoción es un recuerdo de algo que pasó o la anticipación de algo que puede suceder, lo que activa a su vez los recuerdos emocionales que se tienen sobre tal situación. Es decir, en las emociones secundarias no es la situación la que produce el proceso emocional, ya que ahora la causa no se encuentra fuera de la persona, sino que es recordada o imaginada, y por lo tanto la causa está dentro de la persona.

Lo que las hace especialmente diferentes es que utilizan mejor nuestro recurso adaptativo, fundamentalmente por esa capacidad de anticipar acontecimientos, lo que nos permite tomar medidas antes de que ocurran las cosas y, por lo tanto, con más tiempo, medios y alternativas. Las cosas aún no han pasado y las medidas que se pueden tomar ya no son solo paliativas, como ocurre en las primarias, sino que pueden ser preventivas. Aunque esto no siempre es así y también puede ser fuente de problemas emocionales por una incorrecta y sesgada anticipación de los acontecimientos. Por lo tanto, se trata de unas emociones altamente adaptativas, pero que «heredan» su forma de respuesta emocional de las emociones primarias. Algunas de estas emociones se derivan directamente de una primaria, por ejemplo, de la emoción de la sorpresa se deriva la secundaria de la incertidumbre, del asco la repugnancia, del miedo la ansiedad, de la alegría la felicidad, de la tristeza la desesperanza y de la ira la hostilidad. Pero en otras ocasiones esa relación es por combinación de dos o más emociones primarias; por ejemplo, la vergüenza es una mezcla de miedo y tristeza, la culpa lo es de la ira y la tristeza, el orgullo de la alegría y el asco, o los celos de la combinación de miedo, ira y tristeza. Estas emociones complejas son precisamente las más características en el ser humano adulto.

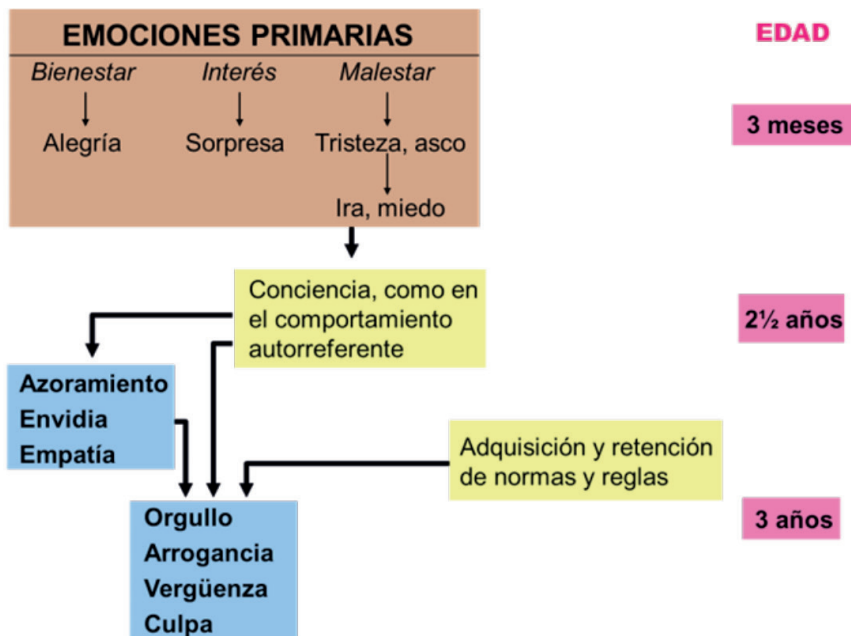


Figura 2. Desarrollo de las emociones autoevaluativas (basado en Lewis, 2008).

La última aportación de nuestro sistema emocional va más allá de la capacidad de tener emociones sobre cosas que nos pasan o las que nos puedan pasar: tiene que ver con emociones sobre nosotros mismos y sobre las cosas que hacemos o dejamos de hacer, sobre cómo nos valoramos. Se trata del último piso de nuestro edificio emocional, son las emociones más sofisticadas que podemos tener. Estas son emociones autoconscientes porque requieren del desarrollo previo de una capacidad de autoconsciencia y de una autorrepresentación mental de nosotros mismos.

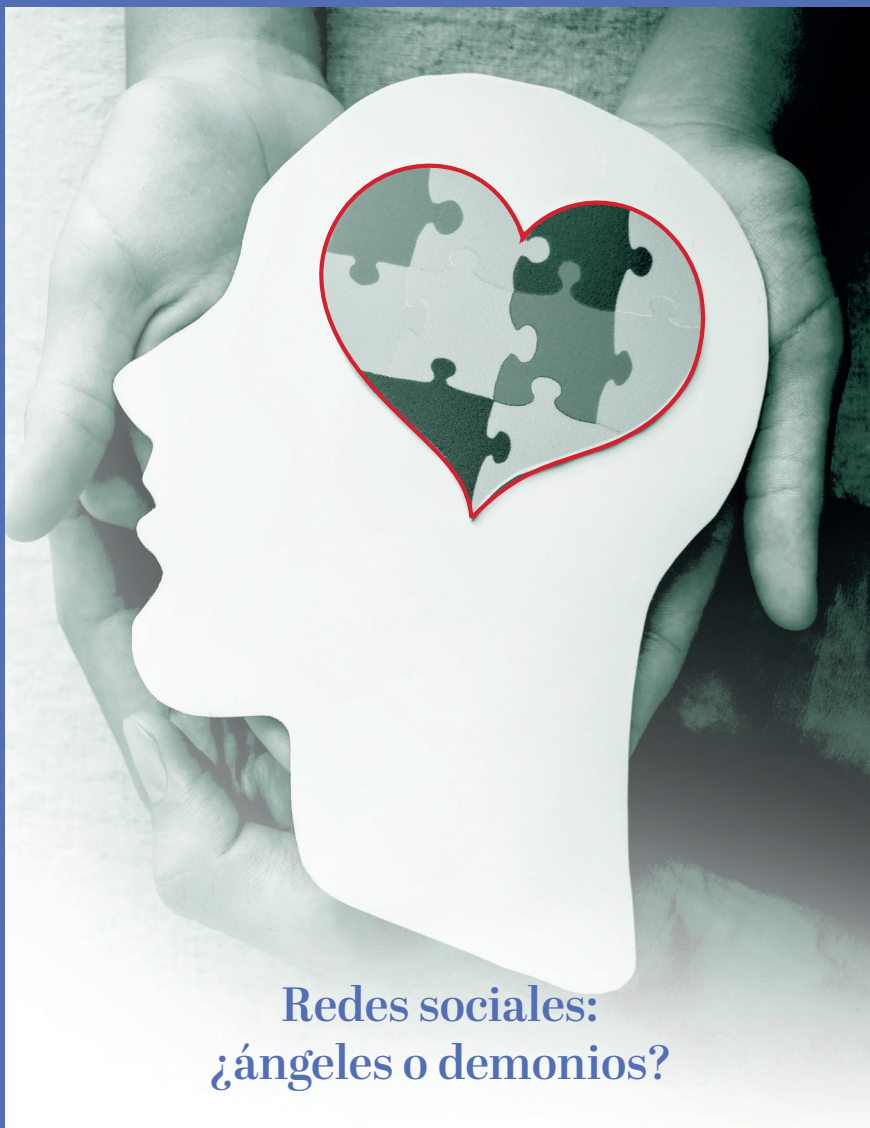
Son emociones muy importantes para la obtención de metas sociales y suponen un sistema de análisis de la realidad fruto de la socialización. Mediante estas emociones hacemos nuestros los criterios sociales de lo que es «bueno» y «malo», introyectamos las reglas de valoración social, nos las creemos, y nos las aplicamos a nosotros mismos para valorar nuestros comportamientos y nuestra propia persona. En la Figura 2 se puede apreciar como lo primero que aparece en el tiempo son las emociones primarias, presentes muy tempranamente, antes de los tres meses de vida. En una segunda etapa surge el comportamiento autorreferencial; aunque el sistema del «yo» se ha desarrollado durante los dos primeros años de vida, primero aparece la autodiferenciación, que aflora alrededor de los ocho meses, seguida de la conducta autorreferencial, que surge entre los quince y los veinticuatro meses de edad. La aparición y consolidación de estas habilidades cognitivas proporcionan la base para el surgimiento de una nueva etapa, en la que surgen las primeras emociones autoconscientes, que se caracterizan por un comportamiento autorreferencial y que incluye el azoramiento, la envidia y la empatía. Estas emociones aparecen antes o alrededor del segundo año. Al mismo tiempo, los niños aprenden sobre otros aspectos de su mundo social, incluidas normas emocionales y reglas de comportamiento que les permiten evaluar su propia actuación y sus ejecuciones. Esto conduce a una segunda clase de emociones autoconscientes: las emociones autoevaluables, como la culpa, la vergüenza, el orgullo o la arrogancia, que surgen después de las emociones autoconscientes, ya que requieren una mayor capacidad y desarrollo cognitivo.

Referencias bibliográficas:

Fernández-Abascal, E. G., Martínez-Sánchez, M., y Choliz, M. (2009). *Guía de la expresión del bebé*. Roche Diagnostics.

Izard, C. E. (1991). *The Psychology of Emotions*. Plenum Press.

Lewis, M. (2008). The emergence of human emotions. En M. Lewis, J. M. Haviland y L. Feldman (eds.), *Handbook of Emotions*, 3.^a ed. (pp. 304-319). The Guilford Press.



Redes sociales: ¿ángeles o demonios?

Rosa Molina-Ruiz

De la televisión al algoritmo: un cambio de paradigma

«Nada nuevo sobre el horizonte» para las preocupaciones actuales sobre la tecnología, la IA y las redes sociales (RR. SS.). Con cada avance tecnológico, la sociedad ha reaccionado inicialmente con alarma y escepticismo, como en el caso de la aparición del tren en el siglo XIX. Algunos pensadores temían que la velocidad del viaje afectara nuestra capacidad perceptiva o funciones visuo-espaciales. Más tarde, la radio y la televisión también fueron criticadas por su posible impacto negativo en la atención, la imaginación o la vida familiar. Asimismo, con la llegada del teléfono, hubo quienes creían que la comunicación a distancia erosionaría las relaciones humanas auténticas. En ese sentido, las RR. SS. podrían verse como parte de ese patrón histórico de inquietud ante lo nuevo que repite cada generación. Sin embargo, la diferencia actual parece dar más vértigo. Los algoritmos digitales no solo distribuyen contenido, sino que aprenden de nuestro comportamiento y lo moldean, es decir, la relación es bidireccional y plantea desafíos éticos y psicológicos mucho más complejos.

Con las RR. SS. el salto es cualitativo. En ellas ya no somos solo espectadores, sino también protagonistas, y nos reclaman algo a cambio: nuestro tiempo, atención y participación. Ya no basta con mirar: se espera que compartamos, opinemos y nos mostremos. Y aunque no lo hagamos, nuestra mera observación deja una huella digital que habla por nosotros, convirtiendo el consumo pasivo en una forma activa de presencia ante el algoritmo. Además, las redes multiplican las comparaciones sociales que hacemos a diario. An-

tes nos medíamos con unas pocas figuras públicas, lejanas y que sentíamos como inalcanzables; hoy lo hacemos con innumerables personas que, aunque desconocidas, parecen cercanas, accesibles y parecidas a nosotros. En ese escenario, cualquier cuerpo, viaje o logro puede volverse una nueva necesidad o una herida que se abre una y otra vez con cada exposición.

Por otro lado, las RR. SS. nos exponen a estímulos «supernormales», un concepto acuñado por el etólogo Tinbergen. Tinbergen observó que algunos animales preferían empollar huevos artificiales, más grandes y brillantes que los reales. De manera similar, los humanos reaccionamos con más intensidad ante titulares virales (el famoso *clickbait*), imágenes filtradas y contenido sensacionalista, algo que conocen bien los desarrolladores de estas aplicaciones. En este entorno, lo natural pierde atractivo y el cerebro, estimulado por recompensas artificiales, queda «enganchado» a estímulos intensificados. Así, sigue buscando más de lo que lo sobreexcita —imágenes filtradas, notificaciones, *likes*—, lo que puede derivar en conductas adictivas como el *scroll* infinito y otros bucles de retroalimentación.

Otra diferencia esencial es la adaptación del contenido a nuestras emociones y vulnerabilidades. Antes, la televisión imponía horarios; hoy, el algoritmo se adapta a ti. Te muestra lo que quiere, cuando quiere, basándose en tus clics, búsquedas y estados emocionales. Así surgen las burbujas de pensamiento, que refuerzan nuestras ideas y van sesgándonos y polarizándonos. Además, en esa búsqueda constante de placer e inmediatez, vivimos sobreestimulados y con poco tiempo para pensar: pasamos a ser consumidores atrapados en un sistema que alimentamos sin cuestionar. Esta lógica nos acerca inquietantemente a la distopía de Aldous Huxley de

Un mundo feliz, donde el control no se ejerce mediante la represión (idea que se planteaba en la distopía homóloga de George Orwell), sino a través del placer, el entretenimiento constante y la anestesia emocional. En ese mundo, no tan lejano, las personas no son oprimidas por la fuerza, sino que han sido educadas para amar su servidumbre.

Por último, las redes alteran la naturaleza de nuestros vínculos. Seguimos teniendo una capacidad limitada para mantener relaciones significativas —alrededor de 150 personas, según la teoría de Dunbar—, pero ahora acumulamos cientos o miles de contactos. ¿Cuántos de ellos estarían si enfermamos? ¿Cuántos nos conocen verdaderamente? En un entorno donde prima la cantidad sobre la calidad, la conexión se vuelve superficial. En la pantalla el yo real se fragmenta, dando paso a un «yo idealizado», cuidadosamente «editado» para obtener validación externa. El riesgo: alejarnos cada vez más de quienes somos.

Los efectos del uso intensivo de redes sociales sobre el bienestar psicológico

La ciencia también ha intentado entender el impacto de las RR. SS. en nuestra salud mental. Sabemos que, actualmente, más del 60,65 % de la población mundial usa activamente al menos una red social, y en países occidentales, el uso diario en adultos jóvenes supera el 80 %.

Pero ¿qué efectos tiene este uso intensivo sobre nuestro bienestar psicológico? Numerosos estudios han mostrado una asociación clara entre el uso frecuente —especialmente pasivo— de

RR. SS. y un mayor riesgo de síntomas depresivos, ansiosos o de malestar psicológico. Por ejemplo, un metaanálisis reciente que revisó 141 estudios confirmó que el uso pasivo (navegar sin interactuar) se relaciona con mayores niveles de depresión, ansiedad, menor satisfacción vital y menor apoyo social percibido (Godard y Holtzman, 2024).

En una revisión sistemática publicada en *Journal of Affective Disorders*, también identificaron una asociación entre el uso problemático de redes y síntomas de malestar psicológico. Estos efectos no se deben solo al tiempo de exposición, sino al tipo de uso y al estado emocional previo.

Por ejemplo, se ha observado que el uso pasivo, más frecuente en personas con ansiedad social o baja autoestima, puede alimentar sentimientos de comparación, envidia o exclusión social. En cambio, el uso activo —publicar, comentar, interactuar— tiene una relación más impredecible. Algunos trabajos lo vinculan con mayor autoestima y apoyo social, mientras que otros señalan que también puede producir malestar si se convierte en una vía para buscar validación o compararse constantemente.

Un aspecto muy revelador es que la relación parece ser bidireccional: usar más redes puede aumentar los síntomas depresivos, pero también ocurre lo contrario, es decir, las personas que ya experimentan ansiedad o tristeza tienden a usarlas más, lo que refuerza ese malestar inicial (Yang *et al.*, 2022).

En otra revisión sistemática se subraya que el estado emocional previo al uso de redes es clave: quienes entran en estas plataformas con emociones negativas tienden a usarlas de forma más pasiva y evasiva, lo que empeora su estado. En cambio, quienes las usan de

forma más activa y con estrategias de regulación emocional adaptativas (como la reevaluación positiva) pueden experimentar beneficios o, al menos, no ver agravado su malestar.

Nuestro equipo también ha contribuido a través de diversas publicaciones al campo sobre el impacto de las RR. SS. en la salud mental mediante encuestas diversas que, de forma irónica pero significativa, se difundieron en las propias plataformas digitales que analizamos, permitiendo un alcance a grandes muestras de población en poco tiempo. Los datos más relevantes mostraban como el mayor uso de estas redes impactaba directamente en la autoimagen, la autoestima y la comparación social, encontrándose que la exposición frecuente a cuerpos ajenos idealizados, propiciada por la naturaleza visual de muchas RR. SS., llevaba a una interiorización del «mirar al otro» que se traduce en descontento con el propio cuerpo. El tiempo de uso y el tipo de contenido consumido actuaban como moduladores de este efecto (Alonso-Fuertes *et al.*, 2023).

¿Y qué hay de los beneficios? ¿No se crearon estas redes para acercarnos? Es indudable que las RR. SS. también han traído oportunidades, especialmente en el ámbito de la conexión, la creatividad y la salud mental. Por ejemplo, algunos trabajos en jóvenes más tímidos o inseguros hallaron que el uso creativo de estas plataformas —editar vídeos, compartir arte, generar contenido original— se asociaba con mayor autoestima, autoconfianza y expresión emocional. En estos casos las RR. SS. funcionaron como alternativa, construcción identitaria y exploración emocional.

Del mismo modo, otro estudio publicado en *Cyberpsychology* mostró que prácticas como subir selfis o vídeos humorísticos pueden servir como formas positivas de autoafirmación. Jóvenes

que normalmente no se atreven a mostrarse en entornos cara a cara encuentran en las redes un lugar para experimentar con su identidad, mostrarse creativos y sentirse validados. Asimismo, las RR. SS. han abierto espacios de pertenencia para personas que antes podrían haberse sentido aisladas: comunidades neurodivergentes, colectivos LGTBI, artistas emergentes o personas con intereses poco convencionales que tienen mayor facilidad para encontrar eco y resonancia. Finalmente, las RR. SS. se han consolidado también como herramienta habitual en ámbitos como la educación, divulgación científica o atención sanitaria.

Lejos de ser unívocas, las RR. SS. son herramientas ambivalentes que pueden alinear o empoderar, conectar o fragmentar. Todo depende del uso puesto en su contexto.

Conclusión

Las redes sociales podrían verse como espejos y laberintos de nuestra psique, ni ángeles ni demonios, pero sí portadoras de un eco capaz de alterar nuestro equilibrio emocional. Herramientas con un potencial de impacto psicológico suficientemente alto, que exige nuestra atención. Su efecto no depende únicamente del tiempo que pasamos conectados, sino del modo en que las usamos, del estado emocional o de vulnerabilidad desde el que lo hacemos y del nivel conciencia con que nos relacionamos con ellas. Y si bien los efectos negativos no siempre son generalizables cuando aparecen, pueden tener una magnitud tal que la pregunta es inevitable: ¿no debería regularse su uso, sobre todo en etapas de mayor vulnerabilidad como la adolescencia, período en el que el córtex prefrontal está en pleno desarrollo y la búsqueda de pertenencia, validación e identidad los hace especialmente susceptibles?

Referencias bibliográficas:

Alfonso-Fuertes I., Álvarez-Mon, M. A., Sánchez del Hoyo, R., Ortega, M. A., Álvarez-Mon, M., y Molina-Ruiz, R. M. (2023). Time Spent on Instagram and Body Image, Self-esteem, and Physical Comparison Among Young Adults in Spain: Observational Study. *JMIR Formative Research*, 7, e42207. <https://doi.org/10.2196/42207>

Godard, R., y Holtzman, S. (2024). Are active and passive social media use related to mental health, wellbeing, and social support outcomes? A meta-analysis of 141 studies. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 29(1), zmad055. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmad055>

Yang, Q., Liu, J., y Ru,i J. (2022). Association Between Social Network Sites Use and Mental Illness: A Meta-Analysis. *Cyberpsychology*, 16(1). <https://doi.org/10.5817/CP2022-1-1>



La inteligencia emocional y la resiliencia como factores clave para la reincorporación laboral tras el cáncer de mama

Rocío Guil, Paloma Gil-Olarte y Leidy Tatiana Ordoñez

La creciente incidencia del cáncer de mama, si bien notable, se ha visto mitigada por una mejora significativa en las tasas de supervivencia, atribuible a los avances en los tratamientos y a la eficacia de los programas de detección temprana. Esta evolución ha desplazado el foco de la investigación biomédica, extendiéndose más allá de la curación de la enfermedad para incluir la optimización de la calidad de vida de las supervivientes. Un aspecto crítico en este contexto es su reincorporación a la vida social, con especial énfasis en el ámbito laboral.

El retorno al trabajo posterior a un diagnóstico de cáncer de mama representa un desafío significativo. La enfermedad y sus tratamientos suelen generar comorbilidades físicas y psicológicas que obstaculizan la reintegración laboral. De hecho, la literatura científica reporta que las supervivientes de cáncer de mama tienen una probabilidad 1.5 veces mayor de encontrarse desempleadas en comparación con la población sana. No obstante, el empleo constituye un componente esencial del bienestar personal, aportando no solo estabilidad económica, sino también un sentido de normalidad, propósito y un elemento crucial para la recuperación integral.

En este marco, el concepto de Capacidad Laboral, definida como el potencial de un individuo para ejecutar una tarea específica en un momento dado, que resulta del equilibrio dinámico entre los recursos personales (salud, habilidades funcionales) y las exigencias del trabajo, emerge como un elemento fundamental. Para promover esta capacidad en la población de supervivientes de cáncer de mama, es imperativo identificar los factores psicológicos que actúan como protectores.

Las investigaciones desarrolladas en el seno del grupo de investigación HUM-843 “Inteligencia Emocional” del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación, se han centrado en la exploración de la Inteligencia Emocional Percibida y su relación con otros constructos de la psicología positiva, como es el caso de la Resiliencia. Así, en el proyecto PID2021-125056OB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por “FEDER Una manera de hacer Europa”, se planteó como uno de sus objetivos principales dilucidar el modo en que estas variables influyen en la capacidad laboral y, consecuentemente, en las tasas de retorno al trabajo.

La Inteligencia Emocional como factor protector

La Inteligencia Emocional Percibida, evaluada con el TMMS 24, se podría definir como la percepción individual de la capacidad para atender, comprender y regular las emociones propias. Diversos estudios han examinado su papel como variable mediadora en la reintegración laboral. En una de nuestras investigaciones, se exploró el mecanismo por el cual la Inteligencia Emocional Percibida incide en la capacidad laboral de las supervivientes. Los resultados evidenciaron que las mujeres que han superado el cáncer de mama muestran, en general, una capacidad laboral y una atención emocional más reducidas que la población de control, si bien mantienen niveles adecuados de claridad y reparación emocional.

Un análisis de mediación (ver figura 1) reveló que, aunque la supervivencia al cáncer de mama tiene un efecto directo negativo sobre la capacidad laboral, este efecto puede ser atenuado por la Inteligencia Emocional Percibida. Específicamente, mayores niveles de claridad emocional percibida y de reparación del estado de ánimo

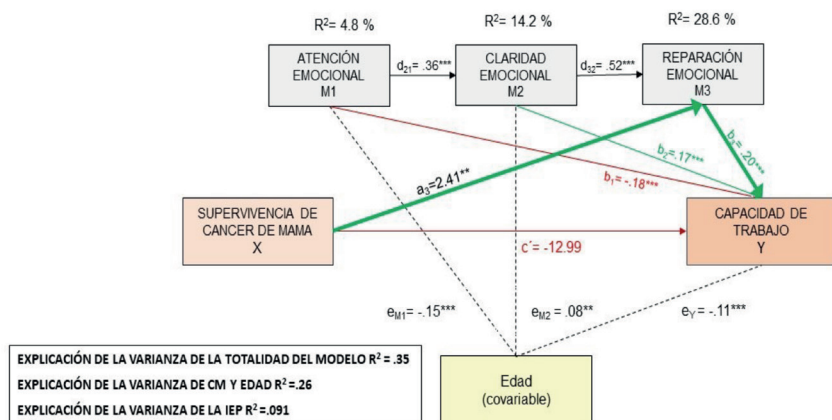


Figura 1. Modelo de mediación múltiple en serie: efectos directos e indirectos entre la supervivencia de cáncer de mama, la Inteligencia Emocional Percibida y Capacidad de trabajo.

mo percibido predice una mayor capacidad para el trabajo. Curiosamente, la condición de haber superado la enfermedad se asoció con un incremento en la capacidad de reparación del estado de ánimo.

A pesar de estos hallazgos, la investigación también ha identificado una faceta menos favorable de la Inteligencia Emocional Percibida. Se ha observado que una atención emocional excesiva, no acompañada de una capacidad adecuada de claridad y reparación, puede funcionar como un factor de riesgo, comprometiendo la capacidad laboral. Este hallazgo subraya la necesidad de abordar de forma equilibrada cada dimensión de la Inteligencia Emocional Percibida en las intervenciones psicológicas.

La Resiliencia: otra pieza clave

Además de la Inteligencia Emocional Percibida, hemos investigado la implicación de la resiliencia, definida como la habilidad para afrontar la adversidad y salir fortalecido de la experiencia, en el impacto de esta enfermedad en la capacidad de trabajo de las mujeres. Así, en estudios complementarios (ver figura 2 y 3), se ha encontrado que la condición de superviviente de cáncer de mama está asociada con un aumento en los niveles de resiliencia, lo cual, a su vez, se vincula con un incremento en la capacidad laboral.

Actualmente, se está desarrollando un modelo más complejo que integra tanto la Inteligencia Emocional Percibida como la Re-

Correlaciones Bivariadas de Pearson

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Edad	1							
2. Ecuanimidad	,23	1						
3. Perseverancia	,04	,10	1					
4. Confianza en sí mismo	,19	,20	,52**	1				
5. Satisfacción personal	,14	,04	,57**	,65**	1			
6. Sentirse bien solo	,23	,12	,49**	,65**	,57**	1		
7. Resiliencia global	,22	,41**	,76**	,88**	,77**	,74**	1	
8. Capacidad laboral	,04	,17	,14	,33*	,37*	,11	,33*	1

Note. ** p<0,001 *p<0,05 (bilateral).

Figura 2. Correlaciones de Pearson entre Capacidad de Trabajo y Resiliencia

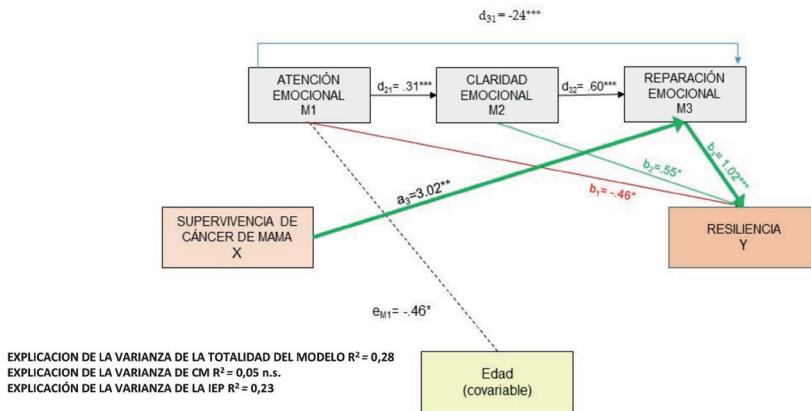


Figura 3. Modelo de mediación múltiple en serie: efectos directos e indirectos entre la supervivencia de cáncer de mama, la Inteligencia Emocional Percibida y la resiliencia

siliencia para comprender su influencia conjunta en la capacidad laboral. Los resultados preliminares de este modelo de mediación en cadena sugieren que la supervivencia del cáncer de mama influye positivamente en la capacidad de trabajo a través de la reparación del estado de ánimo y la resiliencia.

Conclusiones y direcciones futuras

En síntesis, la evidencia empírica generada destaca la relevancia de la Inteligencia Emocional Percibida y la Resiliencia como factores de protección en la población de mujeres supervivientes de cáncer de mama. Estos constructos favorecen su reincorpora-

ción a la vida laboral y mejoran su calidad de vida. No obstante, es fundamental considerar que no todos los componentes de la Inteligencia Emocional Percibida son intrínsecamente beneficiosos. Es necesario que los programas de apoyo psicológico diseñen intervenciones que aborden de manera individualizada cada dimensión de la inteligencia emocional, evitando así efectos adversos como el impacto negativo de una elevada atención emocional sin las herramientas adecuadas de claridad y reparación.

El trabajo en esta línea de investigación continúa, y los hallazgos acumulados refuerzan la necesidad de integrar estas variables en programas de apoyo psicológico para supervivientes, con el fin último de promover su bienestar y facilitar su plena reincorporación a la sociedad.

Referencias bibliográficas:

Guil, R., & Gómez-Molinero, R. (2020). Boosting return to work after breast cancer: the mediator role of Perceived Emotional Intelligence. *Psycho-Oncology*, 29(11), 1936-1942.

Gómez-Molinero, R., Ruiz-González, P., Zayas-García, A., & Guil, R. (2019). Resilience and workability among breast cancer survivors. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 37-44.

Guil, R., Ruiz-González, P., Merchán-Clavellino, A., Morales-Sánchez, L., Zayas, A., & Gómez-Molinero, R. (2020). Breast cancer and resilience: the controversial role of perceived emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 11, 595713.



**Tocar madera y cruzar los dedos:
cómo nacen y sobreviven
las supersticiones en la vida cotidiana**

Pedro R. Montoro Martínez

«Una superstición es una explicación prematura
que sobrepasa su tiempo».

George Iles (1852-1942), escritor canadiense.

El ser humano es un animal extraordinario. Hemos sido capaces de enviar doce astronautas a la Luna y traerlos a la Tierra sanos y salvos. Hemos construido kilométricos aceleradores de partículas que nos permiten conocer la composición profunda de la materia. Hemos construido túneles que comunican por debajo del mar dos países. Nuestra denominación como *Homo sapiens* resalta nuestra capacidad de pensamiento racional como característica diferenciadora del resto de animales. Pero hay un problema. El *Homo sapiens* también es capaz de guardar cola durante largas horas bajo el frío de Madrid para comprar un décimo de lotería en Doña Manolita. El *Homo sapiens* tiene sus calzoncillos o sus braguitas de la suerte para ocasiones especiales. El *Homo sapiens* es capaz de creer que la Tierra es plana o que nunca llegamos a la Luna. ¿Cómo es posible esta dualidad? Intentaremos explicarlo a continuación a través del fenómeno de las supersticiones.

¿Cómo nace una superstición?

Según se cuenta en las redes, la actriz española Elsa Pataky tiene la superstición de llevar calcetines de diferente color en sus audiciones. Con las prisas matutinas, en uno de sus primeros *castings*

en Hollywood, se puso los primeros calcetines que encontró, que estaban desaparejados en color. Ese día la audición le fue genial. En el siguiente *casting*, en el que llevó calcetines del mismo color, la prueba le salió fatal. Así nació una nueva superstición en el repertorio comportamental de Elsa Pataky: llevar calcetines de diferente color. *Le dan buena suerte.*

La necesidad de encontrar asociaciones entre eventos de la realidad para poder anticiparnos a las exigencias del medio es una de las principales motivaciones de la mente humana. Somos buscadores compulsivos de conexiones, detectives de la regularidad, una especie de futurólogos intuitivos. Nuestro sistema cognitivo tiene alergia a la ambigüedad y a la incertidumbre y, por eso, necesita darle orden y sentido a la información que recibe del entorno. Esta *reacción alérgica mental* se manifiesta incluso en los procesos más básicos de análisis de la información. Un buen ejemplo de ello es el fenómeno de la pareidolia, por el que la mente dota de significado a estímulos ambiguos, confusos y desordenados. Por eso vemos animales en las nubes o caras en las manchas de humedad (véase Figura 1).

Las supersticiones son el reverso tenebroso de esa tendencia predictiva tan útil para la supervivencia: asocian eventos que, en realidad, no están relacionados de ninguna forma. Es muy probable que la selección natural haya favorecido esa tendencia a *pecar por exceso* en la búsqueda de relaciones causa-efecto para descubrir las reglas del mundo, aunque eso conlleve generar conexiones espurias o incluso absurdas. Desde una perspectiva evolucionista, varios autores han propuesto que la evolución ha favorecido un mecanismo que falla con frecuencia cometiendo falsos positivos (como las supersticiones) porque, al mismo tiempo, conlleva que



Figura 1. Algunos ejemplos de pareidolias, como un perro en las nubes o una cara en un pimiento cortado. En las imágenes de abajo se muestran fotografías de una misma región de la superficie del planeta Marte. La de la izquierda fue realizada en 1976 por la sonda Viking con una cámara de escasa resolución, mientras que la de la derecha es del año 1998 y fue realizada por la Mars Global. La supuesta «cara de Marte realizada por los marcianos» solo fue una pareidolia ante un estímulo ambiguo por la baja calidad de la fotografía.

se cometan pocos falsos negativos, que, al fin y al cabo, resultaría lo más peligroso para la supervivencia.

La generación de asociaciones supersticiosas no es exclusiva del *Homo sapiens*, sino que otros animales también lo manifiestan. Un trabajo pionero en este ámbito fue el que realizó el psicólogo Skinner en 1948 con palomas. En su laboratorio, Skinner programó que la dispensación de comida ocurriera de manera automática cada quince segundos sin que estuviera vinculada a ninguna respuesta del animal. Hicieran lo que hicieran, las palomas recibirían alimento con esa cadencia. Transcurrido un tiempo, se comprobó que la mayoría de las aves (seis de ocho, en concreto) habían desarrollado sus propios rituales supersticiosos para conseguir la comida. Una paloma daba vueltas sobre sí misma, otras movían la cabeza de un lado a otro y otra picoteaba el suelo en una esquina de la jaula. Estudios posteriores con humanos han encontrado resultados muy similares mediante tareas en las que se instauran conexiones ficticias entre eventos. De hecho, hay todo un campo de estudio en psicología dedicado a las ilusiones de causalidad (Matute, 2019), que incluso se han relacionado con la proliferación de pseudomedicinas alternativas, como la homeopatía o el reiki, o las creencias paranormales.

¿Cómo sobrevive una superstición?

Cuando se forja una asociación ficticia entre eventos en nuestra mente, uno de los mecanismos principales del mantenimiento de las supersticiones es nuestra tendencia natural al *sesgo de confirmación*. Este consiste en buscar activamente, interpretar y recordar la información que confirma nuestras creencias o espec-

tativas previas, al mismo tiempo que ignoramos, descartamos o desacreditamos aquella que las contradice. Prestamos más atención y recordamos mejor aquellos sucesos que confirman nuestras creencias que aquellos que las contradicen, y así perpetuamos correlaciones ilusorias acerca del mundo: «Siempre que lavo el coche, llueve» o «El repartidor de Amazon siempre llega cuando no estoy en casa».

Un segundo fenómeno que colabora en la supervivencia de las supersticiones es la *profecía autocumplida*, de forma que la propia creencia en una predicción puede hacer que se convierta en realidad a través de nuestras acciones. Si no realizamos la conducta supersticiosa, es muy probable que aumente el nivel de ansiedad y que el rendimiento se vea seriamente afectado. Si obligamos a Elsa Pataky a llevar calcetines del mismo color, probablemente se pondrá muy nerviosa y su actuación terminará perjudicada, confirmando su creencia. Es un mecanismo perverso de esclavitud ficticia: si ignoramos las supersticiones, la ansiedad hace que rindamos peor. En el ámbito del deporte profesional podemos comprobar las manías, rituales y supersticiones que acumulan muchos deportistas para reducir la ansiedad y fomentar la concentración.

Otro ingrediente añadido es que las supersticiones y rituales son generalmente sencillos de cumplir. Tocar madera, no pasar por debajo de escaleras, cruzar los dedos son todos ellos actos muy baratos en términos conductuales y muy fáciles de integrar en nuestro repertorio de comportamientos. Si tuviéramos que realizar cien flexiones antes de un examen para acumular suerte, probablemente ese ritual se extinguiría en poco tiempo. En definitiva, las

supersticiones se aprovechan de los «por si acaso» y los «no cuesta nada hacerlo» para perpetuar su influjo.

¿Cómo se propagan en la sociedad las supersticiones?

Como otras costumbres y rituales colectivos, las supersticiones se integran en el acervo de las tradiciones de una sociedad porque nos permiten identificarnos con los valores de nuestra cultura a través de una colección de comportamientos compartidos. No resulta difícil imaginar que el *ritual de los calcetines desparejados* pudiera extenderse a través de las redes sociales y en unos años la gente los llevara para el examen de conducir o sus citas amorosas.

Como expresión de este proceso sociocultural, podemos comprobar que muchas supersticiones tienen raíces centenarias o incluso milenarias, lo que dificulta mucho rastrear sus orígenes. Por ejemplo, parece que tocar madera proviene de las antiguas creencias celtas sobre las almas que habitaban los árboles. Por su parte, cruzar los dedos provendría de una antigua costumbre pagana que creía que nuestros deseos quedarían guardados entre los dedos cruzados hasta finalmente cumplirse. En cambio, a los vietnamitas les parece que los dedos cruzados se asemejan a los genitales femeninos, por lo que es un gesto obsceno, una curiosa demostración de la arbitrariedad de las supersticiones, por cierto.

¿Homo sapiens u Homo superstitiosus?

Nuestra racionalidad natural no es lógica, sino *bio-lógica* o *psico-lógica*. La mente humana es un sistema de procesamiento

de origen biológico moldeado por la evolución filogenética para resolver problemas de adaptación en determinados contextos ambientales con los objetivos prioritarios de la supervivencia y la reproducción. De esta forma, la evolución nos ha dotado de un arsenal de atajos cognitivos para procesar grandes cantidades de información y tomar decisiones rápidas (generalmente exitosas) con los datos parciales y ambiguos que recibimos del medio. En cambio, el ejercicio del razonamiento reflexivo requiere de la fatigosa tarea de disciplinar nuestra mente para prevenir las falacias y sesgos de nuestro pensamiento intuitivo. Ambos sistemas de pensamiento habitan en nosotros sin aparente conflicto (Kahneman, 2012). Por un lado, un sistema intuitivo y automático que está guiado por reglas de andar por casa y que puede derivar en sesgos y falacias del pensamiento. Por el otro lado, un sistema analítico y reflexivo, pero más lento y más costoso, que en las condiciones adecuadas puede comportarse de manera racional y lógica. Fruto de esta convivencia, incluso en las mentes más racionales y analíticas pueden residir creencias irracionales y supersticiones absurdas. Por eso, cuando nos quitamos la bata del científico o la toga del juez, nuestra mente es tan crédula como la de nuestros antepasados prehistóricos. Solo nos queda, por tanto, cruzar los dedos para que la razón no nos abandone por completo.

Referencias bibliográficas:

Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.

Matute, H. (2019). *Nuestra mente nos engaña: Sesgos y errores cognitivos que todos cometemos*. Shackleton Books.

Skinner, B. F. (1948). 'Superstition' in the pigeon. *Journal of Experimental Psychology*, 38(2), 168-172. <https://doi.org/10.1037/h0055873>



Diez consejos desde la educación emocional para familias que quieren crecer juntas

Ruth Castillo-Gualda

En la aventura de educar no hay manuales perfectos, pero sí algunas orientaciones que pueden ayudarnos. Una de ellas es la inteligencia emocional, esa capacidad que nos ayuda a comprender, expresar y regular lo que sentimos, y que resulta fundamental para acompañar a nuestros hijos en su desarrollo personal y social.

A continuación, comparto diez claves prácticas que nos pueden guiar como madres, padres o educadores para fortalecer el vínculo familiar y crecer juntos usando las emociones como fuente de información y también de sabiduría para acompañarnos y conocernos mejor.

1. Las emociones son un signo de fortaleza

Todavía existen familias en las que se piensa que llorar, mostrar miedo o admitir tristeza es sinónimo de debilidad. Nada más lejos de la realidad. Sentir es humano y expresar lo que sentimos es un acto de honestidad y fortaleza.

Cuando dejamos a un lado la idea de que las emociones son un estorbo, se abre un espacio de confianza donde nuestros hijos pueden mostrarse tal y como son, sin miedo a ser juzgados. Reconocer lo que sentimos nos permite vivir con autenticidad y construir relaciones más profundas.

2. Todos podemos mejorar nuestra inteligencia emocional

Muchas veces caemos en etiquetas como «Yo soy muy nervioso» o «Mi hija se enfada muy fácilmente». Estas frases nos atrapan en una especie de jaula que nos hace creer que no podemos cambiar. La realidad es que la inteligencia emocional se entrena a cualquier

edad. No importa si somos adultos con años de hábitos a la espalda o niños que empiezan a enfrentarse a sus primeras situaciones desafiantes: siempre hay margen de mejora. Lo importante no es ser perfectos, sino estar dispuestos a aprender y a intentarlo de nuevo cada día.

3. Aceptar para poder manejar

No hay emociones correctas ni incorrectas, todas tienen un porqué. Todas surgen por algún motivo particular y en muchas ocasiones muy variable, para cada uno de nosotros. Para manejar nuestras emociones de forma inteligente debemos aceptar lo que estamos sintiendo o lo que sienten nuestros hijos. En ocasiones ocultamos las emociones porque no nos gustan. En los casos en los que la solución no es fácil o ni siquiera existe, la mejor solución radica en afrontarlo manejando las emociones asociadas a esa situación. Aceptar consiste en no rebelarse contra aquello que experimentamos. Aceptar no es resignarse, es reconocer la situación actual y el control que podemos tener sobre ella, sin juzgar los acontecimientos, criticarnos a nosotros mismos o a otros; poner el foco en lo que podemos hacer, en lo que depende de nosotros y en los aspectos que sí podemos controlar de nosotros mismos o de la situación. La clave está en aceptarlas, darles su espacio, observarlas sin juzgar y descifrar la razón que las ocasiona.

4. Expresar con honestidad lo que sentimos

Educar emocionalmente no significa reprimir el enfado ni permitir explosiones sin control. Significa enseñar a expresar de forma equilibrada, cuidando el contexto y teniendo en cuenta a la otra persona. Un niño con inteligencia emocional no es aquel que nunca se enfada, sino aquel que aprende a decir lo que siente sin

herir ni herirse. Y para ello, nuestro ejemplo y acompañamiento resultan decisivos.

5. Identificar nuestros disparadores

Todos tenemos «botones rojos» que nos hacen reaccionar sin pensar. Pueden ser externos (una palabra, un cambio de planes, una crítica) o internos (como recuerdos, creencias o sesgos). Conocer estos disparadores nos permite anticiparnos y no caer en reacciones o interpretaciones automáticas. Por ello, como adultos, debemos esforzarnos por observar las emociones que pueden estar viviendo nuestros hijos, y que son las que suscitan ciertos comportamientos. Entender que sentir es diferente a expresar es clave.

6. El lenguaje, nuestro mejor aliado

Poner nombre a lo que sentimos cambia la manera en que lo vivimos. Ampliar el vocabulario emocional en casa ayuda a los niños a entenderse mejor a sí mismos y a comprender a los demás. Conseguir comunicar nuestras necesidades a los demás es un gran paso, pero desarrollar una adecuada conversación interior es fundamental.

Podemos simplemente dedicar ratos a conversar sobre cómo nos hemos sentido en el día. Lo esencial es normalizar hablar de emociones con palabras claras, diversas y precisas, aprovechar una película o un libro para conversar sobre ello.

7. Estrategias para manejar lo que sentimos

Regular las emociones no significa esconderlas, sino encontrar estrategias para manejarlas. Algunas son externas, como practicar la respiración consciente o cambiar la atención hacia algo que

nos calme. Otras son internas, como reinterpretar una situación o centrarnos en aspectos más amables, tomar distancia o contarnos la situación de manera objetiva. Enseñar a los niños estas herramientas les proporciona un «botiquín emocional» que podrán usar a lo largo de la vida.

8. Crear un ambiente de confianza en familia

El clima lo es todo. Ningún niño compartirá cómo se siente si percibe que será criticado, ignorado o ridiculizado. Por eso necesitamos generar en casa un ambiente de escucha activa y respeto, donde los hijos sientan que lo que nos cuentan es importante. Conectar con la mirada, con la postura, con la atención plena convierte la comunicación en un espacio seguro.

9. Somos ejemplo

Finalmente, nunca olvidemos que somos el modelo más poderoso para nuestros hijos. No necesitan padres perfectos, sino padres reales que se equivocan, se disculpan y vuelven a intentarlo. Mostrar cómo manejamos nuestras propias emociones, incluso cuando no lo hacemos de la mejor manera, es una lección de vida. La educación emocional es un camino compartido, donde cada reto se convierte en una nueva oportunidad para hacerlo mejor.

10. C.R.E.A. un vínculo

Un vínculo saludable no surge de la nada, se cultiva día a día. Para recordarlo, podemos pensar en el acrónimo **C.R.E.A.** Con este acrónimo pretendemos resumir las acciones para fomentar una relación de seguridad con nuestros hijos, desde la educación emocional.

Conecta desde una mirada atenta, flexible y sin juicios hacia el mundo interior de los demás. Una conexión que nace de la apertura y la curiosidad.

Reflexiona más allá de lo que se ve. Recuerda que la expresión o el comportamiento no siempre coinciden con la emoción que los origina.

Entiende los disparadores y cambia la mentalidad acerca de las emociones, especialmente las que resultan desagradables. Reaccionar sin conciencia agota y afecta tanto a nuestra salud como a nuestras relaciones.

Atiende la información que nos ofrecen las emociones y utilízala para fomentar un desarrollo saludable. Acompaña a tus hijos en la puesta en marcha de estrategias útiles que los acerquen al bienestar.

La inteligencia emocional no es una moda ni una receta mágica; es una forma de vivir que nos permite relacionarnos mejor con nosotros mismos y con quienes más queremos. Educar con inteligencia emocional no significa no tener conflictos, o sentir todo el tiempo emociones agradables, sino aprender a transitar las emociones, justamente más desagradables, con herramientas y consciencia. Si cada familia consigue dar un paso en este camino, estaremos formando hijos más resilientes y seguros. Y, al mismo tiempo, nosotros también creceremos como adultos más conscientes y más empáticos. Porque la educación emocional nos ayuda a todos.

Referencias bibliográficas:

Brackett, M. (2020). *Permiso para sentir: Educación emocional para mayores y pequeños con el método RULER*. Diana.

Castillo-Gualda, R., y Álava, S. (2023) *Inteligencia emocional en familia*. Síntesis.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.



Estrategias de regulación emocional: ¿qué debo saber sobre ellas?

Esperanza García Sancho

La regulación emocional se define como «aquellos procesos por los cuales las personas ejercen una influencia sobre las emociones que tienen, sobre cuándo las tienen, y sobre cómo las experimentan y las expresan» (Gross, 1998: 557). Por tanto, regular una emoción es influir en una respuesta emocional, ya sea actuando para generar una emoción, para mantenerla y seguir sintiéndola, para disminuirla o evitar que aparezca.

La literatura científica denomina estrategias de regulación emocional a todas aquellas acciones, conductuales o mentales, que llevan a la persona a regular sus emociones, es decir, a influir en ellas.

Estas estrategias de regulación emocional pueden ser intraindividuales, es decir, conductas dirigidas a influir en la propia emoción, o interpersonales, esto es, estrategias dirigidas a regular las emociones de los demás o a regular las propias a través de conductas que implican la interacción con otra persona.

Ninguna estrategia es buena o mala en sí misma, sino que se considera eficaz en función de la consecución de objetivos y de consecuencias derivadas del uso de dicha estrategia. Por tanto, el carácter beneficioso o perjudicial de una estrategia de regulación estará basado en el efecto que ha tenido de cara al objetivo emocional de la persona (aumentar, mantener, disminuir o evitar una emoción en concreto) y de las posibles consecuencias asociadas a su uso (deterioro de las relaciones sociales, aumento de conflicto, etc.). Sin embargo, a pesar de que cualquier estrategia es válida y útil dependiendo del contexto, estas estrategias se han dividido de forma clásica en dos

categorías, clasificándolas como estrategias adaptativas y desadaptativas, en función del tipo de consecuencia que suele ir asociada a ellas (Aldao *et al.*, 2010). De esta forma, llamamos estrategias adaptativas a aquellas cuyo uso frecuente ha sido relacionado con resultados positivos, por ejemplo, mayores niveles de bienestar y satisfacción vital, mientras que llamamos estrategias desadaptativas a aquellas cuyo uso frecuente ha sido asociado a efectos indeseados, tales como sintomatología clínica (p. ej., ansiedad o depresión) o indicadores de desajuste social (Aldao *et al.*, 2010).

Entre las principales estrategias de regulación adaptativas se encuentran la reevaluación cognitiva (buscar un cambio de perspectiva o de significado a una interpretación o valoración ya realizada), la solución de problemas o la búsqueda de apoyo social. Por otro lado, algunas de las estrategias desadaptativas más estudiadas y cuyo uso frecuente se ha asociado en mayor medida a problemas de salud mental son la supresión (suprimir la expresión de las emociones), la evitación (alejarse de aquellos estímulos que nos provocan reacciones negativas) y la rumiación. En el caso de la rumiación, esta acción implica dar vueltas en la cabeza sobre un tema determinado presentando un pensamiento negativo repetitivo que la persona mantiene en la cabeza durante un largo periodo de tiempo y de forma recurrente. La rumiación puede ser de contenido asociado a la emoción de tristeza (p. ej., «No entiendo por qué las cosas malas siempre me pasan a mí»), de ira (p. ej., «No puedo creerme lo que me ha hecho, cómo se ha atrevido a decirme esto y hacerme tanto daño...») o corrumiación, esto es, hablar con alguna persona cercana sobre un contenido negativo de forma repetitiva, realizando la rumiación junto a esa persona (p. ej., «No puedo creerme que te hayan dicho eso, ¿cómo es posible que alguien se porte tan mal

contigo? Deberíamos pensar y darle vueltas hasta que encontremos alguna posible explicación a ello»).

En general, las estrategias de regulación se han considerado un factor transdiagnóstico implicado en diferentes indicadores de psicopatología. Por ejemplo, existe una relación negativa entre las estrategias adaptativas y la depresión, la ansiedad y la agresión. Esto es, cuando una persona presenta altos niveles de uso de estrategias positivas, suele ir asociado a menores indicadores de estos problemas. Sin embargo, algunos estudios parecen indicar que esta relación es mayor cuando se pregunta por la autoeficacia en su uso y no tanto por la frecuencia, por lo que parece importante indagar no solo cuánto se usan estas estrategias adaptativas, sino también cuánto confía uno mismo en la propia eficacia a la hora de utilizarlas (Ramos-Cejudo *et al.*, 2024). Respecto a las estrategias de regulación desadaptativas, y especialmente con el uso de la rumiación, los estudios muestran que existe una relación positiva con la depresión, ansiedad y agresión. Por ejemplo, una persona que rumia con mucha frecuencia tiende a presentar con mayor probabilidad altos niveles de estas variables.

Por consiguiente, una persona puede utilizar con frecuencia estrategias adaptativas, que la ayudarán a generar más efectos positivos, o estrategias desadaptativas, que están asociadas a una menor eficacia y mayores indicadores de psicopatología. No obstante, a pesar de que ambos tipos de estrategias están relacionados con la salud mental, la relación es mayor en el caso de las estrategias desadaptativas. Esto es: a la hora de aprender sobre las estrategias de regulación emocional es muy importante que identifiquemos qué estrategias desadaptativas solemos llevar a cabo con frecuencia, ya

que son estas las que se encuentran más implicadas en la aparición de malestar psicológico.

Pero, entonces, ¿utilizar estrategias categorizadas como desadaptativas siempre es malo? Depende. Estas relaciones a las que hacíamos referencia hablan del uso frecuente de estas estrategias independientemente del contexto. En general, como decíamos al inicio, no hay estrategias buenas o malas, sino que su eficacia o bondad depende de si nos permiten conseguir nuestros objetivos.

Dada una situación determinada que activa nuestra emoción, la persona elegirá la estrategia de regulación emocional de la que

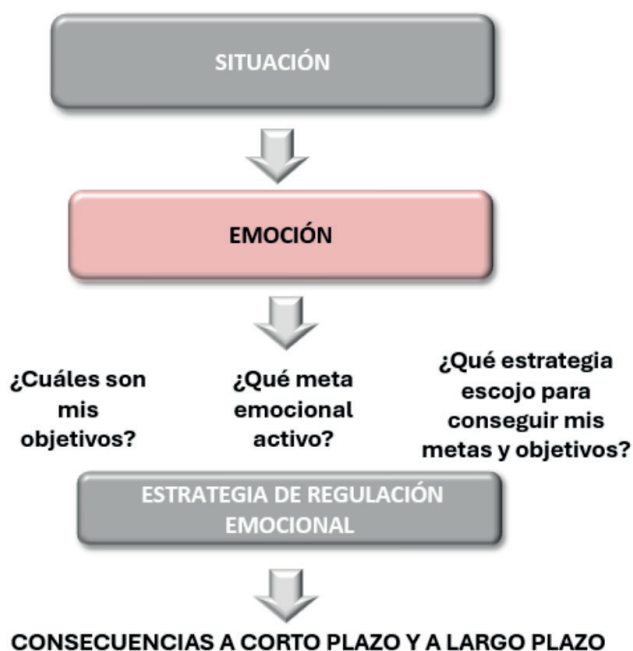


Figura 1. Pasos en el proceso de regulación emocional.

obtenga mejores consecuencias tanto a corto como a largo plazo, en función de sus objetivos y de su meta emocional. Por ejemplo, si una persona quiere mantener una buena relación con su pareja y le ha molestado una conducta de esa persona, puede activar la meta emocional de disminuir su enfado y seleccionar la estrategia de reevaluación para cambiar el enfoque sobre la emoción de enfado que le haya producido (p. ej., «Esto no me ha gustado, pero en realidad no es tan importante», «Seguramente lo ha hecho sin darse cuenta y no quería molestarme con ello», «Este enfado se me va a pasar rápido y es mejor no darle muchas vueltas»). Sin embargo, es posible que, ante una situación prolongada de malestar en una relación, si perseguimos el objetivo vital de tener una relación sentimental de calidad, la reevaluación no sea la opción más adecuada; por el contrario, la rumiación, aunque mantenga el afecto negativo mientras le damos vueltas al contenido que nos ha generado malestar, nos permite tomar decisiones en línea con nuestros objetivos vitales (p. ej., finalizar la relación o solicitar cambios importantes en ella).

En definitiva, cuando sentimos una emoción que deseamos regular es bueno para nosotros tener en cuenta cuáles son nuestros objetivos vitales («¿Qué quiero conseguir?, ¿cuáles son los objetivos vitales que quiero alcanzar?»), la propia meta emocional («¿Quiero reducir la emoción negativa?») y la selección de la estrategia de regulación emocional que más nos acerque a ambas. Tendremos en cuenta para ello que el uso frecuente de algunas estrategias desadaptativas suele generar efectos negativos y que, en el caso de las adaptativas, un aspecto importante no es solo su uso, sino la creencia de autoeficacia que se muestra a la hora de utilizarla.

Referencias bibliográficas:

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., y Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Ramos-Cejudo, J., Salguero, J. M., García-Sancho, E., y Gross, J. J. (2024). Emotion regulation frequency and self-efficacy: Differential associations with affective symptoms. *Behavior Therapy*, 55(5), 1004-1014. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2024.02.009>



Inteligencia emocional, salud y éxito

Pablo Fernández Berrocal

Introducción

La inteligencia emocional ha sido objeto de un gran interés tanto mediático como científico desde su conceptualización inicial por los profesores John Mayer y Peter Salovey en 1990. No obstante, 35 años después muchas veces se subestima su valor en nuestra vida personal y profesional. Por ello, es muy de agradecer la existencia de la Cátedra de Inteligencia Emocional UNED Pamplona – Fundación Caja Navarra y de este anuario, que, tanto en este número como en los anteriores, ha ilustrado con claridad y rigor su valor para la sociedad.

La inteligencia emocional ha sido definida por Mayer y Salovey como la capacidad para percibir, comprender, utilizar y regular las emociones en uno mismo y en los demás. Este modelo teórico se denomina *ability model* (modelo de capacidad) y es el que ha articulado nuestras investigaciones en el Laboratorio de Emociones

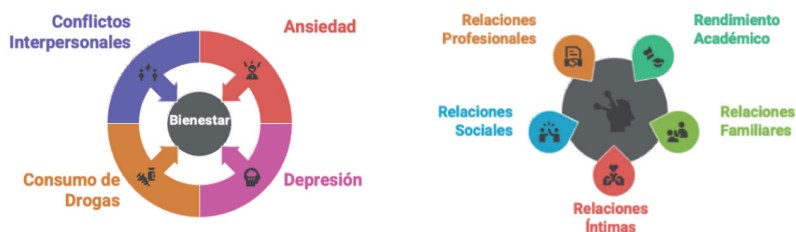


Figura 1. Beneficios de la Inteligencia emocional en la salud y el éxito personal y profesional.

que dirijo desde 1996 en la Universidad de Málaga (<https://emotional.intelligence.uma.es>). La inteligencia emocional se ha vinculado con múltiples indicadores de salud psicológica, bienestar físico y éxito académico y profesional (ver Figura 1). Este artículo resume brevemente la evidencia empírica más relevante sobre las relaciones entre inteligencia emocional, salud y éxito y sus implicaciones prácticas (Fernández-Berrocal, 2023).

Inteligencia emocional y salud

Las emociones constituyen un sistema de señalización esencial para la adaptación y la supervivencia humana, como ya señaló Charles Darwin en 1872. No obstante, la manera en que las personas perciben, expresan, comprenden y regulan dichas emociones varía considerablemente, influyendo de forma directa en su salud y en sus logros personales.

La literatura científica más reciente ha proporcionado evidencia robusta de la relación entre la inteligencia emocional y la salud psicológica. Diferentes metaanálisis han demostrado que una mayor inteligencia emocional se correlaciona con niveles significativamente más bajos de ansiedad, depresión y suicidio, así como con una mayor estabilidad emocional. Los hallazgos también sugieren que la inteligencia emocional facilita la adopción de estrategias de afrontamiento más eficaces, mejora las relaciones interpersonales y fomenta una mayor competencia socioemocional. En concreto, Llamas-Díaz *et al.* (2022), en un metaanálisis centrado en la adolescencia, encontraron una relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y el bienestar subjetivo. Estos resultados refuerzan la noción de que la inteligencia emocional no solo dis-

minuye el riesgo de psicopatología, sino que también contribuye activamente a la percepción de una vida plena y satisfactoria.

La línea de separación entre la salud mental y física es mucho más tenue de lo que se creía. La psiconeuroinmunología nos muestra, por ejemplo, que las emociones impactan en el sistema cardiovascular, inmunológico y endocrino, y saber gestionarlas tiene efectos fisiológicos muy beneficiosos. En esta línea, la investigación también ha documentado vínculos entre la inteligencia emocional y una mejor salud física. Asimismo, la investigación nos muestra que las personas emocionalmente inteligentes adoptan hábitos de vida más saludables y una menor propensión a conductas agresivas o de riesgo (Vega *et al.*, 2022). La capacidad para gestionar de forma inteligente nuestras propias emociones y las de los demás se traduce en una mejor adaptación al entorno, una reducción del estrés y, en última instancia, en una mejora integral de la salud.

Inteligencia emocional y éxito

¿Y si te dijéramos que el secreto para sacar mejores notas no está solo en lo inteligente académicamente que seas, sino en lo bien que gestionas tus emociones? La investigación ha descubierto que los estudiantes con mayor inteligencia emocional rinden mejor en la escuela y en la universidad. Y lo más sorprendente es que esto ocurre incluso cuando se compara a estudiantes con niveles similares de inteligencia o con rasgos de personalidad parecidos. ¿Por qué estos estudiantes tienen más éxito? La respuesta está en su capacidad para manejar el complejo mundo emocional y social que rodea la vida académica. Pongamos dos ejemplos que lo ilustran:

Gestionan mejor sus emociones: La escuela y la universidad pueden ser un torbellino de emociones desagradables, como la ansiedad antes de un examen, el aburrimiento en una clase poco interesante o la tristeza por un mal resultado. Los estudiantes emocionalmente inteligentes saben cómo comprender y regular estas emociones, evitando que interfieran negativamente con su capacidad para concentrarse y aprender.

Saben fortalecer sus relaciones: Estos estudiantes no solo son buenos con sus propias emociones, sino que también son hábiles en el ámbito social. Saben construir y mantener relaciones sanas con sus profesores, compañeros y familiares. Este apoyo social es clave para el éxito académico, ya que les proporciona una red de ayuda, motivación y recursos que es fundamental para superar los desafíos cotidianos.

En resumen, la inteligencia emocional es una capacidad crucial que complementa la inteligencia académica, ayudando a los estudiantes a afrontar y superar tanto los retos intelectuales como los emocionales de su formación.

En el ámbito profesional, el éxito no solo depende de lo que sabes, sino de cómo gestionas tus emociones y las de los demás. En las organizaciones, la inteligencia emocional es imprescindible para el rendimiento, el liderazgo y la satisfacción laboral. En concreto, la inteligencia emocional predice un mejor rendimiento laboral de forma significativa, superando incluso la influencia de factores tan importantes como la inteligencia cognitiva o la personalidad. ¿Por qué es tan relevante? Porque la inteligencia emocional nos ayuda a manejar el estrés, a comunicarnos de forma efectiva, a resolver conflictos y a construir relaciones sólidas con

compañeros y superiores. En definitiva, no basta con ser el más inteligente o el mejor preparado: lo que marca la diferencia es la capacidad emocional para navegar sobre los desafíos y transformar las oportunidades del entorno profesional en crecimiento y éxito.

Éxito y bienestar: una integración necesaria

El éxito y el bienestar no son conceptos separados. Más allá de un expediente brillante o de los logros económicos y profesionales, el éxito auténtico integra el bienestar subjetivo, un propósito vital y unas relaciones interpersonales satisfactorias. La inteligencia emocional es precisamente el nexo que une todos estos elementos, resultando imprescindible para alcanzar una vida plena y auténtica.

Implicaciones prácticas

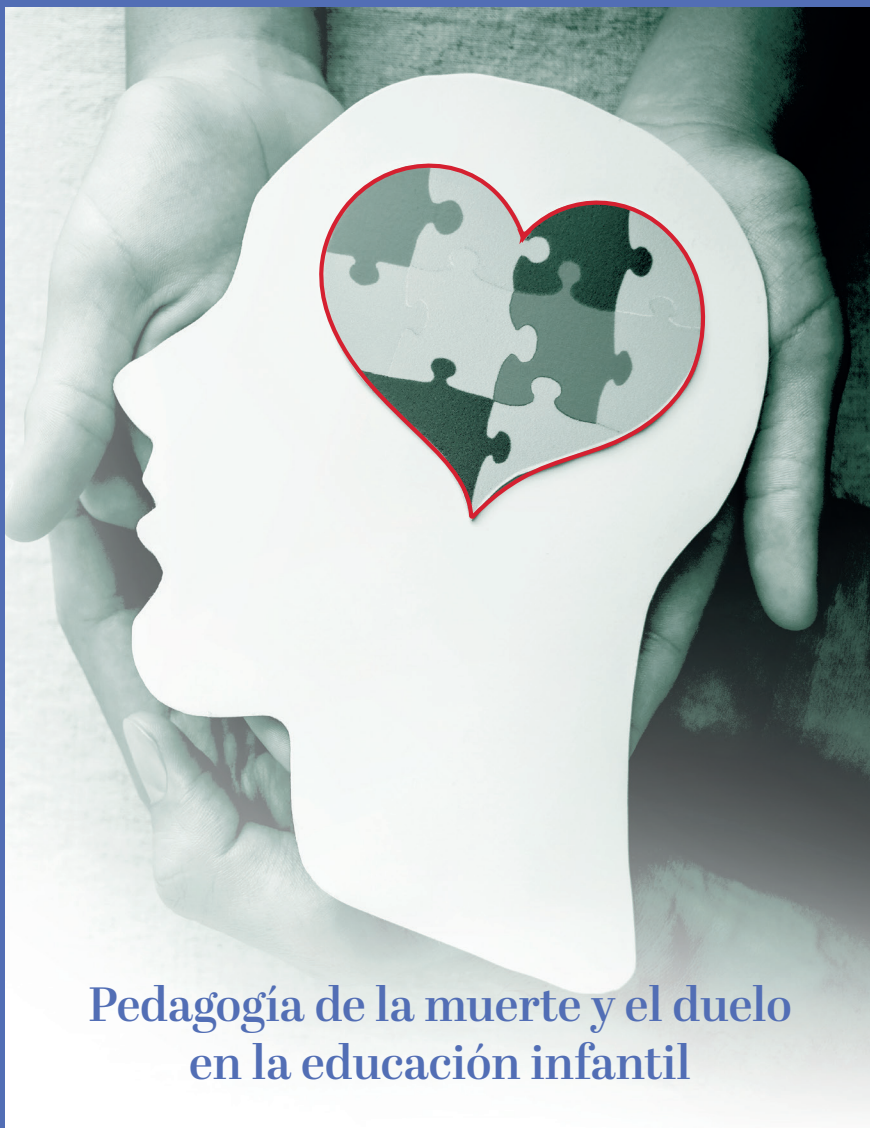
Dada su demostrada relevancia para la salud y el éxito personal y profesional, la inteligencia emocional debería ser asignatura obligatoria en los programas educativos, sanitarios y organizacionales. La evidencia científica confirma que la inteligencia emocional puede entrenarse en la infancia y la adolescencia y también en los adultos, generando beneficios a lo largo de todo el ciclo vital. Por ello, promover la formación en competencias emocionales en escuelas, universidades y empresas es una estrategia clave para preparar a las personas frente a los retos de la vida real. Integrar su desarrollo en nuestras vidas no solo potenciará nuestro bienestar individual, sino también la construcción de sociedades más saludables, resilientes y exitosas.

Referencias bibliográficas:

Fernández-Berrocal, P. (2023). *Inteligencia emocional. Aprender a gestionar las emociones*. Shackleton Books.

Llamas-Díaz, D., Cabello, R., Megías-Robles, A., y Fernández-Berrocal, P. (2022). Systematic review and meta-analysis: The association between emotional intelligence and subjective well-being in adolescents. *Journal of Adolescence*, 94(7), 925-938. <https://doi.org/10.1002/JAD.12075>

Vega, A., Cabello, R., Megías-Robles, A., Gómez-Leal, R., y Fernández-Berrocal, P. (2022). Emotional intelligence and aggressive behaviors in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(4), 1173-1183. <https://doi.org/10.1177/152483802199>



Pedagogía de la muerte y el duelo en la educación infantil

Laia Pinilla Monclús

La etapa de educación infantil (0-6) es un momento clave en el desarrollo de las criaturas, siendo la etapa más precoz y la que comprende más cambios en un corto período de tiempo.

En esta etapa se establece la base de todo aquello que vendrá y, en ella, familia y escuela colaboran estrechamente como responsables de la tarea educativa. Son dos entornos distintos, pero en ambos la vida cotidiana es el eje vertebrador de la actividad diaria que propicia el desarrollo infantil.

La muerte es inherente a la vida, no existe una sin la otra. Se presenta de diferentes formas y en distintos momentos a lo largo de toda nuestra existencia, también en la infancia. Toda pérdida, desde las que nos pueden parecer más banales hasta las más profundas y complejas, conllevan un duelo. Cada duelo será distinto, para cada situación y para cada persona, pero existen ciertos indicadores que nos permiten identificarlos como tal.

A su vez, pese a su naturaleza esencial en y para la vida, la muerte es un tabú. Nuestra sociedad muestra dificultades para aceptar y expresar las emociones que nos generan la muerte y el duelo (Ramos, Gairín y Camats, 2020), siendo necesario el apoyo externo para afrontarlo.

En el presente capítulo intentaremos romper el tabú de la muerte a partir de su comprensión como un concepto que va mucho más allá del fin de la existencia en el plano biológico y justifiaremos la necesidad de aplicar la pedagogía de la muerte desde edades tempranas.

La muerte es un concepto muy amplio y con muchos matices, indisociable de la vida e imprescindible para que esta sea posible. Siendo tal su relevancia en nuestra existencia, no es extraño que se vincule con los aprendizajes y la educación en su globalidad (Herrán y Herrero, 2020).

Herrán y Herrero (2020) definen veintidós conceptos de muerte que se deben considerar en la pedagogía de la muerte. En este capítulo destacamos, por los límites de su extensión y la relevancia en la etapa de educación infantil, la muerte parcial y la muerte como causa y objeto de dolor (duelo).

Como base podemos entender la muerte como el fin de una etapa que da lugar a otra distinta y que conlleva la ausencia o pérdida de alguien o de algo. Por lo tanto, cuando hablamos de muerte, no necesariamente nos referimos al fin de la vida en el plano biológico. El destete, un cambio de residencia, la separación de una persona querida, el cambio de etapa educativa o la pérdida del objeto de apego pueden ser pequeñas muertes (muertes parciales).

El duelo es el proceso de aceptación en el tránsito de una etapa a otra, por el cual se aprende a vivir con la nueva situación, y que está marcado por el dolor que provoca la pérdida. Por ello, la muerte es objeto y causa de dolor. El duelo es distinto para cada persona y para cada experiencia vivida.

Así, el período de familiarización en la escuela (adaptación), por ejemplo, puede entenderse como un proceso de duelo debido al cambio que supone la separación de sus adultos de referencia

en su hogar, para permanecer varias horas al día en un lugar desconocido con adultos con los que todavía no tienen vínculo. Cada menor lo vive de una forma diferente, pero suele ser un período complejo en el que familias y equipo educativo ponen especial atención.

Sin lugar a dudas, y pese a los mitos que durante años hemos aceptado como válidos, todas las personas pasan por procesos de duelo independientemente de su edad. Incluso los bebés, ajenos completamente a la concepción adulta de la muerte, sienten el fin, el cambio, la pérdida (Puyané y Sabanés, 2016).

La manifestación de estar viviendo un proceso de duelo sí depende del momento del desarrollo en el que se encuentra la persona. Así, los bebés manifiestan su estado emocional con su conducta: alteraciones del sueño y del apetito; llanto desconsolado alternado con estados de calma, apatía o ansiedad por separación de los referentes adultos.

Más adelante, con el desarrollo del lenguaje, además, pueden expresar verbalmente sus emociones, de forma más o menos elaborada en función de la edad y momento madurativo.

Asimismo, suelen ser habituales las regresiones temporales en hitos del desarrollo que ya había logrado (control de esfínteres, autonomía en tareas cotidianas, demanda de atención, lenguaje infantil...). Son respuestas de defensa ante el miedo de perder a quienes le cuidan.

Paralelamente, desde bien pequeños van elaborando el concepto de muerte de acuerdo con la información que reciben del

entorno: el juego de las criaturas mayores, sucesos naturales (encontrar un animalito muerto en el campo, por ejemplo), cuentos, películas y las explicaciones que les puedan dar las personas adultas, entre otras.

Todo ello sucede alineado con el desarrollo integral de la criatura en sus diferentes dimensiones. Tener en cuenta cómo se desarrolla el pensamiento infantil será fundamental para entender que sus preguntas siempre serán pertinentes y para adecuar las respuestas a estas sin faltar a la verdad y al rigor.

La pedagogía de la muerte plantea tres enfoques en la práctica educativa. El primero se relaciona con la construcción del concepto de muerte desde la más tierna infancia y guiarlos en el proceso (enfoque evolutivo). El segundo es el enfoque preventivo, relacionado con el anterior y con la eliminación del tabú con el fin de sentar una buena base para la elaboración sana del duelo. Finalmente, el enfoque paliativo pone el foco en la detección y acompañamiento de la criatura en sus duelos, teniendo en cuenta al individuo y su contexto.

Tener presente la pedagogía de la muerte en la acción educativa pide consciencia y voluntad de revisión, puesto que, en general, hablar de la muerte en nuestra sociedad incomoda. Con la intención de proteger del dolor a los menores, se niega su sentir y su expresión del duelo. Se suele evitar hablar de ello, se censura la literatura infantil, se usan eufemismos y metáforas que no entienden y se les excluye de los rituales de despedida de la comunidad (por ejemplo, privándolos de asistir al tanatorio).

En definitiva, la actitud de las personas adultas ante la muerte (en todas sus formas) en relación con las criaturas condicionará cómo se elabora el duelo en su infancia, dejando una huella en su desarrollo, especialmente en lo relativo a su relación con los demás y el mundo que le rodea, la concepción de la vida y la muerte y, con ello, el tránsito de duelos en el futuro.

Referencias bibliográficas:

- Herrán, A., y Herrero, P. R. (2020). Algunas bases de la pedagogía de la muerte. *Práctica docente. Revista de Investigación Educativa*, 2(4), 35-141. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2021/05/2020-Algunas-bases-de-la-PM.pdf>
- Puyané, M., y Sabanés, A. (2016). *En la vida i en la mort*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Ramos, A., Gairín, J., y Camats, R. (2020). Percepciones educativas en relación a la pedagogía de la muerte. *Espacios*, 41(4), 4. <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/68277>



**Una mirada dinámica
al envejecimiento:
¿un destino o una construcción?**

Julia Mayas Arellano

¿Cómo envejecemos? Entre pérdidas inevitables y ganancias posibles

El notable aumento de la esperanza de vida en las últimas décadas constituye uno de los mayores logros de la humanidad, resultado de los importantes avances en sanidad, nutrición, educación y bienestar social. Pero el envejecimiento de la población también simboliza uno de los mayores desafíos a los que los individuos y las sociedades se enfrentan. España lo sabe bien, ya que es uno de los países con mayor esperanza de vida, con una cifra que se sitúa en torno a los 84 años. Ahora bien, este logro plantea nuevos retos para todos: no basta con añadir años a la vida, sino también vida a los años. Este cambio de paradigma obliga a repensar el envejecimiento no como un proceso meramente degenerativo, sino como otra etapa vital con posibilidades de desarrollo, aprendizaje y adaptación.

Cuando hablamos de envejecimiento, a menudo pensamos en pérdidas, memoria que falla, cuerpo que se ralentiza, sentidos que se debilitan. Pero esta visión es incompleta. Envejecer también puede traer ganancias. Pedimos consejo a los más mayores, porque poseen el tesoro de la sabiduría, mejores habilidades emocionales, estrategias más eficaces para resolver problemas y adaptarse a los cambios, en fin, han vivido más... (Carstensen *et al.*, 2000). Lejos de ser un declive lineal, el envejecimiento es un proceso dinámico, multifactorial y profundamente heterogéneo. Si algo caracteriza bien este proceso es su heterogeneidad: «No hay dos personas que envejezcan igual». Factores genéticos, es-

tilo de vida, nivel educativo, red social, alimentación, actitud ante la vida..., todo influye. Por eso, más que hablar de *la vejez*, deberíamos hablar de *las vejeces*, porque el envejecimiento no es independiente del estilo de vida que llevamos. Nuestro organismo está programado y preparado para envejecer y, por eso, ha desarrollado mecanismos adaptativos para hacer frente a los cambios biológicos a los que todos estamos sometidos.

Mecanismos de compensación y reorganización funcional

Una de las contribuciones más relevantes de la neurociencia cognitiva del envejecimiento ha sido demostrar que el cerebro mantiene una capacidad adaptativa impresionante, incluso en esta etapa del ciclo vital. Esta capacidad, conocida como *plasticidad cerebral y cognitiva*, se manifiesta en diferentes formas de reorganización funcional, mediante las cuales el cerebro compensa las pérdidas estructurales o funcionales asociadas al envejecimiento. Esta capacidad del sistema nervioso para modificar su estructura y funcionamiento en respuesta a experiencias, aprendizajes o daños constituye el fundamento de muchas intervenciones actuales orientadas a preservar o incluso mejorar el funcionamiento cognitivo, aunque no es ilimitada ni afecta a todas las funciones por igual.

La *reserva cognitiva* es otro poderoso escudo frente al deterioro. Este mecanismo define la capacidad del cerebro para tolerar mejor los efectos de la edad o de patologías neurodegenerativas sin manifestar síntomas clínicos (Stern, 2002). La reserva no se hereda exclusivamente, sino que se construye a lo largo de la vida mediante factores como la educación formal e informal, la complejidad laboral, el bilingüismo, la nutrición, la estimulación cognitiva,

el compromiso social o el ejercicio físico. Este mecanismo explica muy bien las diferencias individuales a la hora de hacer frente a los cambios vitales que implica envejecer. De hecho, las personas con mayor reserva cognitiva muestran patrones cerebrales distintos ante el envejecimiento, caracterizados por un uso más eficiente o flexible de las redes neuronales. Así, la reserva cognitiva no implica únicamente «más cerebro» (mayor volumen o densidad sináptica), sino también «mejor uso del cerebro», es decir, una mayor capacidad para reorganizarse funcionalmente y adaptarse al desafío cognitivo. La *plasticidad* y la *reserva cognitiva* se traducen en lo que algunos modelos denominan andamiaje cognitivo (*scaffolding* en inglés, véase Figura 1). Frente a las pérdidas estructurales, el cerebro puede reorganizar su actividad, compensar funciones

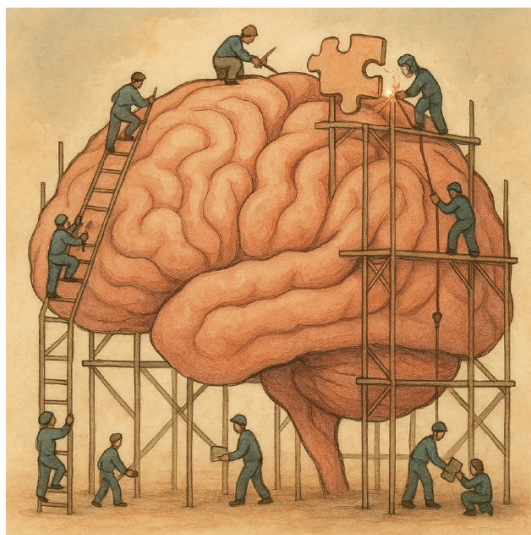


Figura 1. *Scaffolding*. Envejecimiento activo y prevención del deterioro.

perdidas con otras áreas o redes neuronales. En otras palabras, puede «remodelarse» para seguir funcionando (Park y Reuter-Lorenz, 2009).

El reconocimiento de la plasticidad y la reserva cognitiva ha dado impulso a una corriente científica y política orientada al fomento de un envejecimiento activo, saludable, positivo o exitoso, términos que, más allá de sus matices, subrayan una visión realista y objetiva de esta etapa vital. Esta etapa no comienza estrictamente a los 60 o 65 años, sino que constituye un proceso continuo que se inicia tras la adolescencia. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), el envejecimiento activo se define como el proceso de optimizar las oportunidades de salud, participación y seguridad con el propósito de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen.

Numerosas investigaciones han mostrado que intervenir sobre factores modificables puede retrasar o mitigar el deterioro cognitivo. La Comisión Lancet (Livingston *et al.*, 2020) ha identificado al menos doce factores de riesgo que pueden prevenir el riesgo de demencia, como la obesidad, la hipertensión, la pérdida auditiva, la depresión, el aislamiento social, el tabaquismo o la inactividad física. Se estima que intervenir sobre estos factores podría evitar un porcentaje muy elevado (de hasta el 40 % en algunos estudios) de deterioro cognitivo y demencia.

Como conclusión, podemos afirmar que el envejecimiento no es un destino biológico inamovible, sino una construcción compleja influida por múltiples dimensiones. El cerebro, lejos de ser una estructura rígida, conserva una maravillosa capacidad de adap-

tación y reorganización funcional, incluso en edades avanzadas. Comprender cómo se manifiestan estas adaptaciones y cómo se potencian con una vida física y mentalmente activa, así como socialmente conectada, es clave para construir una vejez más digna, autónoma y significativa. Envejecer no es una enfermedad. Es una etapa más del ciclo vital, con sus retos, sí, pero también con sus oportunidades. La clave no está solo en llegar a los 100, sino en hacerlo con dignidad, con autonomía, con sentido. Como decía Rita Levi-Montalcini, que trabajó hasta los 103 años: «El cuerpo se arruga, pero no el cerebro». Tal vez la mejor pregunta no sea cuánto tiempo queremos vivir, sino cómo queremos vivir ese tiempo.

Referencias bibliográficas:

- Herrán, A., y Herrero, P. R. (2020). Algunas bases de la pedagogía de la muerte. *Práctica docente. Revista de Investigación Educativa*, 2(4), 35-141. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2021/05/2020-Algunas-bases-de-la-PM.pdf>
- Puyané, M., y Sabanés, A. (2016). *En la vida i en la mort*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Ramos, A., Gairín, J., y Camats, R. (2020). Percepciones educativas en relación a la pedagogía de la muerte. *Espacios*, 41(4), 4. <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/68277>



Relación de autores

Juan-Carlos Pérez-González. Director científico de la Cátedra de Inteligencia Emocional UNED Pamplona - Fundación Caja Navarra. Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED. Premio extraordinario de doctorado y mención europea. Miembro del Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations (CREIO) y de la International Society for Research on Emotion (ISRE). Fundador y director de EDUEMO Lab (Laboratorio de Educación Emocional de la UNED). Miembro fundador de la Red Iberoamericana de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB), así como de la Asociación Iberoamericana para la Investigación de las Diferencias Individuales (AIIDI), y colaborador en el Instituto Mixto de Investigación Escuela Nacional de Sanidad (IMIENS). Editor Académico de *PLoS ONE*, y Editor Asociado de la *British Journal of Educational Psychology* desde 2017.

Enrique G. Fernández Abascal. Subdirector científico de la Cátedra de Inteligencia Emocional UNED Pamplona - Fundación Caja Navarra. Psicólogo especializado en emoción y motivación. Catedrático emérito de Psicología de la Emoción y la Motivación en la Facultad de Psicología de la UNED. Fundador y presidente, desde 2001 a 2010, de la Asociación de Motivación y Emoción (AME). Fundador y director de la *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* (REME). Autor de una treintena de libros sobre emoción y más de 250 artículos de investigación sobre esta misma temática.

Rosa Molina-Ruiz. Psiquiatra en el Hospital Universitario Clínico San Carlos. Doctora por la Universidad Complutense de Madrid, con una tesis sobre neuroimagen estructural y funcional de trastornos de la conducta. Profesora colaboradora docente en la Universidad Complutense (UCM) y profesora de máster en la Universidad Pontificia de Comillas. Actualmente, compagina la actividad

clínica e investigadora con la labor de divulgación médica en redes sociales (@dr.rosamolina y @depielacabeza), además de colaborar habitualmente con Radio Nacional de España (“Las mañanas”) y el programa de RTVE “Saber Vivir”. Ha publicado dos libros de divulgación: *Una mente con mucho cuerpo* y *Tus microtraumas*.

Rocío Guil. Doctora en Psicología por la Universidad de Sevilla, profesora visitante en Yale University (Connecticut, USA). Cate-drática de E. U. de Psicología Social en la Universidad de Cádiz. Desarrolla su actividad investigadora en el grupo de investigación HUM-843 “Inteligencia Emocional” (EI) del que es responsable y fue fundadora. También es directora del laboratorio de EI de la Universidad de Cádiz y miembro del Instituto Universitario de In-vestigación para el Desarrollo Social Sostenible (INDESS).

Paloma Gil-Olarte. Doctora en Ciencias Sociales y Jurídicas (Pro-grama Psicología) por la Universidad de Cádiz e investigadora visitante en la Universidad de Yale (Connecticut, USA). Profesora Contratada Doctora de Psicología Social. Desarrolla su actividad investigadora en el grupo de investigación HUM-843 “Inteligencia Emocional” (EI) y el Laboratorio de Inteligencia Emocional de la Universidad de Cádiz, de los que fue cofundadora. Miembro del Instituto Universitario de Investigación para el Desarrollo Social Sostenible (INDESS).

Leidy Tatiana Ordoñez-Mora. Doctora en Ciencias de la Salud por la Universidad de Cádiz y Doctora en Ciencias Aplicadas por la Universidad Santiago de Cali (Colombia), magister en Neuroreha-bilitación por la Universidad Autónoma de Manizales. Profesora de la Facultad de Salud de la Universidad Santiago de Cali (Colom-bia). Desarrolla su actividad investigadora dirigiendo el Grupo de Investigación “Salud y Movimiento”.

Pedro Raúl Montoro Martínez. Profesor Titular de Universidad en la Facultad de Psicología de la UNED. Licenciado en Psicología por la Universidad de Murcia y Doctor en Psicología por la UNED. Director del grupo de investigación PEXCOG (Neurociencia Cognitiva y Psicología Experimental) de la UNED. Profesor-tutor de la UNED en los Centros Asociados de Madrid y Madrid-Sur. Su actividad investigadora se centra el estudio de la atención y la consciencia, la organización perceptiva, el reconocimiento de objetos y la memoria visual.

Ruth Castillo-Gualda. Doctora en Psicología. Especialista en desarrollo infanto-juvenil y educación socioemocional. Profesora Titular de la Facultad de Ciencias de la Salud y de la Facultad de Educación de la Universidad Camilo José Cela y Consultora Senior del Yale Center for Emotional Intelligence. Directora de desarrollo competencial en el Vicerrectorado de la Universidad Camilo José Cela y co-autora de más de 50 publicaciones científicas y libros académicos. Co-autora del Programa INTEMO+ del Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga y del libro *Inteligencia emocional en familia*, de la prestigiosa editorial Síntesis. Cuenta con dos sexenios de investigación reconocidos por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

Esperanza García Sancho. Licenciada y Doctora en Psicología, con mención europea y Premio Extraordinario de Doctorado, por la Universidad de Málaga (UMA). Máster en Psicología de la Salud y Máster en Psicología General Sanitaria, ambos por la UMA. Profesora Titular del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Universidad de Málaga. Ha trabajado como psicóloga sanitaria en el ámbito de la sanidad privada y en servicios psicológicos universitarios. Su investigación va

orientada al estudio de las dificultades en la regulación emocional y su relación con problemas psicológicos.

Pablo Fernández Berrocal. Catedrático de Psicología, director y fundador del Laboratorio de Emociones y del Máster de Inteligencia Emocional de la Universidad de Málaga, y vicepresidente de la International Society for Emotional Intelligence. Coautor de más de 30 libros, entre ellos *Corazones Inteligentes* (2002), *Desarrolla tu Inteligencia Emocional* (2004), *De la neurona a la felicidad* (2015), *“Programa INTEMO+: Mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes* (2016) y *Inteligencia Emocional: Aprender a gestionar las emociones* (2023). Colabora con investigadores internacionales como Peter Salovey, Marc Brackett, James Gross, o Simon Baron-Cohen. En la actualidad, desarrolla programas de mejora de la inteligencia emocional en diferentes ámbitos y organizaciones tanto educativas, sanitarias y empresariales.

Laia Pinilla Monclús. Pedagoga y Máster en Psicopedagogía. Miembro de la Xarxa d'Experts del COPEC (red de expertos del Col·legi Oficial de Pedagogia de Catalunya) en el ámbito de pequeña infancia y familias. Tutora en el Centro Asociado a la UNED de Sant Boi, en los grados de Educación Social y Pedagogía. En Ziga Zaga, es coordinadora técnica de escuelas infantiles municipales, referente de Igualdad-LGTBIQ+ y Sistema de Gestión de Calidad, y delegada de protección de la infancia. Formadora-asesora de equipos educativos y familias. Asesora-evaluadora de acreditaciones profesionales con FPCat (Generalitat de Catalunya) en el ámbito de la educación en el ocio y tiempo libre. Coordinadora pedagógica en Arana, servicios vinculados a la sensibilización, prevención, detección e intervención contra violencias machistas y LGTBIfóbicas.

Julia Mayas Arellano. Profesora Titular del Departamento de Psicología Básica II de la UNED y profesora-tutora en el Centro Asociado de Madrid. Asimismo, desempeña las funciones de Coordinadora del Máster Universitario de Investigación en Psicología y del grupo de investigación PEXCOG de la UNED. Su actividad investigadora se enmarca en la neurociencia cognitiva, la psicología experimental y la psicología clínica, con especial interés en el estudio de los mecanismos de memoria y atención a lo largo del ciclo vital, el envejecimiento normal y patológico, y los procesos de regulación emocional y funciones ejecutivas en trastornos del neurodesarrollo como el TDAH.

Cátedra de Inteligencia Emocional UNED Pamplona - Fundación Caja Navarra

Un mundo tan cambiante y lleno de incertidumbres necesita respuestas sosegadas. En la era del conocimiento y de la información se corre el riesgo de relegar las emociones a un segundo plano, en aras de la máxima productividad. Pero no es posible construir una sociedad justa, equitativa, dialogante y resiliente sin las herramientas que nos proporciona una buena gestión de las emociones.

Esta Cátedra nace en 2024 con el fin de dotar a la población de tales recursos, así como de trasladar, tanto a los profesionales del mundo de la educación como a la ciudadanía en general, los resultados de la más reciente investigación en materia de inteligencia emocional y sus aplicaciones prácticas.

Las principales áreas que cubre la Cátedra son la salud mental a lo largo de la vida, la regulación emocional en entornos educativos y laborales y la generación de relaciones interpersonales e intrapersonales saludables, atendiendo en particular a las situaciones y etapas vitales de mayor vulnerabilidad.

Contando con las voces científicas más autorizadas, sin ceder un ápice de rigor, se pretende dar respuesta a los problemas del presente desde el pensamiento crítico, creando un espacio de aprendizaje que nos permita tomar conciencia de los desafíos actuales y los que están por venir.

