

ANUARIO 2026

CÁTEDRA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (N.º 3)

Cátedra de Inteligencia Emocional

Adimen Emozionalaren Katedra

UNED PAMPLONA

FUNDACIÓN CAJA NAVARRA
NAFARROAKO KUTXA FUNDAZIOA

Gobierno de Navarra
Nafarroako Gobernua

AGENDA 2030

La intensa investigación científica sobre inteligencia emocional. Juan-Carlos Pérez-González

Empatía, antiempatía y antipatía. Enrique G. Fernández-Abascal

Las emociones en el autismo: una forma diferente de sentir y relacionarse con el mundo. Marina Jodrá Chuan

Más allá de la inatención y la hiperactividad: el papel de la emoción y la motivación en el TDAH. Julia Mayas Arellano

Bienestar y protección: cómo la inteligencia emocional protege la salud mental de personas transgénero. Guille Jiménez Cantón

Emociones en casos de violencia de género en la pareja. María Crespo L.

Emociones e inteligencia emocional en el trabajo: claves para el bienestar y el rendimiento. María Pilar Berrios Martos

Educación con inteligencia emocional. Natalio Extremera

¿Qué es la inteligencia emocional? Ignacio Morgado Bernal

Cómo gestionar la ansiedad para superar un examen o una oposición. Laura Martín-Javato Romero

ANUARIO 2026

CÁTEDRA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (N.º 3)

Cátedra de Inteligencia Emocional

Adimen Emozionalaren Katedra

UNED PAMPLONA

FUNDACIÓN CAJA NAVARRA

NAFARROAKO KUTXA FUNDAZIOA

Gobierno de Navarra

Nafarroako Gobernua

AGENDA 2030

ANUARIO 2026
Cátedra de Inteligencia Emocional
UNED Pamplona - Fundación Caja Navarra
N.º 3

© 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 2317-2026
ISSN: 3045-6037

Portada: ilustración de Miren Arregui Olivenza
Diseño y maquetación: Imagen Gráfica Navarra (Imagraf)
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 2026”).

Índice

Prólogo 7

1. La intensa investigación científica sobre inteligencia emocional. *Juan-Carlos Pérez-González* 10

2. Empatía, antiempatía y antipatía. *Enrique G. Fernández-Abascal* 21

3. Las emociones en el autismo: una forma diferente de sentir y relacionarse con el mundo. *Marina Jodrá Chuan* 31

4. Más allá de la inatención y la hiperactividad: el papel de la emoción y la motivación en el TDAH. *Julia Mayas Arellano* 38

5. Bienestar y protección: cómo la inteligencia emocional protege la salud mental de personas transgénero. *Guille Jiménez Cantón* 44

6. Emociones en casos de violencia de género en la pareja. *María Crespo L.* 51

7. Emociones e inteligencia emocional en el trabajo: claves para el bienestar y el rendimiento. *María Pilar Berrios Martos* 59

8. Educación con inteligencia emocional. *Natalio Extremera* 66

9. ¿Qué es la inteligencia emocional? *Ignacio Morgado Bernal* 77

10. Cómo gestionar la ansiedad para superar un examen o una oposición. *Laura Martín-Javato Romero* 81

Relación de autores 89

Prólogo

Con la presentación de este tercer volumen del Anuario de la Cátedra de Inteligencia Emocional UNED Pamplona - Fundación Caja Navarra, consolidamos una trayectoria y reafirmamos el compromiso que nació con el primer número: sensibilizar a la ciudadanía sobre la conveniencia de mejorar su propia inteligencia emocional a lo largo de toda la vida, contribuir a la transferencia del conocimiento científico a la sociedad y formar a quienes el día de mañana deberán recoger el legado del saber más riguroso en materia de educación emocional, hecho que redundará en una sociedad más justa y más sana.

Tras el camino recorrido y la excelente acogida de nuestras dos ediciones anteriores, continuamos con renovado entusiasmo esta labor de difusión científica y divulgativa en materia de inteligencia emocional. Manteniendo la estructura que ha caracterizado al Anuario desde sus inicios, se reúnen en este tercer número diez nuevos artículos, firmados por expertos y expertas que formaron parte de nuestra oferta de cursos y conferencias. Su sobresaliente valía académica y profesional, de la que da muestra la reseña curricular que cierra el volumen, va de la mano de la capacidad, tan necesaria hoy en día, de hacer fácil lo difícil.

Temáticamente, el volumen se despliega en un completo recorrido que abarca desde la fundamentación teórica hasta las aplicaciones prácticas en la salud mental, la neurodiversidad, la educación y los entornos laborales.

Abrimos el Anuario situándonos en el núcleo del conocimiento científico, de la mano del director científico de la Cátedra, el catedrático de Educación de la UNED Juan-Carlos Pérez-González, quien aborda en su contribución un marco indispensable que dialoga con la herencia académica tras casi cuatro décadas de investigación en la materia. Una herencia de la que se hace eco el neurocientífico Ignacio Morgado, compartiendo la pregunta que cualquier persona novata en estos asuntos se haría: ¿qué es la inteligencia emocional? Profundizando en las dinámicas interpersonales y la convivencia, Enrique G. Fernández-Abascal, subdirector científico de la Cátedra, analiza las complejidades de la empatía y otros conceptos colindantes, como son la antiempatía y la antipatía, desentrañando los mecanismos sutiles que rigen estas conductas.

La mirada de este volumen se detiene también en la diversidad funcional y los retos del neurodesarrollo. Marina Jodrá nos introduce en las emociones dentro del espectro autista, subrayando cómo componen una forma diferente de sentir y relacionarse con el mundo, para ofrecer una perspectiva profundamente respetuosa e integradora. Por su parte, Julia Mayas examina el papel de la emoción y la motivación en el TDAH, destacando la urgencia de atender las dimensiones emocionales, que suelen quedar eclipsadas en la evaluación clínica tradicional. En el ámbito de la identidad de género y la inclusión, Guille Jiménez aborda cómo la inteligencia emocional protege la salud mental de las personas transgénero, aportando claves fundamentales de apoyo y resiliencia en un tema que con poca frecuencia recibe atención desde la universidad.

La obra transita además por realidades complejas de gran impacto social y laboral. María Crespo expone el mapa emocional

y las repercusiones de las emociones en los casos de violencia de género en la pareja, un texto de profundo calado ético. A su vez, María Pilar Berrios traslada este conocimiento al ámbito organizacional y laboral, atendiendo a las emociones en el trabajo, aportando claves concretas para favorecer el bienestar y el rendimiento en tal entorno.

La vertiente estrictamente educativa ocupa, como en entregas anteriores, un lugar central, en este caso de la mano de Natalio Extremera, quien reflexiona en profundidad sobre cómo educar con inteligencia emocional. Finalmente, cerramos el volumen con una herramienta eminentemente práctica para los desafíos académicos y laborales cotidianos, de los que tanto saben las y los estudiantes de la UNED, presentada por Laura Martín-Javato: cómo gestionar la ansiedad para superar el desafío de los exámenes.

No podemos dejar de mencionar que este tercer número del Anuario cuenta también con la financiación de la Dirección General de Universidad del Gobierno de Navarra, a quien agradecemos sinceramente su respaldo continuado a esta obra colectiva. Confiamos en que estas páginas sigan siendo una fuente de inspiración y conocimiento para profesionales, educadores/as y ciudadanía en general.

Cátedra de Inteligencia Emocional
UNED Pamplona - Fundación Caja Navarra Cátedra



La intensa investigación científica sobre inteligencia emocional

Juan-Carlos Pérez-González

Las personas demuestran inteligencia emocional en multitud de ocasiones cotidianas y diariamente, como, por ejemplo, cuando son capaces de:

a) Resistir la tentación de salir a divertirse mientras están estudiando.
b) Sentir la necesidad de apoyo de un compañero que está experimentando un estado de inseguridad.
c) Autoanimarse para empezar el día con alegría y autoconfianza, a pesar de tener que afrontar durante la mañana varias situaciones difíciles o desafiantes.
d) Elogiar de forma espontánea y sincera a una compañera de trabajo con quien hace tiempo que no han hablado, pero a quien aprecian.
e) Reñir al propio hijo adolescente con un estilo de comunicación asertiva (firme pero no violenta, respetuosa pero aleccionadora, y eligiendo las palabras adecuadas), a pesar de estar sintiendo una agitada y sufrida combinación de enfado, agotamiento emocional y desesperación.
f) Identificar a quién en una reunión no le ha sentado bien una broma o comentario, interviniendo rápidamente para quitar hierro al asunto.
g) Advertir cuándo la relación habitual con otra persona es disfuncional o tóxica porque una o las dos partes sienten con frecuencia más sufrimiento que seguridad, o bien se hacen daño mutuamente casi de forma rutinaria.
h) Reconocer cuándo se está iniciando el enojo porque se están teniendo pensamientos automáticos intrusivos y negativos acerca de alguna persona o acerca de sí mismas, y entonces

ser capaces de detener una cascada de pensamientos rumiativos para pasar a elicitar automensajes más constructivos que eviten una reacción sarcástica, hiriente o explosiva.

i) Comprender que su ansiedad ante un nuevo puesto de trabajo es una reacción natural ante la incertidumbre y aprovecharla como estímulo para esforzarse y prepararse mejor, en lugar de dejar que merme su autoestima.

Creemos que la primera mención escrita de la expresión «inteligencia emocional» corresponde a la filóloga Dorothy Van Ghent, quien en su libro *The English Novel: Form and function*, publicado en 1953, señalaba que tanto la escritora Jane Austen como el escritor Henry James mostraban «inteligencia emocional» en sus respectivas novelas y, en particular, en ciertos personajes que evidenciaban una «inteligencia informada por las emociones», la cual les permitía tener una «vida moral» caracterizada por «la delicadeza y la integridad de sentimientos, y su capacidad para crecer bajo condiciones adversas», como puede ser un entorno reinante de imbecilidad y de personas carentes de inteligencia (entendida esta como el talento de apreciar las propias limitaciones).

Pero esa concepción de la inteligencia emocional era sencillamente una libre interpretación personal de una filóloga sin pretensiones de constituir una teoría psicológica, aunque ciertamente manifestaba una intuición importante. No fue hasta 1990 cuando se ofreció una primera definición científica de la inteligencia emocional (IE), gracias al ya famoso artículo publicado por los psicólogos Peter Salovey y John Mayer, considerado el trabajo fundacional de la investigación sobre IE. Según esta definición, la IE es «el subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad para

supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, para discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y la acción propios».

Desde la propuesta de Salovey y Mayer en 1990, han transcurrido más de tres décadas y se han propuesto diferentes modelos teóricos que ofrecen distintas perspectivas sobre lo que significa ser emocionalmente inteligente o comportarse con IE (véase una síntesis en Bisquerra *et al.*, 2026).

Cabe destacar que todos los modelos teóricos de IE coinciden en incluir como piedra angular de la IE la capacidad para regular las propias emociones, lo que se conoce también como autorregulación emocional (véase una revisión rigurosa del tema en Pérez-González y Rodrigo-Ruiz, 2026), siendo un componente maleable de nuestra personalidad que ha preocupado desde siempre a la humanidad y, en especial, a librepensadores y filósofos de la Antigüedad, tales como Aristóteles o Zenón de Citio.

Pero, a pesar de la disponibilidad de distintos modelos de IE, en la actualidad los dos modelos primordiales de IE con mayor respaldo científico son, sin ninguna duda, el modelo piramidal de IE capacidad propuesto por los profesores norteamericanos Mayer y Salovey en 1997 y ampliado en 2016, y el modelo circular de IE rasgo propuesto por los profesores británicos Petrides y Furnham en 2001 y revisado en 2016.

Breve análisis bibliométrico

Desde 1990, las publicaciones científicas sobre IE no han parado de aumentar año tras año (véase Figura 1). En síntesis, la

producción científica sobre IE realmente se disparó en la década de 2000 a 2009, y quedó plenamente consolidada como línea de investigación científica en la década de 2010 a 2019. La producción científica en esta línea ha continuado aumentando, llegando en lo que llevamos de esta cuarta década (2020-2026) a una producción superior a la década anterior, e incluso alcanzando una cifra récord de 1802 publicaciones en 2025, de modo que ese año se publicó más que en toda la década de 2000 a 2009. Estos números evidencian el enorme y aún creciente interés científico por la IE a nivel internacional.

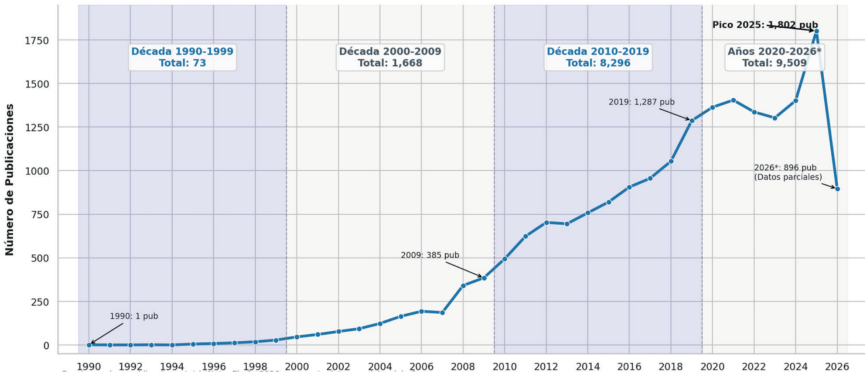


Figura 1. Línea del tiempo con evolución de publicaciones científicas sobre inteligencia emocional (datos del período 1990-2026, extraídos de Web of Science Core Collection, julio 2026). Elaboración propia.

En cuanto a las áreas de investigación a las que se adscriben las distintas publicaciones científicas sobre IE, si bien las dos principales son la Psicología y las Ciencias del Comportamiento, les siguen, con notable protagonismo, las áreas de Educación e Investigación Educativa, Negocios y Economía, así como Servicios

y Ciencias del Cuidado de la Salud. La Figura 2 pone de manifiesto que el interés científico por la IE se extiende a multitud de otras áreas, lo que demuestra que se trata de un tema de atractivo transdisciplinar.

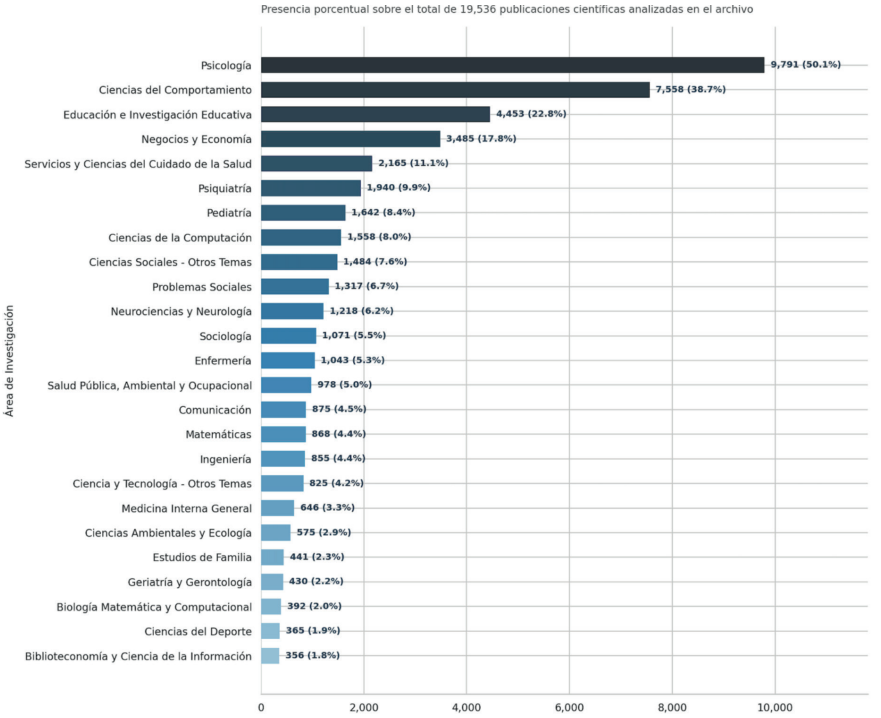


Figura 2. Áreas de investigación asociadas a las publicaciones científicas sobre inteligencia emocional (basado en mismos datos que la Figura 1). Elaboración propia.

Por otra parte, la ciencia avanza fundamentalmente gracias al trabajo en equipo de investigadores de todo el mundo, pero, como en cualquier campo, siempre destaca el liderazgo de ciertos cien-

tíficos. En la Tabla 1 se presenta una clasificación recientemente publicada de los científicos más productivos a nivel internacional en esta materia, en la que ocupa el primer puesto el doctor K. V. Petrides (p. ej., Petrides *et al.*, 2007). Asimismo, en ese *ranking* podemos apreciar la presencia de dos españoles, los doctores Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal, ambos (discípulo y maestro, respectivamente) de la Universidad de Málaga.

Tabla 1. Top 0.05 % de investigadores más productivos según el *ranking* mundial *Lifetime*. Adaptado de *Highly Ranked Scholars*, ScholarGPS 2025.

Puesto	Nombre (centro de trabajo, país)	N.º de publicaciones sobre IE	N.º aproximado de citas recibidas de todo su trabajo	N.º de citas registradas en Scopus
1.º	Konstantinos V. **Petrides** (University College London, Reino Unido)	>100	>29.400	17.335
2.º	Peter **Salovey** (Yale University, EE. UU.)	>50	>75.400	42.104
3.º	Natalio **Extremera** (Universidad de Málaga, España)	>80	>12.800	8611
4.º	John D. **Mayer** (University of New Hampshire, EE. UU.)	>40	>48.400	24.945

Puesto	Nombre (centro de trabajo, país)	N.º de publicaciones sobre IE	N.º aproximado de citas recibidas de todo su trabajo	N.º de citas registradas en Scopus
5.º	Richard D. **Roberts** (Cognicit, EE. UU.)	>75	>16.900	10.121
6.º	Moshe **Zeidner** (University of Haifa, Israel)	>75	>16.100	6897
7.º	Adrian **Furnham** (BI Nowergian Business School, Noruega)	>35	>96.300	57.897
8.º	Pablo **Fernández-Berrocal** (Universidad de Málaga, España)	>85	>12.600	8561

Nota: El color en común del apellido indica que han sido miembros del mismo equipo durante años.

Una cuestión que llama la atención de la Tabla 1 es que no aparece ninguna mujer, lo que podría sugerir que no existen mujeres con un papel destacado en este campo. Sin embargo, no es así. Justamente para visibilizar el papel clave de algunas mujeres en la investigación científica sobre IE hemos elaborado la Tabla 2. Cabe señalar que en este elenco aparecen dos investigadoras es-

pañolas, la doctora Rosario Cabello, del equipo del doctor Fernández-Berrocal, y la doctora María-José Sánchez-Ruiz, del equipo internacional del doctor Petrides.

Tabla 2. Mujeres investigadoras sobre IE que destacan como referentes por su productividad e impacto a nivel internacional. Elaboración propia a partir de Scopus y Google Académico.

Nombre (centro de trabajo, país)	N.º de citas en Scopus	N.º de citas en Google Académico
Möira **Mikolajczak** (Université Catholique de Louvain, Bélgica)	12.241	27.382
Pamela **Qualter** (University of Manchester, Reino Unido)	8728	18.299
Elizabeth **Austin** (University of Edinburg, Reino Unido)	6209	15.589
Carolyn **MacCann** (University of Sidney, Australia)	5580	14.134
Stella **Mavroveli** (Imperial College London, Reino Unido)	2384	*
Rosario **Cabello** (Universidad de Málaga, España)	2232	7929
María-José **Sánchez-Ruiz** (UNED, España)	1695	4168
Katja **Schlegel** (University of Bern, Suiza)	1470	3191
Marina Fiori (Swiss Federal University for Vocational Education and Training, Suiza)	1055	2869

Nota: El **color** en común del apellido indica que han sido miembros del mismo equipo durante años. (* Sin perfil en G.A.)

Asimismo, es necesario destacar la excepcional contribución de la doctora Möira Mikolajczak al avance de la investigación sobre IE. Concretamente, sus contribuciones han sido especialmente sobresalientes en, al menos tres niveles: en primer lugar, Mikolajczak realizó algunas de las primeras investigaciones experimentales que relacionaron la IE con los mecanismos biológicos de respuesta al estrés implicados en la generación de cortisol. En segundo lugar, desarrolló algunas de las primeras y más sólidas investigaciones cuasiexperimentales sobre la eficacia de programas de mejora de la inteligencia emocional en adultos. Y, en tercer lugar, ha liderado varias investigaciones (incluyendo varios metaanálisis) en las que se demuestra de manera concluyente la significación práctica de la IE en diversos aspectos vitales relevantes, tales como la regulación adaptativa de las emociones, la salud física y mental, el bienestar psicológico y el impacto indirecto en asuntos económicos como los gastos en salud pública.

Finalmente, quisiéramos subrayar que existen, en la actualidad, más de 168 metaanálisis publicados sobre IE. Estos meta-análisis, en conjunto, vienen a reflejar que la investigación empírica en estos 36 años, ha evidenciado de forma bastante robusta, que la IE tiene una íntima relación con el potencial de las personas para lograr y mantener una mejor salud (mental, física y psicosomática), un mejor bienestar psicológico, un mejor desempeño (académico y laboral) y mejores relaciones interpersonales. Asimismo, toda esta evidencia acumulada también ha demostrado que la IE, aunque tiene un componente genético, es maleable en cierto grado y, por ende, mejorable a través de experiencias adecuadas de educación emocional. Todo esto nos conduce a reconocer que la IE tiene una gigante significación práctica en nuestras vidas, razón

por la cual debemos, colectivamente, seguir contribuyendo a la defensa de su continuado su estudio científico y a la transferencia progresiva del conocimiento científico a la sociedad, siempre bajo la guía de la evidencia científica.

Referencias bibliográficas:

Bisquerra, R., Fernández-Berrocal, P., y Pérez-González, J. C. (2026). Inteligencia emocional, educación y soft skills. En A. Rodríguez-Martínez y O. Martínez-Parés (coords.), *Soft Skills e Inteligencia Emocional* (pp. 47-89). Aula Magna, McGraw-Hill.

Pérez-González, J. C., y Rodrigo-Ruiz, D. (2026). *Autorregulación emocional*. Pirámide.

Petrides, K. V., Pérez-González, J. C., y Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and emotion, 21*(1), 26-55.



Empatía, antiempatía y antipatía

Enrique G. Fernández-Abascal

El término «empatía», tal y como se conoce hoy en psicología, se atribuye a Edward Titchener (1867-1927), quien, en 1909, unió los vocablos griegos εμ (*en*) = «dentro de» y πάθος (*pathos*) = «sentimiento», creando el neologismo «empatheia».

En lenguaje coloquial, con la palabra «empatía» nos referimos a ponernos en la piel de otra persona, es decir, a ser capaces de comprender cómo se siente esa persona y reaccionar de acuerdo con la situación en la que se encuentra. Por lo tanto, la empatía es esencial para la interacción social, y su déficit se asocia con agresión, prejuicio y trastornos de personalidad. Más técnicamente, la empatía se define como la «capacidad de identificar lo que otra persona piensa o siente y responder ante sus pensamientos y sentimientos con una emoción adecuada» (Baron-Cohen, 2012).

La empatía

En su conjunto, la empatía es un concepto complejo que incluye otros muchos procesos psicológicos, como el contagio emocional, la conducta prosocial, la compasión, la toma de perspectiva o la preocupación empática. En el Cuadro 1 se presentan de forma esquemática los diferentes procesos integrados en la empatía.

La empatía implica dos componentes: comprender lo que siente la otra persona y responder de manera adecuada a esos sentimientos.

Además de todos estos procesos mencionados anteriormente, interviene también la teoría de la mente (la capacidad de entender e inferir los pensamientos, emociones e intenciones de los demás), que

Concepto	Definición	Distinción entre yo y otros	¿Coincidencia de estados emocionales?	Implicación en ayuda
Contagio emocional	Emociones iguales que las observadas en los otros	No hay	Sí	No
Conducta prosocial	Acciones llevadas a cabo para reducir el distrés de otro	Depende	No necesariamente	Inherente
Compasión	Sentirse apenado al ver el distrés de otro	Sí	No	Depende del coste/beneficio de la ayuda
Toma de perspectiva	Se tiene una representación del estado emocional y del punto de vista del otro	Sí	Parcialmente	La facilita en función de la semejanza y familiaridad con el otro
Preocupación empática	Emoción similar a la de los otros como resultado de percibir su situación	Sí	Sí	La facilita en función de la semejanza y familiaridad con el otro

Cuadro 1. Procesos psicológicos incluidos en la empatía.

es una capacidad cognitiva que nos permite comprender y predecir la conducta de otras personas, así como sus conocimientos, intenciones, emociones y creencias. Esta capacidad interviene también en el reconocimiento facial de emociones, las creencias de primer y segundo orden, la utilización social del lenguaje, el comportamiento social y la propia empatía. De hecho, uno de los procedimientos más sofisticados propuestos para la evaluación de la empatía es «la lectura de la mente en los ojos» (Fernández-Abascal *et al.*, 2013), basado en la teoría de la mente. La prueba de la lectura de la mente en los ojos es una medida psicológica ampliamente reconocida y desarrollada para evaluar las diferencias individuales en la teoría de la mente. Fue diseñada principalmente para investigar las deficiencias de la cognición social en individuos con condiciones del espectro autista, particularmente en adultos de inteligencia normal o alta.

La prueba está compuesta por una serie de fotografías en blanco y negro que muestran solo la región de los ojos de diferentes actores y modelos. Para cada imagen, se pide al participante que elija cuál de los cuatro términos que designan estados mentales describe mejor lo que la persona en la foto está pensando o sintiendo. Las opciones suelen incluir cuatro descriptores emocionales o cognitivos matizados (para un ejemplo, véase la Figura 1). Este formato busca aprovechar habilidades interpretativas de alto nivel, más allá del reconocimiento básico de emociones. Se trata de una experiencia que puede haber experimentado durante la pandemia con el uso de mascarillas, al tener que averiguar las emociones del interlocutor viendo solo sus ojos.

Si no hay reconocimiento de las emociones de la otra persona, no puede darse la empatía. Pero el reconocimiento es una condición necesaria aunque no suficiente, ya que, si no damos una



Orgullosa **Bromista** **Preocupada** **Triste**

Figura 1. Ejemplo de elemento utilizado en la prueba de la Lectura de la Mente en los Ojos.

respuesta a nuestros sentimientos, nos habremos quedado en un simple contagio emocional o en la compasión.

La empatía está influida tanto por factores genéticos como por la educación, las experiencias tempranas y el entorno social en el que se produjo nuestro desarrollo. No obstante, ninguno de estos factores por sí solo determina el comportamiento humano.

Hay una empatía situacional, que es la respuesta específica ante situaciones concretas y momentáneas, influida por la situación emocional de la persona en ese momento, sus objetivos motivacionales y las urgencias temporales en las que se vea inmersa. Pero también hay una empatía disposicional, que es una tendencia relativamente estable en el tiempo a reaccionar de manera empática ante la observación de experiencias emocionales en otros. Esta puede ser considerada como una característica de la personalidad, que se desarrolla durante la infancia y la adolescencia y que permanece estable a lo largo de todo el ciclo vital.

La empatía disposicional no es una característica de todo o nada, que se tiene o no se tiene, sino una dimensión continua. Se posee y se usa en un cierto grado; todas las personas nos situamos en algún punto de esa escala de empatía, que tradicionalmente se ha clasificado en seis niveles, del 1 al 6:

- El nivel más alto de la escala, o empatía 6, se corresponde con aquellas personas que tienen una empatía extraordinaria, que se centran continuamente en los sentimientos de los otros y no escatiman esfuerzos para ofrecerles su ayuda.

- El nivel de empatía 5 se refiere a las personas que tienen un buen nivel de empatía, en el que se busca la intimidad emocional, la comprensión y compartir decisiones con los demás.

- La empatía de nivel 4 es un nivel medio de empatía, en el que se prefieren las soluciones prácticas y la realización de actividades antes que la intimidad emocional con los otros.

- La empatía de nivel 3 se refiere a personas que son conscientes de tener problemas de empatía, pero que lo intentarán ocultar o compensar evitando situaciones en las que típicamente se produce mucha demanda empática.

- El nivel de empatía 2 es el de las personas que tienen serios problemas de empatía, pero aun así son capaces de entrever cómo se sienten las otras personas.

- El nivel más bajo de está escala es la empatía de nivel 1, el cual corresponde a las personas que son capaces de hacer daño a los demás, pero que pueden llegar a reflexionar sobre lo que han hecho y mostrar cierto arrepentimiento por ello.

La antiempatía

Hoy sabemos que también hay un nivel que va más allá de esta escala del 1 al 6 que hemos visto: la empatía 0. Es el nivel que se asigna a las personas que carecen de empatía, capaces de cometer todo tipo de actos violentos contra los demás sin que eso signifique nada para ellas. Son las personas que podríamos denominar antiempáticas, es decir, carentes de empatía.

Tradicionalmente, la empatía se ha asociado con comportamientos prosociales, pero también puede facilitar explotación o, incluso, la manipulación, es decir, ser capaz de reconocer los sentimientos que molestan a los demás para usarlos en su contra y para la propia satisfacción. La percepción empática es un proceso evaluativo, no moral, que puede apoyar tanto acciones altruistas como altamente egoístas. Se desarrolla a partir de capacidades biológicas, mecanismos cognitivos y procesos de aprendizaje social, todo ello influido por las motivaciones y el contexto. Así pues, la percepción empática produce información neutral que guía la toma de decisiones, sin determinar su dirección moral. La comprensión de la empatía como percepción ayuda a entender su papel en diferentes contextos sociales y éticos.

Dentro de este nivel 0 hay un subnivel, el «0 positivo» en empatía, en el que se encontrarían los trastornos del espectro autista (caracterizado por graves déficits del desarrollo, permanentes y profundos, que afectan a la socialización, la comunicación, la imaginación, la planificación y la reciprocidad emocional, y que evidencia conductas repetitivas o inusuales) y del síndrome de Asperger (conjunto de condiciones mentales y conductuales que

forman parte de los trastornos del espectro de autista, y que también muestra dificultades en la interacción social).

Con 0 positivo nos referimos a personas con dificultades empáticas, pero sin intención de perjudicar. Así, algunos casos dentro del espectro autista tienen problemas sociales que no implican crueldad e, incluso, pueden coexistir con talentos extraordinarios.

La antipatía

Pero también hay un nivel «0 negativo» en empatía, es decir, más allá de la antiempatía. En él se da un cierto tipo de comprensión empática, pero esta se utiliza de forma totalmente egoísta, para la propia satisfacción, aunque esto conlleve causar daño a los demás. Se trataría de la antipatía. Las personas con empatía extremadamente baja pueden ignorar el sufrimiento ajeno y tratar a otros como objetos.

Se trata de personas tóxicas, lo que se denomina la «tríada oscura de la personalidad». Dentro de esta tríada oscura nos encontramos con los trastornos límite de personalidad (que se caracterizan por no poder empatizar ni sentir remordimiento, interactuar con los demás como si fuesen un mero objeto y utilizarlos para la satisfacción de sus propios intereses), la psicopatía (que se caracteriza por un patrón general de grandiosidad, tanto en la imaginación como en el comportamiento, una necesidad de admiración y una falta de empatía) y la personalidad narcisista (que se caracteriza principalmente por desregulación emocional, pensamiento extremadamente polarizado y relaciones interpersonales caóticas).

El nivel 0 negativo en empatía se refiere precisamente a la falta de empatía asociada a condiciones como la psicopatía, ciertos rasgos narcisistas o algunos trastornos de personalidad. Se caracteriza por poder generar daño o, al menos, malestar emocional a los otros (Gómez-Leal *et al.*, 2019).

Conclusiones

La empatía es uno de los rasgos más importantes para la convivencia humana. Es lo que nos hace ser más humanos, entendernos emocionalmente con los demás y ayudarlos en sus necesidades materiales y emocionales. Sin empatía no sería posible una vida social satisfactoria.

La complejidad del proceso empático es fruto de la propia complejidad social del mundo en el que vivimos. El objetivo vital de toda persona debería ser aumentar constantemente sus capacidades empáticas y acrecentar las habilidades para potenciarlas. Sin duda, la mejor manera de mantener y perfeccionar nuestra empatía es mejorar nuestras redes de afecto positivo.

No obstante, no podemos olvidar que la empatía va más allá del afecto positivo y debemos replantearnos el concepto de «maldad». En lugar de simplemente condenar a quienes actúan con crueldad, debemos estudiar científicamente qué ha ocurrido en los mecanismos de empatía de esas personas, no mediante explicaciones morales o religiosas del mal, sino con explicaciones psicológicas y neurocientíficas. La crueldad humana no es el mal en sí mismo, sino la incapacidad de ponerse en el lugar de los demás.

Referencias bibliográficas:

Baron-Cohen, S. (2012). *Empatía cero: Nueva teoría de la crueldad*. Alianza Editorial.

Fernández-Abascal, E. G., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., y Baron-Cohen, S. (2013). Test-retest reliability of the 'reading the mind in the eyes' test: a one-year follow-up study. *Molecular Autism*, *4*(33).

Gómez-Leal, R., Megías-Robles, A., Cabello-González, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., Fernández-Abascal, E. G., y Fernández-Berrocal, P. (2019). Dark triad and depression: The moderating effect of gender. *PeerJ*, noviembre de 2019. https://doi.org/10.7717/peerj.8120



Las emociones en el autismo: una forma diferente de sentir y relacionarse con el mundo

Marina Jodrá Chuan

Durante décadas, el trastorno del espectro autista (TEA) se ha explicado principalmente a través de las dificultades existentes en el área de la comunicación, la interacción social, la flexibilidad y la creatividad. Sin embargo, las investigaciones más recientes nos llevan a adoptar una perspectiva más amplia: el autismo no debe entenderse únicamente como un conjunto de dificultades, sino también como una manera diferente de percibir, interpretar y experimentar el mundo.

Esta visión resulta especialmente relevante cuando hablamos de las emociones. Con frecuencia se ha asumido erróneamente que las personas con autismo sienten menos o carecen de empatía. Sin embargo, la realidad es mucho más compleja y las diferencias observadas suelen estar relacionadas con la forma de procesar la información social y emocional, y no con una ausencia de vida emocional.

Más allá de las dificultades: la hipótesis de la doble empatía

Tradicionalmente, las dificultades sociales en el autismo se han interpretado desde una perspectiva unilateral, donde la persona con autismo tendría problemas para comprender a los demás. Sin embargo, en los últimos años ha ganado relevancia el denominado «problema de la doble empatía», según el cual las dificultades de comprensión son mutuas. Es decir, las personas neurotípicas también pueden tener problemas para interpretar correctamente las experiencias, emociones o formas de comunicación de las personas con autismo.

Esta perspectiva ayuda a comprender que muchas situaciones sociales problemáticas no dependen exclusivamente de una limi-

tación individual, sino del encuentro entre formas diferentes de procesar la realidad.

Con el objetivo de abordar este «problema de la doble empatía», es esencial entender los mecanismos que subyacen a esta forma diferente de sentir el mundo.

La teoría de la mente: entender lo que otros piensan y sienten

Una de las explicaciones más influyentes del funcionamiento socioemocional en el TEA es la denominada teoría de la mente. Este concepto hace referencia a la capacidad de atribuir pensamientos, emociones, creencias e intenciones a nosotros mismos y a otras personas, y comprender que estas pueden ser diferentes de las propias.

Diversos estudios han encontrado que muchas personas con autismo presentan mayores dificultades para inferir estados mentales ajenos, especialmente en situaciones sociales complejas o ambiguas. Esto puede traducirse en problemas para interpretar ironías, dobles sentidos o determinadas expresiones emocionales.

No obstante, estas dificultades no implican una ausencia de interés social ni una incapacidad para comprender a los demás. Más bien reflejan diferencias en los mecanismos utilizados para interpretar la conducta humana.

Además, se han identificado ciertas particularidades en el reconocimiento de expresiones faciales. Algunas personas con autismo muestran tiempos de reacción más lentos o patrones distintos de fijación visual, especialmente al observar rostros. Estas diferencias

pueden influir en la identificación de emociones, aunque su impacto varía considerablemente entre distintas personas.

El papel de las funciones ejecutivas en la vida emocional

Otra teoría relevante pone el foco en las funciones ejecutivas, es decir, el conjunto de habilidades cognitivas que nos permiten planificar, tomar decisiones, controlar impulsos y adaptarnos a situaciones cambiantes.

En el autismo suelen observarse dificultades en procesos como la flexibilidad cognitiva o la inhibición de respuestas automáticas. Estas características ayudan a explicar por qué determinados cambios cotidianos pueden generar elevados niveles de estrés o ansiedad.

La toma de decisiones constituye un ejemplo especialmente interesante. Numerosos estudios sugieren que las emociones desempeñan un papel fundamental en nuestras elecciones diarias a través de los llamados «marcadores somáticos», señales fisiológicas que nos ayudan a anticipar las consecuencias de nuestras acciones. Algunas investigaciones indican que las personas con autismo pueden utilizar o producir estas señales de manera diferente, lo que podría influir en la forma en que evalúan riesgos, recompensas o situaciones sociales.

Coherencia central débil: cuando los detalles cobran protagonismo

La teoría de la coherencia central débil propone que las personas con autismo tienden a procesar la información atendiendo más a los detalles que al contexto global.

Mientras que la mayoría de las personas suelen procesar los estímulos de manera global e intentan captar rápidamente la idea general de una situación, muchas personas autistas muestran una notable capacidad para detectar elementos específicos que otros pasan por alto. Esta característica puede constituir una ventaja en determinadas tareas que requieren precisión, análisis minucioso o identificación de patrones.

Sin embargo, también puede generar dificultades en situaciones sociales complejas, en las que resulta necesario integrar simultáneamente expresiones faciales, tono de voz, contexto y normas implícitas para interpretar correctamente lo que ocurre.

Tabla 1. Principales teorías explicativas de las diferencias socioemocionales en el TEA.

Teoría	**Aspecto principal**	**Manifestaciones frecuentes**
Teoría de la mente	Comprensión de estados mentales ajenos	Dificultades para interpretar intenciones o emociones complejas
Funciones ejecutivas	Autorregulación y adaptación	Rigidez cognitiva, dificultades ante cambios y toma de decisiones diferente
Coherencia central débil	Procesamiento de información	Atención al detalle, literalidad y dificultades para integrar contextos amplios

Ansiedad: una pieza clave para comprender el autismo

Uno de los hallazgos más consistentes de la investigación actual es la elevada prevalencia de la ansiedad en la población con autismo.

La incertidumbre, los cambios inesperados o la sobrecarga sensorial pueden generar niveles significativos de malestar. Algunos autores sugieren que la intolerancia a la incertidumbre constituye uno de los mecanismos centrales que explican muchas conductas repetitivas o la necesidad de mantener rutinas estables.

Lejos de ser simples manías o comportamientos extraños, estas conductas pueden entenderse como estrategias de regulación emocional que ayudan a reducir la ansiedad y aumentar la sensación de control sobre el entorno.

Además, estas personas presentan una mayor vulnerabilidad a desarrollar síntomas depresivos, especialmente cuando experimentan rechazo social, incomprensión o situaciones de exclusión. A ello se suma una mayor exposición a experiencias traumáticas, lo que ha llevado a algunos investigadores a plantear la existencia de trayectorias vitales marcadas por la acumulación de situaciones adversas.

Hacia una comprensión más empática del autismo

El estudio de las emociones en el TEA ha evolucionado considerablemente en las últimas décadas. Las explicaciones actuales muestran que muchas de las diferencias observadas no reflejan una ausencia de emociones, sino formas particulares de procesar la información social y emocional.

Comprender estas diferencias permite abandonar estereotipos simplistas y avanzar hacia modelos más inclusivos. Las personas con autismo sienten, se emocionan, desarrollan vínculos y experimentan sufrimiento y bienestar como cualquier otra persona. La clave está en reconocer que pueden hacerlo de maneras distintas, y, desde esta perspectiva, el reto ya no consiste únicamente en ayudar a las personas con autismo a entender mejor a los demás, sino también en que la sociedad aprenda a comprenderlos mejor.

Referencias bibliográficas:

Jodra, M. (2021). Educational Intervention in Social-Emotional Competence in Students with Autism Spectrum Disorders (ASD). En S. Misciagna (ed.), *Learning Disabilities- Neurobiology, Assessment Clinical Features and Treatments*. IntechOpen.

Palomo, R. (2027). *Autismo. Teorías explicativas actuales*. Alianza Editorial.

Paula, I. (2023). *El trauma complejo en el autismo*. Alianza Editorial.



Más allá de la inatención y la hiperactividad: el papel de la emoción y la motivación en el TDAH

Julia Mayas Arellano

Cuando hablamos de trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), la mayoría de las personas piensa automáticamente en niños, adolescentes o adultos que tienen dificultades para mantener la atención, que se muestran inquietos o que actúan impulsivamente. Esta imagen, profundamente arraigada en el imaginario colectivo, tiene su origen en los criterios diagnósticos establecidos por los principales manuales internacionales, que sitúan el foco en tres síntomas nucleares: la inatención, la hiperactividad y la impulsividad. Sin embargo, aunque esta visión no es incorrecta, resulta claramente insuficiente. En las últimas décadas, la investigación ha mostrado que el TDAH implica mucho más que dificultades para atender o controlar la conducta. Detrás de los síntomas más visibles existen alteraciones en procesos cognitivos, emocionales y motivacionales que ayudan a comprender mejor el funcionamiento diario de las personas con este trastorno. Comprender estos mecanismos resulta fundamental para evitar interpretaciones simplistas basadas en la falta de voluntad, de interés o de esfuerzo.

¿Merece la pena esperar? La motivación en el TDAH

Uno de los aspectos más malinterpretados del TDAH es la motivación. Con frecuencia se escucha que las personas con TDAH «no quieren», «no se esfuerzan» o «solo hacen lo que les gusta». Sin embargo, la realidad es mucho más compleja. Las personas con TDAH no están desmotivadas de forma generalizada, sino que presentan un patrón motivacional diferente. Suelen tener más dificultades para mantener el esfuerzo en tareas largas, repetitivas, poco estimulantes o cuya recompensa se percibe como lejana. En cambio, pueden mos-

trar un rendimiento excelente cuando la actividad resulta interesante, novedosa, desafiante o proporciona una recompensa inmediata.

Esta variabilidad en el comportamiento responde al funcionamiento de un sistema cerebral implicado en la motivación y la recompensa, constituido por un conjunto de circuitos que utilizan un neurotransmisor clave, la dopamina, para anticipar recompensas, generar esfuerzo y decidir si «merece la pena» hacer algo. La dopamina nos empuja a actuar, a perseguir objetivos y a mantener el esfuerzo en el tiempo. En condiciones normales, este sistema funciona de manera bastante estable, proporcionando pequeñas dosis de motivación incluso en tareas poco atractivas. Sin embargo, en el TDAH esta señal suele ser más débil, irregular o dependiente de estímulos intensos. Por eso, tareas que no implican novedad, interés o recompensa inmediata pueden resultar terriblemente difíciles de iniciar o mantener. Cuando las recompensas tardan en llegar, pierden peso frente a las que son más inmediatas, lo que se traduce en comportamientos cotidianos como la procrastinación, la dificultad para terminar tareas o la baja tolerancia a la frustración. Este fenómeno se conoce como «aversión a la demora» y refleja la tendencia a preferir recompensas pequeñas pero inmediatas frente a recompensas mayores que requieren esperar.

Aunque a menudo se estudian por separado, motivación y emoción están profundamente conectadas. Aquello que nos impulsa a actuar también está influido por cómo nos sentimos. En el TDAH, esta relación resulta especialmente evidente. Esperar una recompensa no solo supone un coste motivacional, sino también emocional. La demora puede generar frustración, impaciencia o malestar, aumentando la probabilidad de abandonar una tarea o buscar alternativas más gratificantes en el corto plazo.

El peso de las emociones en el TDAH

Durante mucho tiempo, las alteraciones emocionales ocuparon un lugar secundario en la conceptualización del TDAH. Sin embargo, cada vez existe más evidencia de que constituyen una parte importante del funcionamiento cotidiano de muchas personas con este trastorno. El procesamiento emocional implica diversas capacidades, como identificar correctamente las emociones propias y ajenas, interpretar adecuadamente las situaciones emocionales y regular las respuestas en función del contexto y de los objetivos personales. La investigación ha mostrado que las personas con TDAH pueden presentar dificultades en diferentes fases de este proceso. Algunos estudios sugieren una menor precisión en el reconocimiento de determinadas emociones y mayores dificultades para interpretar situaciones sociales complejas. Además, es frecuente observar una elevada reactividad emocional, que implica que estas personas sienten las emociones con mayor intensidad, reaccionan más rápidamente ante los estímulos emocionales y tienen mayores dificultades para modular/regular esas respuestas. Esta característica suele manifes-



tarse en forma de labilidad emocional, es decir, cambios emocionales rápidos, intensos y difíciles de controlar. La irritabilidad, la frustración intensa ante pequeños contratiempos, la sensibilidad al rechazo o las reacciones emocionales aparentemente desproporcionadas son ejemplos frecuentes.

Pero el problema no radica únicamente en sentir más intensamente, sino en gestionar lo que se siente. La capacidad para modificar, contener o ajustar una emoción según las circunstancias constituye una de las dificultades más habituales, que se hace especialmente visible en las relaciones interpersonales. Por ejemplo, una persona con TDAH puede interpretar un comentario neutro como una crítica, reaccionar con enfado ante situaciones ambiguas, interrumpir impulsivamente una conversación o involucrarse emocionalmente de forma muy intensa en una discusión. En otras ocasiones, puede resultar complicado captar matices emocionales en los demás o ajustar la propia respuesta a lo que realmente está ocurriendo. Muchas de estas conductas suelen interpretarse erróneamente como inmadurez, falta de autocontrol o escasa empatía.

Cambiar la mirada para cambiar la intervención

El TDAH es un trastorno complejo en el que la motivación y la emoción desempeñan un papel central. Los síntomas clásicos son solo la punta del iceberg de un funcionamiento más profundo que afecta a cómo las personas sienten, se activan y actúan. Adoptar esta visión más amplia tiene consecuencias importantes. En primer lugar, nos obliga a abandonar explicaciones simplistas basadas en la falta de voluntad o de esfuerzo. En segundo lugar, nos orienta hacia intervenciones más ajustadas, en las que es necesario incorporar es-

trategias que trabajen con el funcionamiento motivacional real del cerebro, por ejemplo, utilizando objetivos a corto plazo, refuerzos inmediatos o tareas más significativas que incluyan un entrenamiento en regulación emocional.

Referencias bibliográficas:

Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.

Mischel, W. (2014). *The Marshmallow Test: Mastering Self-Control*. Little, Brown and Company.

SolerGutiérrez, A. M., SánchezCarmona, A. J., Albert, J., Hinojosa, J. A., Cortese, S., Bellato, A., y Mayas, J. (2025). Emotion processing difficulties in ADHD: A Bayesian metaanalysis study. *European Child & Adolescent Psychiatry, 34*(8), 2369-2390. https://doi.org/10.1007/s00787-025-02647-3



Bienestar y protección: cómo la inteligencia emocional protege la salud mental de personas transgénero

Guille Jiménez Cantón

Se escribe mucho sobre malestar y factores de riesgo en personas transgénero, y si bien es importante entender qué nos afecta a las personas trans, y de qué debemos protegernos, no podemos olvidar la otra cara de esa moneda: el bienestar y los factores de protección.

Incluso en el estudio del bienestar y la protección, el foco sigue estando en cómo evitar los aspectos negativos que en muchos casos acompañan a la realidad de ser transgénero. Hay muchos factores que nos ponen en una situación de vulnerabilidad y que aumentan el riesgo de contraer trastornos mentales, como el estigma, el rechazo social, el desamparo y las dificultades financieras.

Tener un género distinto al que nos asignaron al nacer no es nada malo ni acarrea necesariamente estas dificultades. Sin embargo, vivir en una sociedad que discrimina a las personas que son diferentes y que, en particular, tiene todavía tanto desconocimiento y prejuicio sobre las personas transgénero, expone a situaciones estresantes, además de todas aquellas dificultades de la vida a las que se enfrenta todo el mundo, como una capa extra de estresores que debemos afrontar (Meyer, 2003). Es este marco de estrés producido por la discriminación por ser una minoría el que nos predispone a tener más trastornos mentales, como depresión y ansiedad. En especial, la tensión entre ser visible, respetade y valorade por lo que se es, y la necesidad de mitigar los peligros de ser visible como transgénero, es una de las mayores fuentes de estrés que nos encontramos en nuestra vida.

Así pues, una de las formas de proteger a las personas transgénero es reducir los estresores a los que se enfrentan. La persona transgénero puede pasar por diversos procedimientos de transición de un género a otro (como la terapia hormonal, el cambio de nombre y sexo en el registro civil, las operaciones de afirmación de género, o cosas tan sencillas como el cambio en el estilo de ropa y peinado), lo cual reduce parte de esos estresores, ya que permite vivir como el género que es realmente sin recibir tanta discriminación.

Desde fuera, el resto de la gente podemos ayudar a proteger a las personas trans creando entornos donde sean aceptadas, donde se las respete y se defiendan sus derechos. Especialmente a jóvenes, ya que uno de los factores que más protegen a menores transgénero de trastornos mentales como la depresión es el apoyo familiar y el acceso temprano a terapias de transición social, legal y hormonal. Esta transición temprana no solo es una muestra de apoyo de su entorno cercano (lo cual elimina muchas de las inseguridades familiares y los peligros más importantes de una persona trans: el desamparo social, quedarse en la calle de repente y el suicidio), sino que también facilita el resto de las transiciones más adelante y evita una gran parte de transfobia y discriminación (Gibson *et al.*, 2021). Este apoyo y transición tempranos les permiten vivir una adolescencia con normalidad como sus pares cisgénero. Por el contrario, el rechazo del entorno familiar, especialmente de progenitores, es uno de los mayores factores de riesgo de suicidio para adolescentes trans, mientras que en adultes lo es la discriminación laboral recurrente.

Más allá de cómo los cambios en el entorno y el propio cuerpo pueden proteger la salud mental de las personas trans, ¿en qué puede ayudar la mente?

La ansiedad y la depresión son los dos trastornos más frecuentes en la población transgénero, y se conocen bastantes factores de protección: la resiliencia (la capacidad de superar las adversidades), el apoyo social, que la apariencia concuerde con el género de la persona, haber transicionado y la terapia psicológica con terapeutas especializades. En el caso de la transición, las cirugías de afirmación de género tienen un efecto positivo muy claro en la salud mental de las personas trans, con una alta tasa de satisfacción y muy bajo arrepentimiento. En particular, las cirugías de afirmación de género reducen la autopercepción negativa, lo que tiene un efecto claro en la salud mental general.

La inteligencia emocional, que engloba cómo percibimos, entendemos, manejamos y procesamos las emociones propias y ajenas, tiene un efecto en el bienestar de las personas transgénero. La autopercepción, que mide el estado de ánimo positivo y negativo que tenemos, es uno de los factores de protección más importantes para la salud mental transgénero.

El afecto negativo («Me siento muy culpable, asustade, irritable», etc.) es un factor de riesgo de depresión, ansiedad y de una peor salud mental general. El afecto positivo, por el contrario, es un factor de protección de la salud mental general frente a la depresión, la ansiedad y los trastornos de la conducta alimenticia –TCA- (Jiménez, 2025).

Las dificultades en regulación emocional son un factor de riesgo de depresión. Por el contrario, la supresión emocional, paradójicamente, es un factor de protección frente a la ansiedad, aunque esta relación se explica cuando pensamos en que suprimir la ansiedad no hace que desaparezca ni se resuelva, pero sí la esconde lo suficiente para mejorar las respuestas ante las evaluaciones de ansiedad.

Tabla 5.3.2.1 *Regresión logística para la variable* ***depresión***
*= Sig. <0,05 **= Sig. <0,01. ***= Sig. <0,000 AIC = 245,8

Predictores	Odds ratio	Riesgo Relativo	p > |z|
(Intercept) p = 0,384	0,1925	-	0,2517
PANAS AP	0,8541	**0,945**	0,000***
PANAS AN	1,0783	**1,025**	0,0015**
Identidad de género (NB)	2,6196	**1,410**	0,0232*
Identidad de género (Mujer)	0,9291	0,965	0,8974
DERS	1,0375	**1,012**	0,0191*
ERQ Reappraisal	1,0476	1,015	0,1566

Tabla 5.3.2.2 *Regresión logística para la variable* ***ansiedad***
*= Sig. <0,05 **= Sig. <0,01. ***= Sig. <0,000 AIC =275,9

Predictores	Odds ratio	Riesgo Relativo	p > |z|
(Intercept) p = 0,77	0,3867	-	0,3444
PANAS AN	1,1627	**1,083**	0,000***
PANAS AP	0,8894	**0,935**	0,000***
Identidad de género (NB)	2,6394	**1,706**	0,0351*
Identidad de género (Mujer)	0,2354	**0,316**	0,0222*
ERQ Supresión	0,8889	**0,935**	0,0058**
Transición química	2,1444	1,388	0,0574

Tabla 5.3.2.3 *Regresión logística para la variable* ***salud mental general***
*= Sig. <0,05. **= Sig. <0,01. ***= Sig. <0,000. AIC = 228,2.

Predictores	Odds ratio	Riesgo Relativo	p > |z|
(Intercept) p =0,042	0,021	-	0,006**
PANAS AN	1,209	**1,102**	0,000***
PANAS AP	0,864	**0,922**	0,000***
Identidad de género (NB)	1,076	1,043	0,868
Identidad de género (Mujer)	0,156	**0,239**	0,007**
DERS	1,023	1,012	0,129

Tabla 5.3.2.4 *Regresión logística para la variable* ***TCA***
*= Sig. <0,05. **= Sig. <0,01. ***= Sig. <0,000. AIC = 279,8.

Predictores	Odds ratio	Riesgo Relativo	p > |z|
(Intercept) p = 0,06	0,031	-	0,009**
DERS	1,025	1,02	0,081
PANAS AP	0,949	**0,96**	0,012*
Transición quirúrgica	2,457	**1,88**	0,036*
PANAS AN	1,039	1,03	0,061

Figura 1. Factores de protección y riesgo en población transgénero.

Nota: Adaptado de Jiménez (2025). Se subrayan en amarillo los factores de riesgo significativos, y en verde, los factores de protección significativos.

Es posible que en el futuro veamos intervenciones enfocadas en la inteligencia emocional que permitan proteger mejor a la población en general y a las personas transgénero en particular. Mientras tanto, es importante no olvidar que las personas trans pasan por muchas dificultades innecesarias debido a la discriminación y a la percepción social, y eso es algo que podemos cambiar individualmente en nuestro entorno. Especialmente las personas cisgénero tenéis un poder enorme para cambiar el ambiente, ya que cuando nos protegéis socialmente vuestras palabras tienen un peso enorme. Sois quienes podéis parar los pies a quienes nos discriminan, quienes les podéis retirar el apoyo implícito que reciben al no tener oposición. No dejéis pasar la transfobia. Nunca se sabe cuándo podríais estar salvando una vida.

Referencias bibliográficas:

Gibson, D. J., Glazier, J. J., y Olson, K. R. (2021). Evaluation of anxiety and depression in a community sample of transgender youth. *JAMA Network Open*, *4*(4), e214739-e214739. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2021.4739

Jiménez, G. (2025). *Salud mental e inteligencia emocional en población trans española* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=399543

Meyer, I. H. (2003). Prejudice, Social Stress, and Mental Health in Lesbian, Gay, and Bisexual Populations: Conceptual Issues and Research Evidence. *Psychological Bulletin*, *129*(5), 674-697. https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674



Emociones en casos de violencia de género en la pareja

María Crespo L.

La violencia en la pareja es una forma de violencia de género caracterizada por un patrón de conductas, cometido generalmente contra la mujer, que el agresor (habitualmente un hombre) utiliza para ganar control y poder sobre la víctima. Las conductas que lleva a cabo el agresor incluyen violencia física y una amenaza continua de tal violencia, así como violencia psicológica y sexual, abuso económico, aislamiento social y amenazas a los seres queridos, entre otras.

Este tipo de violencia tiene un alto impacto en la salud física y mental de las mujeres. Sin ánimo de exhaustividad, existe contrastada evidencia de sus consecuencias en la salud sexual, reproductiva y perinatal, en la presencia de lesiones de diversa índole (incluyendo daño cerebral) y en trastornos tales como dolor crónico, problemas gastrointestinales y cardiovasculares, afectación inmunológica o enfermedades crónicas, entre otros. Respecto a la salud mental, los problemas más prevalentes son depresión, estrés postraumático, ansiedad, uso y abuso de alcohol y otras sustancias psicoactivas, problemas de sueño e ideación e intentos suicidas.

Estos datos ponen de manifiesto que la violencia en la pareja constituye una situación traumática con un alto potencial patogénico que se relaciona con sus características específicas. A diferencia de otros acontecimientos traumáticos (como podría suceder, por ejemplo, cuando se sufre un atraco con violencia en la calle), es un acontecimiento más o menos extremo que tiene lugar en un entorno habitual, seguro y constante. Ese entorno de seguridad que para muchas personas es su hogar deja de serlo, pues pasa a albergar una amenaza permanente, y los hechos extraordinarios de violencia se convierten en ordinarios.

Atendiendo a la clásica diferenciación del trauma en función de su duración, la violencia en la pareja implicaría la aparición de acontecimientos traumáticos repetitivos y continuados en el tiempo, con una tendencia a la cronificación, ya que la situación se mantiene habitualmente durante largos períodos de tiempo, con un progresivo incremento de la intensidad y la frecuencia.

Es más, frente a acontecimientos traumáticos específicos o únicos o frente a experiencias traumáticas que ocurrieron en el pasado (esto es, eventos que ya han ocurrido y que de alguna forma se han dado por terminados), en la violencia en la pareja el riesgo continúa incluso después del abandono de la situación, lo que lleva a una persistencia del miedo y de la sensación de inseguridad (con frecuencia ajustada a la realidad) que va más allá de los propios episodios de violencia.

Por lo que respecta a sus características, se trata de un trauma interpersonal en el que aparece violencia infligida por otro ser humano de manera deliberada. Pero, además, esa violencia es infligida por un ser querido, una persona con la que se han establecido lazos emocionales, con la que se ha construido un proyecto de vida y con quien, con frecuencia, se comparten hijos; se trata, por tanto, de situaciones que implican una ruptura de la sensación de confianza y de las expectativas personales respecto a la convivencia y el proyecto común con el agresor.

Hay que tener en cuenta, además, que, como ya señaló Walker a finales de los años setenta, las agresiones no se producen completamente al azar, sino que están sujetas al denominado ciclo de la violencia, que se repite una y otra vez y en el que se suceden

tres fases (véase Figura 1): 1) aumento de la tensión, con la proliferación de amenazas y discusiones sin motivo aparente ante las que la mujer, que percibe escaso control sobre la situación, tiende a adoptar estrategias de evitación y comportamientos pasivos como medidas de protección; 2) la tensión creciente termina estallando en episodios de violencia que implican algún tipo de agresión, ya sea física, sexual o psicológica, percibida por la mujer como un castigo que refuerza su sensación de pérdida de control; y 3) tras el episodio se entra en un período de falsa calma en el que el maltratador da muestras de arrepentimiento y cariño, haciendo promesas de cambio en lo que se denomina «luna de miel», que la mujer recibe con esperanza. Esta última fase tiende a hacerse cada vez más corta hasta eventualmente llegar a desaparecer.

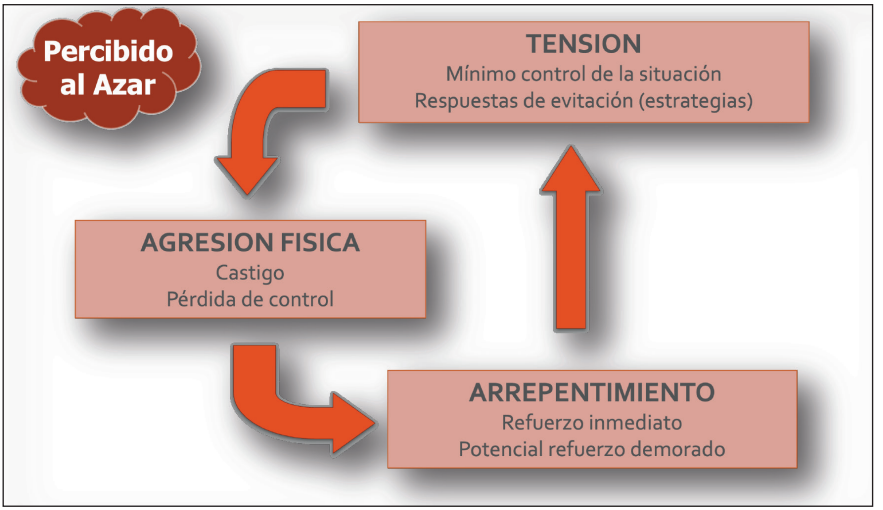


Figura 1. La vivencia de la mujer a lo largo del ciclo de la violencia. Elaborado a partir de Walker (2012).

Este ciclo de la violencia se produce de forma recurrente, con un desarrollo lento y ascendente, lo que da lugar a una adaptación paulatina a la situación (en relación con la escalada creciente de la violencia y con la propia supervivencia) y al progresivo deterioro del estado emocional y de la salud mental de las mujeres. Es más, todo este ciclo es percibido por la mujer como aleatorio (con la consiguiente sensación de indefensión).

Todo ello da lugar a una «montaña rusa emocional» que no finaliza con la ruptura de la relación, ya que las amenazas, el acoso, el hostigamiento e incluso el peligro continúan, cuando no se incrementan, con el fin de la relación, facilitado en ocasiones por el uso de las redes sociales y las tecnologías de la información.

Reacciones emocionales a la violencia en la pareja

En ese «cóctel» emocional que experimentan las mujeres que sufren el infierno de la violencia en la pareja se entremezclan y alternan dificultades emocionales múltiples.

La vivencia continuada de situaciones de peligro hace que el organismo se «acostumbre» a emitir respuestas de activación (respuesta de lucha-huida o incluso quedarse paralizado por el miedo) que lo preparan para la supervivencia y que pueden mantenerse incluso cuando la amenaza desaparece («Ya no estoy con Pedro, pero parece que mi cuerpo no se entera»). La ansiedad, el miedo y el terror pasan a formar parte del día a día de la mujer y se acompañan de hipervigilancia y de una alta activación fisiológica (fundamentalmente, a través de la activación del sistema nervioso simpático y del eje hipotálamo-hipofisario-adrenal y de la secre-

ción de cortisol) que conlleva, además, importantes costes para la salud (trastornos psicofisiológicos, somatizaciones, enfermedades de acumulación lenta...).

Las mujeres interiorizan los continuos mensajes invalidantes recibidos del maltratador, lo que se traduce en un deterioro generalizado del autoconcepto que se manifiesta en una baja autoestima, la presencia de creencias de inutilidad y falta de valía y una elevada autocrítica, así como en problemas de identidad y autoimagen, que pasan a definirse fundamentalmente por la situación de maltrato vivida y por sus efectos («No valgo para nada; siempre acabo estropeándolo todo; cualquiera estaría harto de mí»).

La situación vivida, junto con las pérdidas y dificultades de diversa índole que esta conlleva, genera sentimientos de desesperanza, abatimiento, desánimo, tristeza e indefensión, con frecuentes estados de ánimo depresivos. La mujer pierde sus objetivos vitales, puede mostrarse apática y tiene dificultades para tomar decisiones, pudiendo llegar a la ideación suicida. Todo ello se acompaña de una importante desregulación emocional con dificultades, desarrolladas como defensa psicológica ante el trauma sufrido, para la detección, identificación, expresión y manejo de esas emociones (alexitimia); en consecuencia, las emociones con frecuencia se perciben como desbordantes e incontrolables, provocando un elevado malestar («Me pongo a llorar sin motivo, luego me enfado conmigo misma y después me siento culpable por enfadarme»).

Entre esas emociones, juegan un papel esencial la culpa y la vergüenza que surgen de la percepción de su propia inadecuación

a los códigos morales establecidos e internalizados. La autoinculpación surge de la búsqueda de una explicación a la situación de maltrato sufrida y como un intento de salvar la relación, y se ve reforzada por los reiterados comentarios del agresor («Yo no quería hacerlo, pero me has obligado»). La vergüenza se acompaña de una valoración negativa del propio yo, que se percibe como diferente e inferior a los demás, lo que lleva a la ocultación del maltrato y favorece el aislamiento de la mujer, con dificultades para establecer relaciones y sentimientos de proximidad hacia otras personas.

Ese aislamiento se acompaña de dependencia emocional respecto al agresor, un vínculo emocional basado en la intermitencia entre el buen y el mal trato. La mujer muestra una necesidad afectiva extrema hacia la pareja que se manifiesta en la necesidad de acceso a ella, el miedo al fin de la relación o al abandono, la incapacidad de autonomía y la idealización del agresor o de la relación («Me cuesta imaginar mi vida sin Pedro. No sé cómo voy a poder vivir sin él»).

Finalmente, la vivencia del trauma que supone la violencia en la pareja lleva a muchas mujeres a manifestar sintomatología postraumática, con la aparición de recuerdos involuntarios, sueños y *flashbacks* en los que se reviven (se reexperimentan) de nuevo los episodios de violencia sufridos («No son exactamente recuerdos..., es como si estuviera allí de nuevo») y que se disparan, generando gran malestar y activación, ante diversos recordatorios de lo sucedido.

Referencias bibliográficas:

Romero Sabater, I. (coord.) (2015). *Guía de intervención en casos de violencia de género. Una mirada para ver.* Síntesis.

Walker, L. E. A. (2012). *El síndrome de la mujer maltratada.* Desclée de Brouwer.

White, S. J., Sin, J., Sweeney, A., Salisbury, T., Wahlich, C., Montesinos Guevara, C. M., Gillard, S., Brett, E., Allwright, L., Iqbal, N., Khan, A., Perot, C., Marks, J., y Mantovani, N. (2024). Global Prevalence and Mental Health Outcomes of Intimate Partner Violence Among Women: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence & Abuse, 25*(1), 494-511. https://doi.org/10.1177/15248380231155529



Emociones e inteligencia emocional en el trabajo: claves para el bienestar y el rendimiento

María Pilar Berrios Martos

¿Somos tan racionales como creemos?

Durante mucho tiempo se pensó que las emociones eran un obstáculo para pensar con claridad y tomar decisiones racionales. Sin embargo, las investigaciones actuales en psicología y neurociencia muestran justamente lo contrario: emoción y razón trabajan juntas de forma inseparable.

Para comprender mejor la manera en que pensamos y tomamos decisiones, Daniel Kahneman, en su libro *Pensar rápido, pensar despacio*, distingue dos sistemas de pensamiento: el sistema 1 (rápido, automático e intuitivo, que actúa constantemente y está muy influido por emociones y experiencias previas) y el sistema 2 (más lento, analítico y racional, que requiere mayor esfuerzo mental). Aunque solemos creer que actuamos racionalmente, en realidad muchas decisiones cotidianas están dominadas por el sistema 1.

Esta forma de pensar genera sesgos cognitivos que afectan a nuestros juicios, entre ellos: 1) el heurístico de disponibilidad, según el cual sobrestimamos la probabilidad de que ocurra un evento según la facilidad con que lo recordamos (p. ej., accidentes de avión frente a los de coche), 2) el heurístico de anclaje, según el cual la primera información recibida condiciona nuestras decisiones, y 3) la aversión a la pérdida, por la que las pérdidas nos afectan emocionalmente mucho más que las ganancias equivalentes. Estos sesgos son universales y predecibles, de forma que somos menos racionales de lo que creemos, y tienen importantes consecuencias en nuestra vida en general y en el trabajo en particular.

Desde una perspectiva neuropsicológica, António Damásio planteó la hipótesis del marcador somático, según la cual las emociones generan señales corporales que orientan nuestras decisiones antes de que el razonamiento entre conscientemente en juego. Las personas con determinadas lesiones cerebrales pueden mantener intacta su capacidad lógica, pero toman malas decisiones en la vida real porque no procesan adecuadamente sus emociones. Esto demuestra que sentir no es lo contrario de pensar, sino una condición necesaria para decidir correctamente.

Las emociones no son irracionales ni problemáticas en sí mismas; nos conectan con los demás, con lo que somos y con nuestras propias necesidades. Son respuestas globales e inteligentes con funciones adaptativas: de supervivencia, sociales (comunicación), motivacionales (dirección de la conducta) y cognitivas (resolución de problemas). Pueden clasificarse en emociones básicas (innatas, universales, con expresiones faciales reconocibles en todas las culturas: alegría, tristeza, miedo, ira, sorpresa y asco) y emociones complejas (aprendidas, influidas por la cultura y por procesos cognitivos: culpa, vergüenza, vanidad, nostalgia, celos, amor).

Por lo tanto, podemos concluir que sentir es condición necesaria para pensar. La mente es biológica, encarnada (se desarrolla a través de la interacción del cuerpo con el mundo) y social.

Emociones en el trabajo

Los datos del informe *State of the Global Workplace 2024* de Gallup, elaborado a partir de las respuestas de 128.000 empleados en 160 países, revelan una realidad preocupante: las emociones

negativas llevan una década en ascenso y han alcanzado máximos históricos. El estrés, la tristeza, la ansiedad y la ira son hoy protagonistas habituales del entorno laboral.



Figura 1. Datos de la encuesta Gallup.

La investigadora Sigal Barsade (Universidad de Pensilvania) añade una perspectiva reveladora sobre la emoción más frecuente en el trabajo: la ira ocupa el 50 % del tiempo emocional de los empleados, mientras que la alegría apenas alcanza el 19 %. Dado que la ira reduce el rendimiento entre un 30 y un 40 %, y la alegría estimula la creatividad y la productividad, las implicaciones para la gestión organizacional son inmensas.

De las emociones a la inteligencia emocional

El concepto de **inteligencia emocional** (IE) fue formulado por Peter Salovey y John Mayer en 1990 y popularizado por Daniel

Goleman en 1995. En su definición más rigurosa, la del *modelo de habilidad (Mayer y Salovey, 1997)*, la IE se define como la capacidad para razonar *sobre* las emociones y usar ese conocimiento emocional para mejorar el pensamiento y el comportamiento. Este tipo de inteligencia se organiza en cuatro ramas jerárquicas, y cada rama opera desde procesos más básicos hacia procesos más complejos.



Figura 2. Modelo de las cuatro habilidades de Mayer y Salovey (1997).

Aplicaciones al entorno laboral

La IE predice resultados relevantes en múltiples aspectos del trabajo. En el plano de las relaciones interpersonales, facilita la cooperación, la escucha activa y la resolución de conflictos. En el liderazgo, permite inspirar, conectar y tomar mejores decisiones gestionando la incertidumbre sin bloqueos (Berrios *et al.*, 2024).

En cuanto a la productividad, las personas con mayor IE mantienen el rendimiento bajo presión y experimentan menos *burnout*. Las investigaciones también muestran que el bienestar no es solo consecuencia del éxito, sino que lo precede y lo facilita: los empleados felices generan resultados extraordinarios.

Todo ello se enmarca en el modelo teórico de Demandas y Recursos (Bakker y Demerouti, 2017), según el cual, cuando las demandas laborales (trabajo emocional, sobrecarga, conflicto de rol) superan los recursos disponibles (tanto laborales como personales), aparecen el agotamiento y el deterioro de la salud. La IE es uno de esos recursos personales clave, junto con la autoeficacia y el optimismo, que actúan como amortiguadores frente al estrés.

¿Qué pueden hacer las organizaciones?

La respuesta viene de la mano de la *psicología organizacional positiva*: promover culturas de respeto y comunicación abierta, ofrecer oportunidades de desarrollo, facilitar la conciliación e implementar programas de bienestar emocional. Los beneficios son cuantificables: mayor productividad, mejor toma de decisiones, más resiliencia y mayor compromiso organizacional.

En una frase: hay que aprender a nutrir las emociones positivas que nos permitan prosperar, no como un lujo, sino como estrategia de rendimiento sostenible.

A nivel individual, entrenar la IE comienza por tres pasos sencillos: no reprimir las emociones, aprender a pedir ayuda y explorar las situaciones que nos hacen sentir bien. Las estrategias de regulación emocional, tanto conductuales (actividad física, expresión

emocional) como cognitivas (cambiar la perspectiva, detener el pensamiento rumiativo), son habilidades que se pueden entrenar y perfeccionar con la práctica. Se pueden desarrollar a través de programas de formación validados, sistemáticos, progresivos, vivenciales y explícitos que combinen el entrenamiento de las habilidades socioemocionales (percibir, usar, comprender y regular las emociones) con valores éticos como la justicia, la igualdad de oportunidades, el esfuerzo, la lealtad y la coherencia, que lleven a usar la IE de forma constructiva. Ello a veces requiere poner límites que impidan el «todo vale», la manipulación y el chantaje emocional.

Referencias bibliográficas:

Bakker, A. B., y Demerouti, E. (2017). Job Demands–Resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*, 273-285.

Berrios-Martos, M. P., Herrero, M., y De Rivas, S. (2023). *Liderazgo emocionalmente inteligente centrado en las personas*. Síntesis.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (3-31). Basic Books.



Educación con inteligencia emocional: el superpoder docente del siglo XXI

Natalio Extremera

«Lo que es el maestro, es más importante que lo que enseña».
Karl A. Menninger
«La educación no es llenar un cubo, sino encender un fuego».
William Butler Yeats

Empezaremos con una pregunta sugestiva: ¿por qué el profesorado debe dedicar tiempo y esfuerzo a mejorar sus destrezas socioafectivas y emocionales? Este trabajo adopta una perspectiva psicológico-educativa para abordar esta cuestión y la respuesta rápida es: Las habilidades y comportamientos emocionalmente inteligentes son un factor clave (o superpoder) que deja huella en su alumnado, pero también su entrenamiento afecta al propio profesorado en sus actitudes personales y laborales hacia la enseñanza. El resto del artículo lo dedicaremos a desarrollar esta aseveración.

Como constructo psicológico, la inteligencia emocional (IE) se ha empleado de forma amplia para reflejar la capacidad de razonar con precisión sobre las emociones y utilizarlas para mejorar los procesos de pensamiento; una constelación de rasgos que propician el funcionamiento social y emocional o incluso una mezcla variada de capacidades, competencias y rasgos relevantes. A pesar de la considerable variabilidad en las definiciones y acercamientos de medición, se ha acumulado una enorme cantidad de literatura que pone de manifiesto que, independientemente del enfoque, se trata de un factor crítico para el éxito y el bienestar en el entorno educativo.

A lo largo de estos 36 años de existencia de la IE, diversas investigaciones han puesto de manifiesto que el aprendizaje socioemocional en las escuelas debe comenzar por el fortalecimiento de la IE del pro-

fesorado, ya que los docentes son el motor principal para implementar estas prácticas. Además, es muy difícil enseñar recursos emocionales al alumnado si los docentes no han desarrollado previamente sus destrezas en ellos mismos.

En este artículo queremos resumir el impacto y los beneficios de la IE del profesorado como si fuese un superpoder que todo profesional de la enseñanza debe cultivar. Siguiendo el modelo prosocial de Jennings y Greenberg (2009) (ver Figura 1), y a partir de las evidencias en el campo de la IE que hemos recogido en nuestro laboratorio de la Universidad de Málaga (www.appliedpositivelab.com), podemos destacar diferentes ámbitos de influencia proximal y distal, que darían lugar al llamado «efecto dominó» de la IE del docente sobre su impacto en los resultados en el aula.

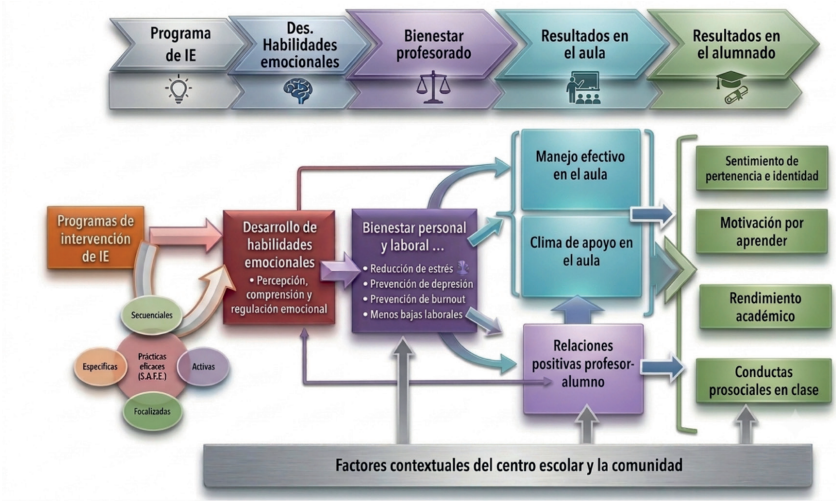


Figura 1. Modelo explicativo del impacto de las habilidades emocionales docentes sobre resultados escolares en el alumnado. Tomado de Extremera *et al.*, 2020, y adaptado de Jennings y Greenberg, 2009.

1. Formación en habilidades emocionales del docente

Cuando los profesionales de la educación completan su formación universitaria, salen al mundo con una excelente preparación de conocimientos y metodologías pedagógicas. Sin embargo, la realidad del aula pronto les demuestra que saberse la lección de ese día no es suficiente. En un entorno educativo complejo, donde la indisciplina, el acoso, la apatía y la desmotivación de los alumnos son retos constantes, resulta necesario que la preparación de los docentes integre contenidos afectivos y emocionales para dar respuesta a estos problemas cotidianos que surgen en el aula, las reuniones de claustro y las tutorías con las familias (Extremera *et al.*, 2021).

2. Bienestar y salud del profesorado

El ejercicio de la docencia implica experimentar (y a veces sufrir) constantes reformas educativas, adaptaciones curriculares, interacciones delicadas con familias o compañeros y demandas emocionales intensas que suelen derivar en altos niveles de estrés y agotamiento. Desde nuestra línea de investigación sobre IE y riesgos psicosociales aplicados a la enseñanza, hemos constatado que la IE docente actúa como un escudo amortiguador frente al estrés y el síndrome de estar quemado por la enseñanza (*burnout*). Desde nuestro abordaje, reducir el estrés laboral y el desgaste progresivo (eliminarlo es prácticamente imposible) a través de prácticas de autocuidado emocional y estrategias regulativas eficaces se torna una misión necesaria para la calidad de vida laboral. Además, un docente con *burnout* no solo es más propenso a desarrollar problemas de salud mental como ansiedad, irritabilidad o aislamiento social, sino que también es más proclive a desarrollar síntomas en su salud física (p. ej., trastornos del

sueño, fatiga crónica, problemas gastrointestinales, dolores somáticos recurrentes...), con sus consecuentes bajas médicas, absentismo e insatisfacción laboral.

3. Su impacto proximal sobre resultados en el aula

El bienestar docente no se queda en el escritorio del profesor; el aula es un ecosistema vivo donde las emociones del docente dictan el desarrollo de las actitudes en el alumnado, generan un clima determinado, marcan el ritmo del aprendizaje e influyen en el alumnado de forma directa e indirecta (ver Figura 2).

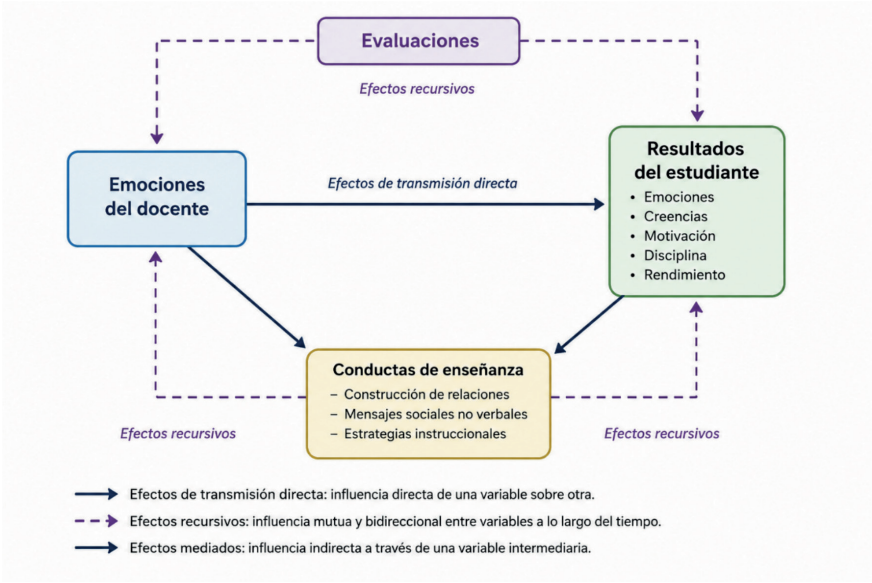


Figura 2. Impacto de las emociones del docente en los resultados y logros académicos del alumnado por diferentes vías. Tomado de Frenzel *et al.*, 2021.

Es decir, el docente, con su expresión emocional y sus comportamientos emocionalmente inteligentes en el aula, se convierte en un faro emocional que guía, modela y potencia el desarrollo de su alumnado (Extremera *et al.*, 2025), lo que se propaga en el aula a través de tres grandes vías:

1) ***Un clima de clase positivo y receptivo.*** Para que el aprendizaje ocurra, es fundamental que en el aula se respire tranquilidad y disciplina. Los docentes con un sólido equilibrio emocional, bienestar y niveles elevados de entusiasmo laboral están mucho mejor equipados para crear estos espacios óptimos. En lugar de reaccionar de manera autoritaria, utilizan su asertividad y el diálogo constructivo para resolver conflictos. Son capaces de escuchar con calma, de identificar con precisión qué están sintiendo sus estudiantes y de guiar las conversaciones para rebajar la intensidad de una discusión antes de que se escape de las manos.

2) ***El docente como el gran «espejo» del aula.*** Los profesores son observados constantemente por su alumnado y, quieran o no, se convierten en modelos emocionales de los que se aprende de forma natural e informal. En el día a día, los estudiantes asimilan cómo su tutor/a reacciona ante la frustración, cómo expresa su desacuerdo de forma respetuosa, cómo mantiene el autocontrol frente a incidentes o cómo redirige su estrategia cuando algo no funciona. Al ver al docente gestionar estas situaciones, el alumnado interioriza estas respuestas y comienza a replicarlas con sus allegados, tejiendo así una red interna de apoyo y respeto mutuo.

3) ***El poder del vínculo afectivo en su relación con el alumnado.*** Un docente que sabe gestionar sus emociones es capaz de mantener un trato cálido, entusiasta y amable, incluso cuando se enfrenta a comportamientos estudiantiles desafiantes. Cuando el

alumnado percibe esta conexión sincera y positiva con su tutor/a, se siente más integrado, y esta relación de confianza funciona como nexo férreo con el docente; es decir, en momentos de crisis (p. ej., en situaciones de acoso o ciberacoso escolar), es mucho más probable que el alumnado busque ayuda si siente que su tutor/a es una figura segura y empática en la que puede confiar (Rey y Extremera, 2026).

4. Su impacto distal sobre actitudes escolares y el logro académico

A medio y largo plazo, el bienestar y las habilidades afectivas que el docente despliega en el aula, que impactan en el clima generado y en la relación positiva con su alumnado, tienen una repercusión en las actitudes escolares y el logro académico de sus estudiantes, que se traduce en cuatro grandes vías:

1) ***Mayor sentimiento de pertenencia y seguridad.*** En las aulas con climas positivos es más probable que se generen relaciones sólidas de amistad, seguridad y compañerismo. Sentirse aceptado y querido por sus docentes e iguales no es un detalle menor, ya que el apoyo social en la etapa infanto-juvenil es un factor fundamental para el desarrollo socioemocional y el éxito escolar.

2) ***Niveles más elevados de motivación por aprender.*** Los psicólogos sabemos que la motivación no surge de la nada; a menudo se transmite de forma recíproca y simbiótica. El profesorado que muestra una actitud entusiasta y una preocupación genuina por las necesidades de sus estudiantes favorece, a su vez, una mayor motivación en el alumnado hacia ese docente y su asignatura, lo que se traduce en un mayor compromiso y una participación más activa en sus tareas escolares.

3) ***Mayor logro escolar.*** Sacar buenas notas en clase requiere perseverancia, aprendizaje autorregulado y una buena tolerancia a la frustración. En aulas con un clima emocional enriquecedor, el alumnado desarrolla una mejor capacidad para mantener el esfuerzo sostenido y automotivarse en sus tareas del día a día.

4) ***Estudiantes más altruistas y colaborativos.*** Las emociones y su expresión marcan la manera en que nos relacionamos con los demás. Durante la etapa escolar, las relaciones sociales se construyen mediante la puesta en práctica de la empatía, la amabilidad, la bondad y la predisposición a entender y ayudar a los compañeros. De hecho, aquellos estudiantes que desarrollan una mayor IE disfrutan de amistades de mejor calidad y suelen ser evaluados por sus propios docentes e iguales como personas sumamente colaboradoras y dispuestas a ayudar a los demás.

En conclusión, las destrezas afectivas, sociales y emocionales no son adornos secundarios del docente en la misión de enseñar. Como hemos visto, son una especie de superpoder en la base del éxito educativo. Sin embargo, incluso el héroe o la heroína más fuerte de la enseñanza tiene su propia criptonita, que debilita su energía y merma el uso de esos poderes en clase. Para poder desplegarlos de manera constante, los docentes no pueden luchar solos en primera línea de batalla; necesitan el respaldo de un *cuartel general* (p. ej., la Consejería de Educación en cuestión), sensibilizado con la causa y que la apoye con políticas educativas estables, coherentes y sostenidas en el tiempo. Cuando, como formadores, intentamos introducir programas de educación socioemocional en los centros, nos topamos con, al menos, cinco tipos de criptonita que debilitan o paralizan la fuerza de nuestra *liga de la justicia* (Schonert-Reichl *et al.*, 2015):

I. La criptonita de la falta de continuidad. Las mejores herramientas emocionales se vuelven inútiles si se aplican solo de manera esporádica en el centro. Sin una práctica continuada e integrada en la rutina diaria del colegio, el superpoder aprendido y su impacto simplemente se desvanece.

II. La criptonita del mantenimiento limitado, el entrenamiento y la actualización. Cualquier héroe/heroína necesita entrenar y pulir sus destrezas continuamente. Si el profesorado recibe una formación única y luego se enfrenta al vacío, sin talleres de refuerzo ni actualizaciones periódicas para los siguientes cursos, sus competencias adquiridas terminan perdiendo efectividad con el paso del tiempo.

III. La criptonita del escepticismo. Si la plantilla docente siente que la formación emocional es pura teoría desconectada de la realidad y no logra ver cómo los ayuda a resolver los problemas reales del aula (p. ej., acoso, indisciplina o apatía estudiantil), guardarán el *martillo* o el *escudo* en un cajón y nunca lo utilizarán.

IV. La criptonita del abandono del capitán en plena batalla**.** Una práctica común es que los asesores y formadores externos den unas pautas iniciales y estén de apoyo, pero una vez que el programa ha finalizado y abandonan el centro escolar, el profesorado se queda solo frente a los problemas cotidianos sin un sistema de tutorización, supervisión o *feedback* continuo que resuelva sus dudas sobre el terreno.

V. La criptonita «desde dentro» o la falta de apoyo institucional o por parte del centro**.** Si la dirección del centro o la propia administración educativa no apoyan activamente la

integración transversal de la educación emocional en todas las asignaturas, el profesorado se verá solo ante el peligro y obligado a improvisar en solitario sin recursos económicos, herramientas formativas ni reconocimiento.

En última instancia, el profesorado que aprende a canalizar este superpoder y cuenta con el respaldo para mantenerlo a salvo de las distintas criptonitas hace mucho más que dar una clase: deja una semilla de trascendencia personal, un brote que crecerá fuerte dentro de sus estudiantes y los convertirá en seres humanos capaces de conectar, resistir ante la adversidad y liderar con sensibilidad. Estos héroes cotidianos sin capa no solo enseñan para el examen del primer cuatrimestre. Casi sin ser conscientes, les entregan la llave (superpoder) del mañana, moldeando emocionalmente y para siempre a todos sus estudiantes, que son, en definitiva, el futuro de nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas:

Extremera, N., Mérida-López, S., Rey, L., y Peláez-Fernández, M. A. (2021). *Programa CRECIENDO. Creando competencias de inteligencia emocional en nuevos docentes*. Aula-Magna McGraw-Hill.

Extremera, N., Pulido-Martos, M., Mérida-López, S., Rey, L., e Ivcevic, Z. (2025). Measuring Spanish students' perception of teachers' emotionally intelligent behavior: Relationships to academic and individual outcomes. *Revista de Psicodidáctica (English Ed)*, *30*(2), 500167. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2025.500167

Rey, L., y Extremera, N. (2026). *Programa MEET: Mejorando la educación emocional y el uso responsable de las TIC para prevenir la violencia entre iguales*. Aula-Magna McGraw-Hill.



¿Qué es la inteligencia emocional?

Ignacio Morgado Bernal

La expresión «inteligencia emocional» está incluida hoy en el léxico de muchos, tanto de la gente corriente como de los intelectuales o los famosos. Pero no todo el mundo se refiere a lo mismo cuando utiliza esa expresión. Para algunos, la inteligencia emocional es algo así como una especie de inteligencia más avanzada que la clásica, es decir, que la inteligencia analítica, la que miden los test que acaban dando un resultado en forma de coeficiente numérico. Hay también quien se refiere a la inteligencia emocional en negativo, como una incapacidad para controlar las emociones: «Se comporta como si no tuviera inteligencia emocional».

No faltan tampoco quienes creen que es un nuevo tipo de inteligencia recientemente inventada, pues, a fin de cuentas, el concepto de inteligencia no es absoluto, como lo son la talla o el peso de una persona, pues siempre depende del criterio del observador. Otros, por fin, ni siquiera sabemos a qué se refieren cuando hablan de ese tipo de inteligencia. Quizá por todo ello vale la pena intentar aclarar el concepto.

La inteligencia emocional ha hecho que muchos osaran desafiar a la evolución biológica del cerebro y las capacidades mentales anteponiendo la emoción a la razón, dándole primacía a la primera. Ciertamente, las emociones cambiaron el cerebro de los mamíferos hace ya más de 200 millones de años y perpetuaron una poderosa influencia sobre él que sigue viva en nuestra especie en nuestros días. Pero hace muchos menos años, aunque no pocos, unos 60 millones, el cerebro de los primates desarrolló el neocórtex, la corteza cerebral moderna, un cúmulo de neuronas

altamente organizadas y capaces de dominar al resto del cerebro. Ese desarrollo le confirió, aunque no siempre lo notemos, primacía a la razón, es decir, capacidad para dominar a los sentimientos.

Lo hizo de una manera muy especial, que tampoco solemos notar. Cual fabuloso y perspicaz sujeto, la razón se propuso dominar a la emoción utilizando sus propias armas: una emoción solo la quita otra emoción, una que sea más fuerte y poderosa o incompatible con la que se quiere eliminar. Cualquier persona que haya sufrido una crisis sentimental, como la de ser abandonada por su pareja, sabe muy bien que la mejor forma de superar esa crisis consiste no tanto en infravalorar la pérdida como en suscitar un nuevo romance.

Y para eso, para suscitar emociones incompatibles con las indeseables, es para lo que sirve la razón. Bien utilizada, la razón siempre será más poderosa que las emociones. Ambas, razón y emoción, forman parte del sistema funcional que es la mente humana. Van juntas y se necesitan mutuamente. La inteligencia emocional es la capacidad de gestionar las emociones utilizando la razón. Las emociones son el imprescindible ejército que continuamente moviliza la razón.

Quien antes y mejor lo supo no fue el periodista Daniel Goleman, ni tampoco los psicólogos John Mayer y Peter Salovey, de la universidad norteamericana de Yale, modernos estudiosos del concepto. Fue el emperador romano Marco Aurelio (121-180 d. C.), apodado «el sabio y verdadero padre de la inteligencia emocional». En su imperecedera obra *Meditaciones*, excelente tratado de inteligencia emocional, incluye la frase que todas las facultades de

Psicología deberían esculpir con martillo y cincel sobre el mármol de su fachada: *«La vida de un hombre es lo que sus pensamientos hacen de ella».*

Pero a quien no desee retrotraerse a tan lejanos tiempos, aún le queda la posibilidad de educar su inteligencia emocional siguiendo los pasos del autor clásico español más leído y traducido después de Cervantes, el jesuita Baltasar Gracián (1601-1658). Su obra *El arte de la prudencia*, publicada en 1647 y traducida a múltiples lenguas, a veces en bellos formatos de papel biblia y cinta de referencia, es uno de los mejores tratados de inteligencia emocional que hoy día pueden leerse. Su autor nunca pudo imaginar que una de sus traducciones, publicada en los EE. UU. en 1992, vendería más de 100.000 ejemplares. Asimismo, y respondiendo a una encuesta de *The New York Times*, la escritora Gail Godwin recomendó su lectura a los políticos aspirantes a las elecciones presidenciales de aquel país. Aquí, en España, tampoco nos vendría mal hoy el mismo consejo.

Referencias bibliográficas:

Gracián, B. (1995). *Oráculo manual y arte de prudencia*. Cátedra.

Marco Aurelio (2025). *Meditaciones* (trad. R. Bach Pellicer). Gredos.

Morgado Bernal, I. (2007). *Emociones e inteligencia social: las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Ariel.



Cómo gestionar la ansiedad para superar un examen o una oposición

Laura Martín-Javato Romero

A lo largo de la vida, las personas nos enfrentamos a situaciones que nos generan respeto o miedo porque las percibimos como amenazantes. Cuando consideramos que no disponemos de los recursos necesarios para afrontarlas con éxito, podemos optar por evitarlas con el objetivo de reducir el malestar que nos producen. Un buen ejemplo de ello son las situaciones evaluativas, en las que, incluso habiéndonos preparado adecuadamente, el temor al fracaso puede llevarnos a evitar un examen, una oposición o una entrevista de selección de personal. Sin embargo, existen estrategias que, mediante su entrenamiento y práctica, pueden ayudarnos a afrontar estas situaciones de manera más adaptativa y a desarrollar una mayor sensación de control y autoeficacia.

Para comprender cómo afrontar adecuadamente estas situaciones, es necesario conocer la relación entre la motivación, la emoción y el rendimiento. La motivación y la emoción constituyen procesos psicológicos básicos que activan y orientan el comportamiento. De acuerdo con la conocida ley de Yerkes-Dodson, existe una relación curvilínea, en forma de U invertida, entre el nivel de activación y el rendimiento en una tarea. Así, el rendimiento óptimo se alcanza con niveles intermedios de activación, mientras que tanto los niveles excesivamente bajos como los excesivamente elevados pueden perjudicar la ejecución.

En este sentido, cierto nivel de ansiedad o activación puede resultar beneficioso para el rendimiento en situaciones de evaluación, como los exámenes, las oposiciones o las presentaciones en público. Eysenck y sus colaboradores explican este fenómeno a

través de la teoría de la eficiencia en el procesamiento. Cuando una persona percibe dificultades para afrontar una tarea y experimenta preocupación ante un posible fracaso, aumenta su nivel de alerta y puede movilizar recursos adicionales para hacerle frente, como dedicar un mayor esfuerzo y tiempo al estudio, incrementar la atención y la concentración o emplear estrategias adicionales de procesamiento de la información. Estos mecanismos pueden contribuir a optimizar el uso de los recursos disponibles en la memoria de trabajo y favorecer la eficiencia en la realización de la tarea.

Sin embargo, cuando la ansiedad aumenta excesivamente en intensidad, duración o frecuencia, puede producirse el efecto contrario y dificultar el desempeño. En este contexto, ya en la década

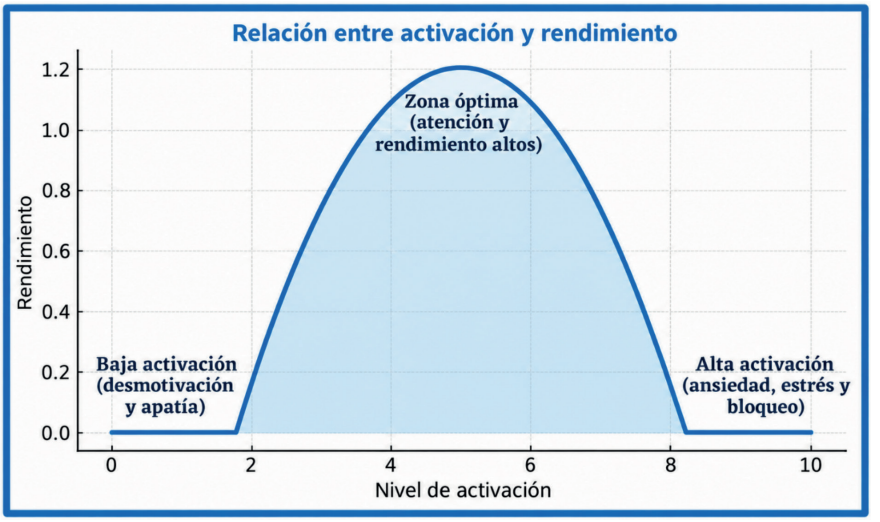


Figura 1. Gráfico de la relación entre activación y rendimiento.

de 1950, Sarason y Mandler introdujeron el concepto de «ansiedad ante los exámenes» (*test anxiety*), entendido como la tendencia a experimentar respuestas cognitivas y emocionales interferentes ante situaciones evaluativas. Este fenómeno afecta a un número considerable de estudiantes y ha suscitado un amplio interés en el ámbito de la psicología, dando lugar a numerosas investigaciones centradas en analizar la relación entre la ansiedad y el rendimiento académico.

Para explicar el efecto perjudicial que los niveles elevados de ansiedad pueden ejercer sobre el rendimiento académico, se han planteado diferentes hipótesis que pueden agruparse en dos líneas de investigación. La primera se relaciona con la teoría de la interferencia cognitivo-atencional, propuesta inicialmente por Wine y desarrollada posteriormente por otros autores. Desde esta perspectiva, las personas con elevados niveles de ansiedad ante la evaluación tienden a centrar su atención en pensamientos negativos sobre sí mismas, preocupaciones relacionadas con el posible fracaso y sensaciones fisiológicas asociadas a la ansiedad. Estos contenidos consumen parte de los recursos cognitivos disponibles y pueden generar dificultades atencionales que interfieren tanto en la concentración como en la recuperación de la información previamente aprendida.

La segunda línea de investigación, relacionada con los trabajos de Culler y Holahan, plantea que el bajo rendimiento puede estar asociado a la ausencia de hábitos de estudio adecuados y de estrategias eficaces para afrontar los exámenes. Estas dificultades pueden afectar al almacenamiento, la organización y la recuperación de la información. Desde esta perspectiva, la ansiedad no se-

ría necesariamente la causa directa del descenso del rendimiento, sino que podría surgir como consecuencia de la percepción que tiene la persona de sus propias dificultades para aprender o afrontar adecuadamente la tarea.

Ambas perspectivas se consideran compatibles y complementarias, lo que ha favorecido el desarrollo de modelos integradores con importantes implicaciones para el tratamiento, ya que ponen de manifiesto la necesidad de intervenir no solo sobre los síntomas de ansiedad, sino también sobre las estrategias de estudio y afrontamiento que pueden contribuir a mantenerla.

En este sentido, diferentes trabajos han señalado la utilidad de las técnicas cognitivo-conductuales para gestionar la ansiedad ante los exámenes en sus diferentes dimensiones.

A nivel fisiológico, pueden emplearse técnicas de relajación, como la respiración abdominal, la relajación muscular progresiva, el entrenamiento autógeno, el *biofeedback* o el *mindfulness*. Su práctica permite reducir la activación fisiológica y favorece un nivel de activación adecuado para afrontar las situaciones evaluativas.

A nivel cognitivo, pueden utilizarse técnicas como la reestructuración cognitiva, las autoinstrucciones, la solución de problemas y la reinterpretación de situaciones percibidas como amenazantes o catastróficas. Estas estrategias pretenden reducir los pensamientos de preocupación, favorecer una percepción más ajustada de las propias capacidades, incrementar la autoeficacia y promover un estilo atencional centrado en la tarea.

A nivel conductual, pueden incorporarse técnicas de exposición gradual, simulaciones de exámenes y desensibilización sistemática. El objetivo es reducir progresivamente las respuestas de evitación y otras conductas desadaptativas ante las situaciones evaluativas mediante la exposición gradual, la habituación y la reevaluación de las amenazas percibidas.

Para incrementar la eficacia de la intervención, resulta igualmente importante incorporar un entrenamiento específico en habilidades de estudio, gestión del tiempo y estrategias para la realización de exámenes. De este modo, se interviene tanto sobre los factores emocionales y cognitivos asociados a la ansiedad como sobre las posibles dificultades académicas que pueden contribuir a su aparición o mantenimiento.

La combinación de técnicas cognitivo-conductuales y competencias académicas se ha aplicado con éxito en diferentes modalidades presenciales, desde intervenciones individuales hasta programas grupales. Sin embargo, la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación ha abierto nuevas posibilidades para trasladar este tipo de intervenciones a entornos digitales, ya sea mediante programas en línea o aplicaciones diseñadas para distintos dispositivos. En este contexto, resulta de especial interés analizar hasta qué punto esta integración de estrategias psicológicas y académicas puede mantener su eficacia cuando se administra mediante herramientas digitales.

En España se están desarrollando propuestas digitales dirigidas específicamente a la reducción de la ansiedad académica. Entre ellas se encuentra Neuromify Académico, un programa de

seis semanas que integra psicoeducación, técnicas de relajación, reestructuración cognitiva, exposición progresiva y estrategias relacionadas con el estudio y la gestión del tiempo. Esta propuesta pretende abordar de manera conjunta los componentes emocionales y cognitivos de la ansiedad ante los exámenes y aquellos relacionados con la preparación académica y el rendimiento. Los resultados preliminares disponibles apuntan a que esta intervención puede constituir una alternativa novedosa y contextualmente adaptada para los servicios de bienestar psicológico y salud emocional dirigidos al alumnado. No obstante, será necesario disponer de un mayor número de estudios y de diseños metodológicos rigurosos que permitan determinar su eficacia y sus efectos a medio y largo plazo.

En conclusión, la ansiedad ante los exámenes constituye un fenómeno complejo en el que interactúan factores emocionales, cognitivos y conductuales, así como las propias habilidades y estrategias de estudio del alumnado. Si bien un nivel moderado de activación puede favorecer la motivación y el rendimiento, una ansiedad elevada puede interferir en la atención, la memoria, la concentración y la ejecución de las tareas académicas, especialmente cuando se acompaña de pensamientos negativos, dificultades de autorregulación o hábitos de estudio inadecuados. Por ello, las intervenciones más completas son aquellas que integran técnicas cognitivo-conductuales —como la relajación, la reestructuración cognitiva, las autoinstrucciones y la exposición gradual— con el entrenamiento en técnicas de estudio, gestión del tiempo y estrategias de afrontamiento de los exámenes. En este contexto, la incorporación de estas estrategias en formatos digitales, como Neuromify Académico, representa una alternativa innovadora que

puede facilitar el acceso del alumnado a herramientas de prevención y manejo de la ansiedad, aunque resulta necesario continuar acumulando evidencia científica sobre su eficacia y sobre su impacto a largo plazo, tanto en la reducción de la ansiedad como en la mejora del rendimiento académico.

Referencias bibliográficas:

Jirjees, F., Odeh, M., Al-Haddad, A., Ass'ad, R., Hassanin, Y., Al-Obaidi, H., Kharaba, Z., Alfoteih, Y., y Alzoubi, K. H. (2024). Test anxiety and coping strategies among university students: An exploratory study in the UAE. *Scientific Reports, 14*, 25835.

Miguel-Tobal, J. J., Casado, M. I., Martín-Javato, L., y Stover, J. B. (2026, en prensa). Eficacia de una intervención digital para reducir el estrés y la ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Edupsykhé*.

Serrano Pintado, I., y Escolar Llamazares, M. C. (2015). *Cómo vencer tus problemas de ansiedad ante los exámenes*. Pirámide.



Relación de autores

Juan-Carlos Pérez-González. Director científico de la Cátedra de Inteligencia Emocional UNED Pamplona - Fundación Caja Navarra. Catedrático de Educación en 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.

Marina Jodrá Chuan. Licenciada y Doctora en Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid. Profesora Asociada en la Facultad de Educación de la UCM (Departamento de Personalidad, Evaluación y Psicología Clínica). Coordinadora Técnica de la Asociación Nuevo Horizonte. Miembro de Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo – CYTED (Red

225RT0169. Nuevas tecnologías para el diagnóstico precoz, tratamiento y seguimiento en salud mental con perspectiva iberoamericana) y del "grupo de investigación de antropología y filosofía de la educación; GIAFE" de la UCM.

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.

Guille Jiménez Cantón. Doctore Cum Laude en Ciencias Biomédicas y Salud Pública por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y el Instituto de Salud Carlos III, con una tesis titulada *Salud mental e inteligencia emocional en población trans española*. En su estudio, se midieron variables de salud mental como son las puntuaciones en depresión, ansiedad, TCA, salud mental general y bienestar; y variables de inteligencia emocional como son el uso de estrategias de regulación, el estado de ánimo, las dificultades en regulación emocional, y la inteligencia emocional rasgo. Actualmente, fuera de la academia y la investigación, es escritore, artista y analista de datos.

María Crespo López. Catedrática de Psicología clínica de la Universidad Complutense de Madrid. En los últimos años ha trabajado en varios proyectos para la mejora de los procedimientos de

evaluación psicológica y el desarrollo de tratamientos psicológicos eficaces para las víctimas de acontecimientos traumáticos en general y, de manera más específica, de las mujeres víctimas de violencia en la pareja. En esta línea de trabajo ha dirigido varios proyectos del Plan Nacional I+D+i. Ha publicado numerosos artículos científicos, así como varios instrumentos de evaluación de las consecuencias del trauma y protocolos para la atención psicológica a mujeres víctimas de violencia de género.

María Pilar Berrios Martos. Profesora titular de la Universidad de Jaén. Autora y coautora de revisiones sistemáticas, meta-análisis, diseño, validación y adaptación de instrumentos psicológicos y estudios empíricos sobre inteligencia emocional en diferentes colectivos. Ha participado en grupos de discusión y paneles de expertos para el diseño y validación de escalas, y análisis del entrenamiento socio-emocional. Socia promotora y miembro del equipo directivo de "Emo-é: Inteligencia Emocional, S. L.", empresa centrada en el desarrollo de proyectos de educación y psicología (aula de emociones y atención psicológica individualizada), proyectos de I+D+i, y formación especializada en diferentes grupos profesionales.

Natalio Extremera Pacheco. Licenciado en Psicología y doctor en Psicología con premio extraordinario de doctorado. Catedrático de Psicología Social de la Universidad de Málaga y miembro del Grupo de investigación sobre Recursos Personales Positivos, bienestar y salud en contextos aplicados (Junta de Andalucía, CTS-1048). Es profesor en diferentes Másteres oficiales y posgrados en diversas universidades impartiendo docencia sobre habilidades emocionales, recursos personales, bienestar y estrés personal y laboral.

Ignacio Morgado. Ignacio Morgado Bernal es catedrático emérito de Psicobiología en el Instituto de Neurociencias y en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha realizado estudios en las universidades del Ruhr (Alemania), de Oxford (Reino Unido) y en el Instituto Tecnológico de California (Caltech, EEUU). Es miembro de la Sociedad Española de Neurociencia (SENC) y ha sido miembro del comité ejecutivo de la European Brain and Behaviour Society (EBBS). Es autor de un centenar de trabajos sobre psicobiología y neurociencia cognitiva. En el plano divulgativo, destacan sus obras *Emociones e Inteligencia Social* (2007), *Cómo afrontar la envidia, la codicia, la culpabilidad y la vergüenza, el odio y la vanidad* (2017) y *Materia Gris: La apasionante historia del conocimiento del cerebro* (2021).

Laura Martín-Javato Romero. Profesora de Psicología en la Universidad Complutense de Madrid. Tutora de Psicología de la motivación en UNED Madrid Sur. Experta en diseño, metodología y análisis de datos en investigación psicológica Es autora de libros y artículos sobre la evaluación externa de enseñanzas medias, los modelos causales de rendimiento académico y las herramientas para reducir el estrés y la ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios..

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.