

Las capacidades socioemocionales: un modelo fundamentado en teorías sociales, psicológicas y neurocognitivas¹

Social-emotional skills: a model based on social, psychological, and neurocognitive theories

<https://doi.org/10.15332/22563067.10711>

Artículos

Gloria Cristina Duque Ramírez²

Universidad de Manizales, Colombia

glocdura@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2947-1124>

David Arturo Acosta Silva³

Universidad de Manizales, Colombia

davidacostasilva@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3672-5030>

Recibido: 4 de julio de 2023

Revisado: 7 de noviembre de 2023

Aceptado: 12 de marzo de 2024

Duque Ramírez, G. C., & Acosta Silva, D. A. (2024). Las capacidades socioemocionales: un modelo fundamentado en teorías sociales, psicológicas y neurocognitivas. *Diversitas*, 20(2), 78-94. <https://doi.org/10.15332/22563067.10711>



Resumen

Las teorías pioneras sobre la inteligencia emocional, las habilidades socioemocionales y el aprendizaje socioemocional han presentado problemas conceptuales, tales como: la falta de consenso entre los autores sobre la definición de habilidades, competencias y lo socioemocional; el uso impreciso de términos como capacidades, habilidades y competencias; las críticas a la inteligencia emocional como base teórica de las habilidades socioemocionales; y, finalmente, la escasez de estudios empíricos que les otorguen soporte. Por lo tanto, se propone un modelo de capacidades socioemocionales que busca superar estas limitaciones al estar fundamentado en teorías que abordan lo social, lo emocional, lo socioemocional, las capacidades, habilidades y competencias. El texto concluye con una propuesta clara sobre qué se debe entender por capacidades socioemocionales.

Palabras claves: capacidades socioemocionales, habilidades, social, emoción, inteligencia emocional.

¹ Artículo de investigación.

² Correspondencia: Gloria Cristina Duque Ramírez, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, CINDE, Universidad de Manizales, Colombia. Correo electrónico: glocdura@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2947-1124>

³ Universidad de Manizales, Colombia. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Manizales, Colombia. Correo electrónico: davidacostasilva@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3672-5030>

Abstract

The pioneering theories on emotional intelligence, social-emotional skills, and social-emotional learning have presented conceptual problems, such as: the lack of consensus among authors on how to define skills, competencies, and social-emotional concepts; the imprecise use of terms like capabilities, skills, and competencies; criticisms of emotional intelligence as the theoretical basis for social-emotional skills; and, finally, the lack of empirical studies to support them. Therefore, a proposal for a model of socioemotional skills is made, which attempts to overcome these limitations by being supported by theories that address the social, emotional, and socioemotional aspects, as well as capacities, skills, and competencies. The paper concludes with a proposal for understanding socioemotional capabilities.

Key words: socioemotional capabilities, skills, social, emotion, emotional intelligence.

Introducción

El avance investigativo sobre las habilidades y competencias socioemocionales ha progresado significativamente en los últimos treinta años. Este avance fue particularmente notorio cuando Howard Gardner (1983) expuso su teoría de las inteligencias múltiples, especialmente en lo que respecta a las inteligencias múltiples, especialmente en lo que respecta a las inteligencias interpersonales e intrapersonales. Este tema impulsó a varios autores a desarrollar teorías como la inteligencia emocional (por ejemplo, Bar-On, 2006; Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1993, 1997), las habilidades o competencias emocionales (como Bisquerra y Pérez, 2007; Saarni, 1999a) y el aprendizaje socioemocional (en particular, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2003).

A partir de estas teorías, se han realizado numerosos estudios sobre habilidades y competencias socioemocionales en diferentes grupos poblacionales, como estudiantes (por ejemplo, Benítez-Moreno, Herrera-López y Rodríguez-Hidalgo, 2021), docentes (entre otros, Lozano-Peña, Sáez-Delgado, López-Angulo y López-Angulo, 2022; Nava-Lara, Glasserman-Morales y Torres-Arcadia, 2022), niños con condiciones especiales (tales como Algaba y Fernández, 2021; Cerqueira, 2022), así como en escenarios escolares (por ejemplo, Cabanillas, Rivadeneyra, Palacios y Hernández, 2021).

Asimismo, en la práctica, estas teorías han tenido mayor acogida desde que los establecimientos educativos implementaron estrategias para fomentar estas habilidades y competencias, siguiendo las directrices de los ministerios de educación de diferentes países, incluido el Ministerio de Educación de Colombia (2004) y el Ministerio de Educación de Perú (2021, 2022). Además, otras entidades, como el Banco Mundial (2016, 2018), el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2020), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2016) y la Organización Mundial de la Salud (1994), han hecho exigencias similares. Estas organizaciones han destacado la importancia de ofrecer educación socioemocional para mitigar y prevenir situaciones de acoso, violencias y enfermedades mentales (Aznar, Domínguez y Palomares, 2019; Clarke, Sorgenfrei, Mulcahy, Davie, Friedrich y McBride, 2021; Gutiérrez, 2013; Rubiales, Russo, Paneiva y González, 2018).

No obstante, se han encontrado diversos problemas conceptuales y empíricos en estas posturas. El primero de ellos es que no existe un consenso sobre qué se entiende por lo socioemocional, lo que se refleja en la proliferación de definiciones para describir y explicar las habilidades o competencias socioemocionales (Ferres y Connell, 2004; Kress y Elias, 2007). Así, según el planteamiento de cada autor y la intención del modelo, las definiciones de habilidades o competencias socioemocionales varían considerablemente. Por ejemplo, algunas definiciones incluyen elementos como conocimientos, capacidades o actitudes; otras hacen referencia a procesos, interpretaciones o respuestas, entre otros (Bar-On, 2006; Bisquerra y Pérez, 2007; Goleman, 1995; Halberstadt, Denham y Dunsmore, 2001; Saarni, 1999b). Esto sin aclarar qué se entiende por lo socioemocional ni delimitar las habilidades o competencias relacionadas con lo emocional o lo social; incluso, en algunos casos, se incluyen habilidades metacognitivas como la toma de decisiones y la solución de conflictos (Repetto, Pena y Lozano, 2007) o habilidades actitudinales como el optimismo, la motivación y la asertividad (Mikulic, Crespi y Radusky, 2015; Repetto, Pena y Lozano, 2007).

Relacionado con lo anterior (e incluso como consecuencia de ello), un segundo problema radica en las definiciones circulares que se emplean con frecuencia al trabajar los constructos de competencias y habilidades (tanto las generales como las socioemocionales). Acosta y Vasco (2013) argumentan que los términos capacidades, habilidades o competencias son usados como sinónimos, sin tener en cuenta que este enfoque no solo genera imprecisiones, sino que también debilita el poder de cada uno de los conceptos al referirse a procesos particulares.

De esta manera, se cae en definiciones tautológicas en las que las competencias se presentan como habilidades, para luego definir estas últimas como competencias. Un ejemplo de esto se refleja con Bisquerra (2009), cuando en su modelo presenta un mismo elemento como habilidades de vida y bienestar en algunos momentos y, en otros, como competencias de vida y bienestar. Esto conlleva a confusiones y dificultades para comprender y explicar las teorías (Ribes-Iñesta, 2008).

Un tercer problema es el constructo de la inteligencia emocional (Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1993) como base teórica para explicar las habilidades emocionales. Dicho constructo ha sido fuertemente cuestionado por su falta de bases empíricas, así como también por problemas de orden teórico. Por ejemplo, Waterhouse (2006a) ha criticado la inteligencia emocional por las pocas evidencias empíricas y los deficientes estudios basados en las ciencias neurocognitivas, generando aún mayores cuestionamientos sobre por qué esta teoría es trascendental en los establecimientos educativos si no ha sido comprobada de manera científica (Manrique, 2015; Waterhouse, 2006b). Frente a su construcción teórica, Locke (2005) afirma que tener habilidades emocionales es hacer uso de una cantidad de recursos que no necesariamente están relacionados con la inteligencia; además, este concepto se podría interpretar como una superposición intelectualista de lo afectivo, es decir, que muestran mayor relevancia al conocimiento que se adquiere de la razón y las experiencias, y no tanto de las emociones.

Teniendo en cuenta el panorama hasta aquí presentado, parece claro que se debe continuar con el desarrollo teórico del tema, a fin de mejorar la precisión conceptual de todos sus componentes, entre los que se encuentran las capacidades, el procesamiento emocional, el reconocimiento de emociones, la interacción y el entorno social. Es así como en este documento se realiza una revisión exhaustiva de la literatura sobre las habilidades socioemocionales, con el

fin de presentar nuestra propuesta de un modelo que tiene como objetivo tratar de solucionar algunas de las imprecisiones encontradas. Dicho lo anterior, surge la duda sobre cuáles de las teorías con evidencia científica de enfoque social, psicológico y neurocognitivo podrían explicar de mejor manera las capacidades, habilidades y competencias socioemocionales.

Sin embargo, desde luego, la respuesta a esta pregunta no puede solucionar problemas como la proliferación de conceptos (lo cual implicaría lograr un consenso que se escapa a sus posibilidades). Más lo que sí se pretende (además de aclarar las imprecisiones conceptuales) es brindar una propuesta de cuáles son las posibles capacidades socioemocionales.

Método

Además de enfrentar la problemática que hemos presentado, la construcción de este modelo teórico (Arias-Odón, 2018; Morles, 1998) es un primer acercamiento necesario para abordar lo socioemocional como categoría principal de estudio. Para su desarrollo, se establecieron varias fases: la primera consistió en una revisión narrativa (Green, Johnson y Adams, 2006) de la literatura sobre las teorías pioneras más relevantes, con el objetivo de identificar vacíos en los cortes epistemológicos, conceptuales y prácticos. Las teorías tenidas en cuenta fueron seleccionadas debido a su reconocimiento en el área de lo socioemocional dentro de las bases de búsqueda.

Como segunda fase, se inició la búsqueda y revisión de las teorías sociales, psicológicas y neurocognitivas que pudieran facilitar la explicación del modelo de capacidades socioemocionales. Las búsquedas bibliográficas realizadas en los diferentes momentos se llevaron a cabo en las bases de datos más importantes (Google Scholar, Scopus, Web of Science y Redalyc) con palabras claves como *lo social*, *emociones*, *socioemocional*, *habilidades* y *habilidades socioemocionales*, en los idiomas español e inglés.

Como tercera fase, se seleccionaron teorías que tuvieran coherencia con nuestra idea de modelo y que contribuyeran a la conceptualización. Así, después de aclarar los conceptos de capacidades, habilidades, competencias, lo social y las emociones, se construyó una definición propia de capacidades socioemocionales y, por último, se comenzó a estructurar el modelo de acuerdo con la interpretación que se hizo de cada una de estas teorías, abstraída en un conjunto de capacidades que den cuenta del proceso.

Resultados

Como se mencionó anteriormente, uno de los principales objetivos de proponer este modelo es abordar las imprecisiones conceptuales encontradas en los elementos que componen el concepto de habilidades o competencias socioemocionales. Un segundo objetivo es desarrollar una base teórica sólida que sustente el modelo propuesto. Para lograr esto, se comenzará explicando el concepto de lo social y lo emocional, para luego adentrarse en la explicación de lo socioemocional, lo que permite justificar y presentar el modelo de capacidades socioemocionales de manera más clara.

Lo social

Comenzando con lo social, que puede ser considerado como el concepto menos ambiguo, entendemos que lo social se refiere a una constitución entrelazada de significados compartidos por varios individuos. Estos significados no son entes estáticos, sino construcciones conjuntas que los sujetos generan mediante procesos de comunicación, con el fin de asignar propiedades a los objetos o conferirles sentido dentro de un contexto determinado (Kisnerman, 1998). Como bien señala Ibáñez, “lo social se ubica no en las personas ni fuera de ellas, sino entre las personas, en el espacio de significados” (citada por Kisnerman, 1998, p.85).

Lo social, por lo tanto, no es solo un concepto abstracto, sino que se constituye como un producto dinámico de la humanidad, sujeto a transformaciones a lo largo del tiempo. Está intrínsecamente vinculado a la historia, la cultura y la sociedad, reflejando las relaciones, las interacciones, las emociones y el lenguaje que se generan entre los seres humanos (Kisnerman, 1998). Estas interacciones sociales se producen cuando dos o más sujetos se vinculan entre sí, y la recursividad de sus respuestas favorece la dinámica de la interacción. En este intercambio continuo lo que permite la construcción de significados compartidos que dan forma a las experiencias colectivas.

En este proceso de interacción, el lenguaje juega un papel fundamental. Como señalan Marc y Picard (1992), el lenguaje no solo permite la emisión de señales, sino que también facilita la reacción gestual o simbólica. Los seres humanos recurren a símbolos significantes para transmitir y recibir información, creando un espacio comunicativo en el cual se establecen relaciones de reciprocidad e intercambio.

Es crucial señalar que, en este contexto, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de entenderlo tanto cognitiva como emocionalmente, es un componente esencial de lo social. La acción entre los seres sociales no se limita a respuestas automáticas, sino que implica una toma de conciencia de las circunstancias y la adaptación de las respuestas en función de la situación. En este proceso, los gestos, las verbalizaciones y las actuaciones intercambiadas no solo contienen información, sino que se convierten en vehículos para el entendimiento mutuo, aportando a la construcción de una realidad compartida.

Desde la perspectiva de este modelo, lo social está profundamente vinculado con las emociones, especialmente en lo que respecta a las reacciones corporales provocadas por las emociones y expresadas en el ámbito social. Las interacciones, las relaciones y el uso del lenguaje entre los individuos se convierten en espacios clave para la manifestación y el intercambio de estas emociones. La siguiente sección se centrará en explicar detalladamente cómo estas emociones y sus expresiones se integran dentro del marco de lo socioemocional, abordando cómo las capacidades socioemocionales se desarrollan a partir de estas interacciones.

Lo emocional

Entenderemos la emoción, siguiendo la postura de Damasio (1999), como un conjunto de respuestas físicas, químicas y neuronales que ocurren en el cuerpo con el objetivo de mantener el organismo vivo. Estas respuestas son biológicamente determinadas, automáticas y públicas (es decir, pueden ser observadas por otros). Sin embargo, la cultura y los aprendizajes pueden modificar la manera en que se producen, así como sus significados y formas de expresión. Cuando el cerebro recibe estímulos, las emociones se activan; estos estímulos pueden ser internos (derivados de los recuerdos) o externos (provenientes de los sentidos), provocando una serie de

reacciones en el cuerpo conectadas con esa emoción. Una vez que se experimentan las emociones, no pueden ser controladas, reguladas o inhibidas, ya que están biológicamente ligadas y, por ende, son respuestas automáticas. No obstante, lo que sí se puede modular es la manera en que se expresan (Damasio, 2003).

Damasio (2003) propone tres categorías para definir las emociones: en primer lugar, están las *emociones de fondo*, que son respuestas de acciones reguladoras (como el placer, el dolor, los instintos, las motivaciones, los reflejos, los apetitos, las sensaciones y los deseos) que surgen de ciertas situaciones o vivencias. Su característica principal es que se mantienen durante largo tiempo; por ejemplo, el aburrimiento o el mal humor.

En segundo lugar, se encuentran las *emociones primarias o básicas*, que son universales y fácilmente perceptibles en las expresiones faciales y corporales de las personas, independientemente de las diferencias de culturales, lingüísticas o religiosas. Este tipo de emociones incluye seis: miedo, ira, asco, sorpresa, tristeza y felicidad. Estas emociones son producto de la evolución y de la necesidad de supervivencia, por lo que no se consideran positivas ni negativas, ya que son esenciales para la vida en cualquier circunstancia.

Finalmente, están las *emociones sociales*, que surgen de la combinación de las dos categorías anteriores y se entrelazan de diversas formas. El autor proporciona el siguiente ejemplo: “Piénsese de qué manera la emoción social ‘desdén’ toma prestadas las expresiones faciales de ‘repugnancia’, una emoción primaria que evolucionó en asociación con el rechazo automático y beneficioso de alimentos potencialmente tóxicos” (Damasio, 2003, p. 43).

Cuando se experimenta alguna de estas emociones y se es consciente de sentirla al monitorear de forma automática el estado corporal desde el cerebro puede decirse que el individuo está experimentando un *feeling*⁴. Este término se refiere a una representación mental, idea o percepción sobre el estado corporal, junto con los pensamientos asociados a cierta emoción. Los *feelings* se manifiestan en el cerebro y no son fácilmente observables como las emociones (Damasio, 2003).

Lo socioemocional

El término “socioemocional”, desde sus raíces etimológicas, abarca todo lo relativo a lo social (*socius*) y a lo emocional (*emotio*). Una búsqueda rápida de este término, ya sea en inglés o en español, muestra que está directamente relacionado con el desarrollo, la educación, el aprendizaje o las habilidades socioemocionales.

En concreto, cuando se habla de lo socioemocional desde el desarrollo, las teorías se centran en las capacidades sociales (como las reacciones faciales y corporales, el reconocimiento y el lenguaje) y emocionales (como el apego o la regulación emocional), que deben adquirirse según las etapas de crecimiento. Estas capacidades se fomentan mediante la interacción entre el infante y terceros (Diehl y Gómez, 2020; Olhaberry y Sieverson, 2022; Vázquez *et al.*, 2022).

⁴ El término *feeling* será empleado con frecuencia en este texto como una palabra técnica, dado que su traducción al español se limita a representar únicamente el “sentimiento”. Sin embargo, en inglés este término abarca otros procesos, como las sensaciones, los estados de hambre o sed, y las representaciones corporales (Bogotá, 2018). Utilizar las palabras “sentimiento” o “afecto”, que son las traducciones habituales de *feeling* al español, restringiría el alcance del presente proyecto a uno de estos conceptos, generando un distanciamiento significativo respecto a lo que Damasio planteó en su teoría.

Por otro lado, la educación socioemocional (Bisquerra, 2013; Álvarez, 2020) se entiende como un proceso de intervención orientado al bienestar, que busca la adecuada resolución de conflictos, la promoción de la paz y la capacitación en habilidades emocionales, sociales, de comunicación y liderazgo. En cuanto al aprendizaje socioemocional, este se describe como un proceso en el que las personas “adquieren y aplican conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar una identidad positiva, manejar las emociones, lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y tomar decisiones responsables y afectuosas” (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020, p. 1).

De acuerdo con lo expuesto, se puede concluir que lo socioemocional se reconoce como un conjunto de habilidades sociales y emocionales que se entrelazan en las teorías y buscan ser desarrolladas, enseñadas, aprendidas y evaluadas en las personas. Sin embargo, nuestra postura sostiene que el concepto de lo socioemocional no puede ser entendido como la simple suma de estos dos ámbitos. Tal enfoque diluye su poder descriptivo y delimitatorio, ya que agrupa tanto lo interpersonal como lo intrapersonal en un solo conjunto. Esto incluiría absolutamente todas las capacidades sociales —incluso aquellas que no tienen relación con lo emocional— y todas las emocionales— así no tengan nada que ver con lo social—.

Un ejemplo de esta problemática se observa en teorías pioneras sobre el tema, donde algunas incluyeron habilidades emocionales que son estrictamente intrapersonales, como el afrontamiento adaptativo de las emociones (Saarni, 1999b) o la autoeficacia emocional (Bisquerra y Pérez, 2007; Saarni, 1999a). Sin embargo, en cuanto a las habilidades sociales, no se consideraron elementos esenciales como la comunicación asertiva y efectiva, entre otras descritas por Peñafiel y Serrano (2010).

Por tanto, proponemos que lo socioemocional debe referirse exclusivamente al punto de encuentro o superposición entre lo social y lo emocional. Bajo esta perspectiva, lo socioemocional abarca todas aquellas reacciones, expresiones, percepciones, emociones y *feelings* que surgen dentro del entorno social, específicamente en las relaciones e interacciones con otras personas. Este enfoque nos parece no solo fundamental, sino también lógicamente necesario, ya que no todas las emociones son generadas por interacciones sociales, dado que también pueden ser evocadas por pensamientos, percepciones imaginarias o recuerdos. Asimismo, no todas las interacciones sociales generan respuestas físicas, químicas o neuronales en el cuerpo, es decir, emociones.

Capacidades, habilidades y competencias

Como se ha comentado, es común que los términos capacidades, habilidades y competencias se traten como sinónimos. Para evitar esta limitación, Acosta y Vasco (2013) propusieron un modelo, basado en la psicología cognitiva, que resuelve esta confusión. Este enfoque sirve como base orientadora para la construcción del modelo de capacidades socioemocionales.

Las *capacidades* son un conjunto de funciones cognitivas humanas elementales; es decir, recursos básicos y biológicos iniciales que permiten a los individuos, entre otras cosas, atender, enfocarse, recordar y reconocer. El desarrollo de estas capacidades depende tanto de ambientes externos, como el entorno familiar, social, económico, educativo y formativo, como de factores internos, tales como la genética, la actitud y la motivación (Acosta y Vasco, 2013).

Estas capacidades son fundamentales para el desarrollo de habilidades, ya que se requieren condiciones físicas, biológicas y cognitivas previas para completar una tarea de forma consistente, exitosa y superior al desempeño de otros. Solo en ese caso se puede considerar que la habilidad ha sido adquirida (Acosta y Vasco, 2013).

En este sentido, las *habilidades* son “capacidades que han sido desarrolladas hasta el punto de ser consideradas como destrezas (o que presentan un comportamiento diestro)” (Acosta y Vasco, 2013, p. 36). Esto significa que, además de ser capaz de realizar una tarea, esta debe ejecutarse correctamente, considerando aspectos como los conocimientos prácticos y teóricos necesarios para comprender el “qué” y el “cómo” del desarrollo de la tarea (Acosta y Vasco, 2013).

Las habilidades no se desarrollan de manera abstracta; requieren tareas específicas y práctica constante para lograr un desempeño hábil. Tanto el fortalecimiento de capacidades como el desarrollo de habilidades dependen de factores internos y externos que permiten desempeños cada vez más eficaces y con menos errores en comparación con pares (Acosta y Vasco, 2013).

Por su parte, las *competencias* emergen cuando las habilidades son empleadas de manera flexible y adecuada en contextos nuevos, retadores y diferentes de aquellos en los que fueron adquiridas. Las competencias dependen de la transferencia de conocimientos, es decir, de la capacidad de aplicar lo aprendido en nuevos escenarios. Para lograr esta transferencia, además de la habilidad, se requiere motivación para utilizar los conocimientos en contextos inéditos y sensibilidad para identificar el momento adecuado para aplicarlos (Acosta y Vasco, 2013).

En síntesis, las capacidades, habilidades y competencias no deben entenderse como sinónimos, sino como etapas progresivas en el proceso de adquisición y desarrollo de aprendizajes que permiten un mejor desempeño en uno o más dominios (Acosta y Vasco, 2013). Así, las capacidades se convierten en habilidades y, posteriormente, en competencias cuando cumplen con los criterios definidos en la tabla 1.

Tabla 1
*Criterios para determinar una capacidad, habilidad o competencia*⁵

Capacidad	Habilidad	Competencia
Recursos básicos con una base biológica (atención, memoria, lenguaje...)	Capacidad cognitiva desarrollada hasta convertirse en una destreza	Habilidad empleada de manera flexible y apropiada en contextos nuevos y retadores
La tarea se realiza con éxito por primera vez	La tarea se ejecuta constantemente con destreza (eficaz y eficiente) mediante la práctica	La tarea se realiza con destreza en otros contextos y cuando realmente importa (sensibilidad cognitiva y motivación)
Los desempeños son al ritmo de cada persona	Los desempeños son superiores a los de otras personas	Los desempeños son significativamente superiores incluso en comparación con otros hábiles
Es capaz	Es hábil	Es competente

Fuente: elaboración propia con base en Acosta y Vasco (2013).

⁵ El modelo de Acosta y Vasco (2013) contempla otras dos etapas más avanzadas: la experticia y el virtuosismo, amas asociadas con altos niveles de desempeño.

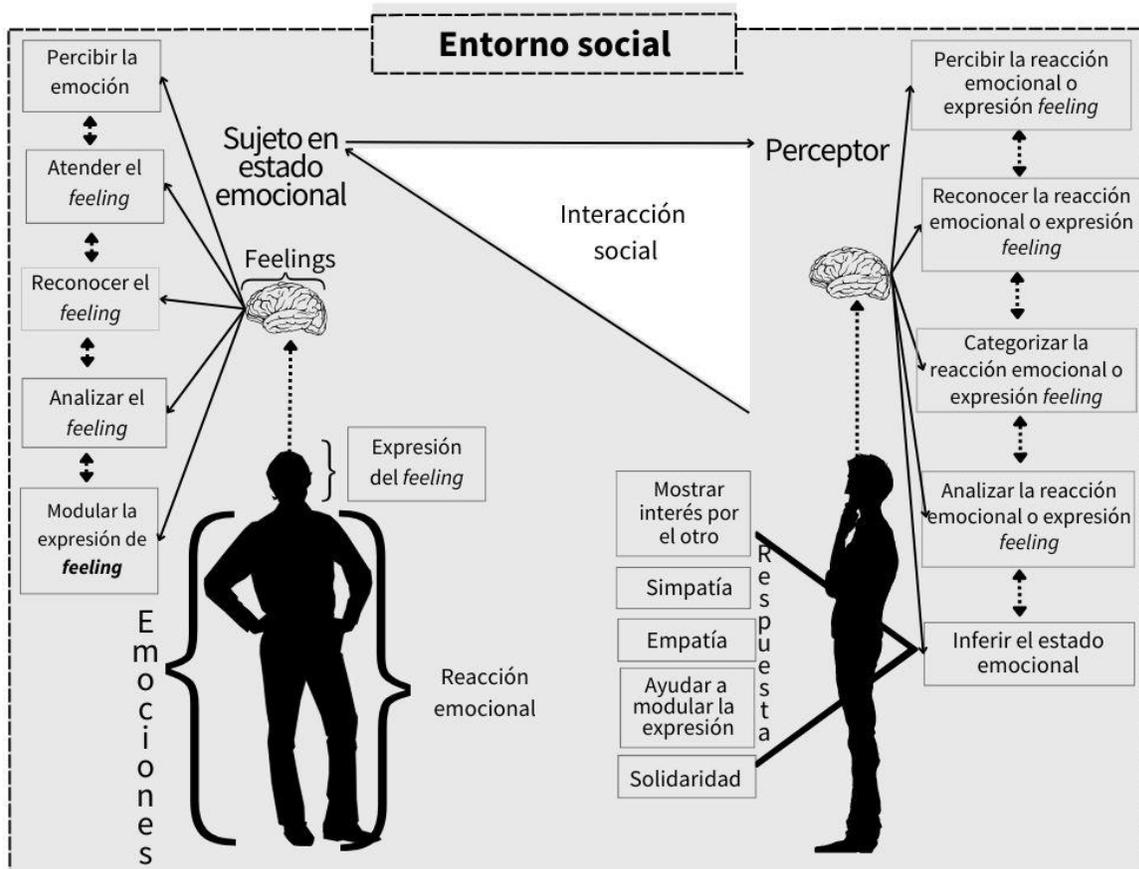
Una vez definidos estos conceptos, a continuación, se presenta un primer esbozo del modelo de capacidades socioemocionales, formulado con el objetivo de superar los vacíos y problemas teóricos y conceptuales previamente identificados.

Modelo de capacidades socioemocionales

En primera instancia, se definen las capacidades socioemocionales como los recursos esenciales (es decir, aquellos con una base biológica) del dominio emocional, que un sujeto puede emplear en momentos en los que se enfrenta a emociones y *feelings* durante procesos o interacciones de naturaleza exclusivamente social. Estas capacidades constituyen herramientas básicas con las que el sujeto puede manejar, interpretar y reaccionar ante las emociones y *feelings* propios o de otros, derivados del contexto social.

Dicho esto, se describe a continuación el modelo presentado en la figura 1, el cual está compuesto por un sujeto en estado emocional, otro sujeto que percibe dicho estado emocional, y las capacidades socioemocionales necesarias para la interacción entre ambos sujetos en un entorno social.

Figura 1
Modelo de capacidades socioemocionales



Fuente: elaboración propia.

El sujeto en estado emocional es aquella persona que experimenta una emoción enmarcada en una interacción social, manifestada a través de reacciones corporales como expresiones faciales, enrojecimiento, taquicardia, llanto, sudoración, postura y comportamientos, entre otros. De manera casi simultánea, surge el *feeling* (en este caso, emocional),⁶ el cual no es observable, ya que corresponde a un proceso mental que solo puede hacerse público si el sujeto expresa su estado corporal mediante el lenguaje.

Si bien la mayoría de las capacidades de este sujeto son interpersonales, es fundamental incluirlas en el modelo, dado que resultan indispensables para procesar las emociones desde su activación hasta su expresión en el marco de relaciones interpersonales. Estas capacidades, derivadas de procesos sociales, se describen a continuación.

Capacidades socioemocionales del sujeto en estado emocional

- Percibir la emoción: es la capacidad de detectar los estados del propio cuerpo y los pensamientos relacionados con los temas que activan la emoción, e identificarlos como tales; en otras palabras, la experimentación de un *feeling*. Esta capacidad es posible gracias a la formación de imágenes perceptuales (Damasio, 1994), que se generan del cuerpo, de los pensamientos o del entorno. Estas imágenes son transportadas al cerebro por medio de neuronas y sinapsis químicas, activando de esta manera las regiones cerebrales correspondientes según la parte del cuerpo relacionada con esa emoción.
- Atender el *feeling*: es la capacidad de vigilar la emoción que surge del estado corporal y los pensamientos relacionados. De esta manera, se logra advertir los cambios corporales a medida que suceden las imágenes perceptuales, monitoreando así su continua evolución. Como plantea Damasio “percibes alteraciones en tu estado corporal y sigues su despliegue segundo a segundo y minuto a minuto” (1994, p. 145).
- Reconocer el *feeling*: es la capacidad de identificar la emoción asociada con las imágenes perceptuales del estado del cuerpo y los pensamientos relacionados con la emoción. En palabras de Damasio, sería reconocer:

Los estados del cuerpo que son la esencia del *feeling* y le dan un contenido distintivo; el modo alterado del pensamiento que acompaña a la percepción de dicho estado corporal esencial; y el tipo de pensamientos que concuerdan con el tipo de emoción que se siente. (2003, p. 87)

- Analizar el *feeling*: es la capacidad de evaluar los estímulos que desencadenaron la emoción, el estado del cuerpo y los modos de pensar asociados a esta. Es decir, la capacidad de analizar conscientemente el objeto que causó la emoción y la situación en la que apareció (Damasio, 2003).
- Modular la expresión del *feeling*⁷: es la capacidad de ajustar la magnitud de la respuesta mientras se está bajo el estado emocional. Esto implica poder incrementar o disminuir la expresión del *feeling*, lo que permite elegir entre esconder respuestas de rechazo, puesto

⁶ Damasio considera que se pueden experimentar *feelings* derivados de otros procesos homeostáticos, como las pulsiones, apetitos, deseos y sensaciones (2003). No obstante, para este proyecto, solo se tendrán en cuenta los *feelings* emocionales.

⁷ No se eligen términos como *regulación* o *control emocional*, puesto que, como refiere Gómez-Rivera (2022), estos conceptos presentan ambigüedades teóricas y conceptuales. Además, se centran únicamente en la eliminación o disminución de emociones desagradables, cuando también es importante potenciar las emociones agradables.

que “la comprensión consciente del contexto y el conocimiento de las consecuencias futuras de cada aspecto de nuestro propio comportamiento nos ayudan a decidir la supresión de la expresión natural de la emoción” (Damasio, 2003, p. 55); o potenciar acciones de aceptación frente a una situación determinada.

Para modular los *feelings* se requieren intenciones voluntarias que transformen la experiencia emocional desde alguno de los elementos que la generaron, los cuales pueden ser el contexto donde se produce la emoción, los recuerdos o pensamientos que provocaron la emoción, o las expresiones y comportamientos que la desencadenaron. Estas intenciones buscan aumentar o minimizar las manifestaciones relacionadas con la emoción (Gómez-Rivera, 2022).

- Expresar el *feeling*: es la capacidad de manifestar, a través del lenguaje verbal o escrito, el estado de *feeling* sin intentar fingir u ocultarlo. La expresión debe ocurrir de esta manera, puesto que los *feelings* son privados y, por lo tanto, no pueden ser observados directamente. Esta expresión debe ser acorde a la modulación que se haya realizado sobre ellos.

En palabras de Damasio, refiriéndose a lo observado en sus estudios:

Quando los pacientes perdían la capacidad de expresar (o reaccionar ante) una emoción determinada, perdían asimismo la capacidad de experimentar el *feeling* correspondiente. Pero lo opuesto no ocurría: algunos pacientes que perdían su capacidad de experimentar determinados *feelings* todavía podían expresar (o responder corporalmente ante) las emociones correspondientes. (2003, p. 5)

De estas reacciones corporales y expresiones verbales que el sujeto en estado emocional está experimentando, se deriva información pública y observable. Esta información, al ser percibida por terceros, obliga a esto a recurrir a ciertas capacidades para tratar de interpretar qué le sucede al sujeto en estado emocional y responder de acuerdo con su interés.

Capacidades socioemocionales del perceptor

Para el presente modelo, el que cumple con el rol de tercero se denomina *perceptor*, quien es la persona encargada de detectar e inferir lo que le está sucediendo emocionalmente a otra persona, observando sus reacciones corporales. El perceptor continúa interactuando con el sujeto en estado emocional para conocer sus *feelings* a través de la comunicación verbal o escrita y, de esta manera, responde de acuerdo con sus intereses y capacidades. Las capacidades del perceptor son diez, las cuales han sido identificadas en las teorías de Adolphs (2002, 2009), neuropsicólogo que ha investigado junto a Damasio temas de reconocimiento, percepción y reacción emocional.

- Percibir la reacción emocional o la expresión del *feeling* de los demás: es la capacidad de detectar, a través de los sentidos (visual o auditivo), la reacción facial, corporal y la expresión verbal del *feeling* del sujeto en estado emocional. En otras palabras, la percepción es el proceso que ocurre inmediatamente después de la aparición del estímulo, en este caso, la reacción emocional, a través de las cortezas temporales tempranas, la imagen visual que esta produce y su configuración. En este sentido, las tareas están relacionadas con las propiedades visuales y geométricas de los estímulos, lo que permite discriminar las diferencias de rostros cuando se presentan simultáneamente (Adolphs, 2002).

- Reconocer la reacción emocional o la expresión del *feeling* de los demás: es la capacidad de usar la memoria para realizar asociaciones sobre la respuesta corporal, facial y la expresión del *feeling* del sujeto en estado emocional. Para poder reconocer, es necesario tener conocimientos y evocación sobre información del mundo, las emociones y comportamientos relacionados, para así lograr discriminar entre dos caras que se presentan en distintos momentos (Adolphs, 2002) o entre determinadas acciones.
- Categorizar la reacción emocional o la expresión del *feeling* de los demás: es la capacidad de dar un nombre al conjunto de categorías asociadas a la reacción corporal, facial y la expresión de *feeling* del sujeto en estado emocional. Para que esto suceda, se debe tener un conocimiento previo de cada emoción, es decir, conocer cómo se suele reaccionar el cuerpo bajo cierto estado emocional, cómo se denomina (Adolphs, 2002) y qué se suele expresar verbal y conductualmente.
- Analizar la reacción emocional o la expresión del *feeling* de los demás: es la capacidad de evaluar el posible estímulo que desencadenó la emoción en el sujeto, su reacción corporal, facial, la expresión del *feeling* y su respuesta. Adolphs (1999) ha encontrado en sus investigaciones que la amígdala es la encargada de realizar juicios sociales de los rostros de los demás; esto va acompañado de la capacidad de asociar la emoción con determinado estímulo capaz de generar una emoción (Damasio, 2003).
- Inferir sobre la reacción emocional o la expresión del *feeling* de los demás: es la capacidad de deducir el estado psicológico del sujeto en estado emocional. Implica poder detectar estados internos de otros, como emociones, *feelings*, intenciones y creencias; se refiere a la teoría de la mente, que implica ser capaz de percibir, entender y atribuir estados mentales, y con esta información, tratar de predecir sus comportamientos, disposiciones o actitudes (Adolphs, 2009)
- Mostrar interés por el otro: es la capacidad de reconocer que un sujeto atraviesa un estado emocional y que podría necesitar atención para resolver o compartir sus emociones y *feelings*. Mostrar interés implica ser recíproco al momento de responder, favoreciendo la interacción.
- Simpatía: es la capacidad de responder con amabilidad ante el estado emocional del sujeto. Aunque la simpatía puede activar áreas neuronales similares a las de la empatía, su forma de actuar es distinta. La respuesta suele ser una manifestación gentil y cortés, pero sin mayor compromiso ni involucrarse emocionalmente con la persona o la situación (Ruggieri, 2013).
- Empatía: es la capacidad de responder de manera comprensiva ante el estado emocional del sujeto. Esta habilidad permite reaccionar ante las expresiones emocionales de los demás (Portero y Bueno, 2019), compartirlas (Fiske, 1991) o incluso experimentar estados similares a los de la otra persona (Hala, 1997). La empatía se considera una capacidad socioemocional que surge al percibir las emociones de otra persona, involucrándose hasta el punto de experimentar un estado anímico parecido. Damasio lo denomina el “bucle corporal como si” (2003), debido a la activación de las neuronas espejo (Rizzolatti y

Craighero, 2004), que generan una simulación cerebral similar a la emoción percibida, como si el propio cuerpo la estuviera viviendo.

- Ayudar a modular la expresión del *feeling*: es la capacidad de colaborar con el sujeto en estado emocional para que ajuste la magnitud de su respuesta. Esto implica proporcionar herramientas, consejos o recomendaciones que permitan incrementar o disminuir la expresión del *feeling* (Damasio, 2003).
- Solidaridad: es la capacidad de responder de manera activa a las necesidades del sujeto en estado emocional, con el objetivo de ayudar. Un individuo solidario da lo mejor de sí mismo, maximizando los recursos disponibles tanto para los demás como para sí mismo, con el fin de minimizar las diferencias entre ambos, especialmente en lo relacionado con el estado emocional. Según Haruno y Frith (2010), la solidaridad se refleja en la actividad de la amígdala, más que en la de la corteza prefrontal, lo que indica que es una reacción rápida e intuitiva, en lugar de una decisión deliberada.

Conclusiones

El presente modelo surge a partir de vacíos conceptuales y teóricos identificados en los modelos existentes y en los antecedentes más representativos sobre lo socioemocional. Este aspecto resulta fundamental para la construcción de modelos, ya que es común encontrar propuestas que carecen de definiciones claras sobre los principios básicos que las sustentan.

Una de las principales novedades de este modelo radica en la clarificación conceptual de los términos esenciales para su desarrollo. Esto lo diferencia de otros modelos de habilidades o competencias socioemocionales, que suelen presentar fallas conceptuales relacionadas con la definición de emociones, el procesamiento de estas, su relación con la cognición y la importancia del entorno como un factor que influye significativamente en las emociones, el procesamiento de estas, su relación con la cognición y la importancia del entorno como un factor que influye significativamente en las emociones y sus procesos.

Una fortaleza destacada de este modelo es su enfoque en las personas como el centro de este, reconociendo que las emociones, los *feelings* y las capacidades socioemocionales son inherentes al ser humano. En este sentido, el modelo no solo aborda las capacidades o habilidades, sino que también considera factores como la personalidad del individuo, el entorno que lo rodea u las interacciones que establece en dicho entorno. Es decir, que no se habla solo de capacidades o habilidades, sino que también tiene en cuenta otros factores como la personalidad del individuo, el entorno que lo rodea y las interacciones que establece.

Si se logra verificar la eficacia de este modelo, podría dar lugar a la creación de programas de capacitación e intervención que promuevan el desarrollo y fortalecimiento de capacidades, habilidades y competencias socioemocionales en las personas dentro de instituciones y programas educativos. Esto permitiría superar las dificultades que enfrentan los educadores al desconocer las diferencias conceptuales fundamentales en este ámbito.

Referencias

- Acosta, D. y Vasco, C. (2013). *Habilidades, competencias y experticias: más allá del saber qué y el saber cómo*. Corporación Universitaria Unitec. Universidad de Manizales y La Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde).
- Adolphs, R. (1999). Social cognition and the human brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(12), 469-479. [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(99\)01399-6](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(99)01399-6).
- Adolphs, R. (2002). Recognizing emotion from facial expressions: Psychological and neurological mechanisms. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 1(1), 21-62. <https://doi.org/10.1177/1534582302001001003>.
- Adolphs, R. (2009). The social brain: Neural basis of social knowledge. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 693-716. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163514>.
- Algaba, A y Fernández, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>.
- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-401.
- Arias-Odón, F. (2018). Diferencia entre teoría, aproximación teórica, constructo y modelo teórico. *Actividad Física y Ciencias*, 10(2), 7-12.
- Aznar, C., Domínguez, J. y Palomares, A. (2019). Incidencia de la inteligencia emocional en los rendimientos escolares: una revisión teórica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(1), 1-25.
- Banco Mundial. (2016). *Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385321_recurso.pdf.
- Banco Mundial. (2018). *Cómo aprovechar las habilidades socioemocionales en la escuela*. World Bank. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2018/08/14/como-aprovechar-las-habilidades-socioemocionales-en-la-escuela>.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Pisicothema*, 18, 13-25. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3271>.
- Benítez-Moreno, F., Herrera-López, H. y Rodríguez-Hidalgo, A. (2021). Las habilidades socioemocionales para la mediación escolar: Una revisión sistemática. *Revista Boletín Redipe*, 10(6). <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i6.1318>.
- Bisquerra, R. (2009). Orientació psicopedagògica, educació emocional i ciutadania. *Aloma*, 23, 119-128.
- Bisquerra, R. (2013). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Descleé. <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf>.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>.
- Bogotá, J. (2018). Introducción a la traducción. *Ideas y Valores*, 67(167), 289-316. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v67n167.71975>.
- Cabanillas, M., Rivadeneira, R., Palacios, C. y Hernández, B. (2021). Habilidades socioemocionales en las instituciones educativas. *SciComm Report*, 1(1). <https://doi.org/10.32457/scr.v1i1.609>.
- Cerqueira, M. (2022). Revisión sistemática sobre el desempeño de habilidades socioemocionales en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje. *Psicología Unemi*, 6(11). <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp143-155p>.
- Clarke, A., Sorgenfrei, M., Mulcahy, J., Davie, P., Friedrich, C. y McBride, T. (2021). *Adolescent mental health: A systematic review on the effectiveness of school-based interventions*.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/Safe-and-Sound-Guide-to-SEL-Programs.pdf>.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *Marco de SEL de CASEL: ¿Cuáles son las áreas de competencias principales y dónde se promueven?* <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. Quill.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens. Body and emotion in the making of consciousness*. Harcourt Brace & Company.

- Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza. Joy, sorrow and the feeling brain*. Harcourt.
- Diehl, K. y Gómez, R. (2020). *Desarrollo socioemocional: aspectos básicos e implicaciones*. The RISE Institute.
- Ferres, N. y Connell, J. (2004). Emotional intelligence in leaders: An antidote for cynicism towards change? *Strategic Change*, 13(2), 61-71. <https://doi.org/10.1002/jsc.665>.
- Fiske, S. T. (1991). *Social cognition*. McGraw-Hill.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gómez-Rivera, Y. (2022). *Modulación de feelings: estrategias que niños y niñas emplean cuando experimentan emociones de alegría, ira, miedo y tristeza* (Tesis doctoral), Universidad de Manizales, Cinde.
- Green, B., Johnson, C. y Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: Secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, 5(3), 101-117. [https://doi.org/10.1016/S0899-3467\(07\)60142-6](https://doi.org/10.1016/S0899-3467(07)60142-6).
- Gutiérrez, K. (2013). Evaluación neuropsicológica de la cognición social en la esquizofrenia. *Pensamiento Psicológico*, 11(2), 102-123.
- Hala, S. (1997). *The development of social cognition*. Psychology Press Ltd.
- Halberstadt, A., Denham, S. y Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>.
- Haruno, M. y Frith, C. (2010). Activity in the amygdala elicited by unfair divisions predicts social value orientation. *Nature Neuroscience*, 13(2), 160-161. <https://doi.org/10.1038/nn.2468>.
- Kisnerman, N. (1998). *Pensar el trabajo social. Una introducción desde el construccionismo*. Paidós.
- Kress, J. y Elias, M. (2007). School-based social and emotional learning programs. En *The complex, longitudinal nature of school-based social-emotional learning interventions*. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0415>.
- Locke, E. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 425-431.
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y. y López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>.
- Manrique, R. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(128), 801-814. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352015000400008>
- Marc, E. y Picard, D. (1992). *La interacción social: cultura, instituciones y comunicación*. Paidós.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3).
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mikulic, I., Crespi, M. y Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (Icse). *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 32(2). <https://doi.org/10.16888/interd.2015.32.2.7>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/385321:Estrategia-de-Formacion-de-Competencias-Socioemocionales-en-la-Educacion-Secundaria-y-Media>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Perú. (2021). *Guía de disciplina positiva para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela y trabajo con las familias*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/7634/Gu%C3%ADa%20de%20disciplina%20positiva%20para%20el%20desarrollo%20de%20habilidades%20socioemocionales%20en%20la%20escuela%20y%20trabajo%20con%20las%20familias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ministerio de Educación Perú. (2022). *Programa de habilidades socioemocionales*. <https://repositorio.perueduca.pe/articulos/docente/consejos-orientaciones/programa-habilidades-socioemocionales/orientaciones-ciclo-vi.pdf>.

- Morles, V. (1998). Sobre la construcción de teorías: o hacer ciencia es algo más que investigar. *Tribuna del Investigador*, 5(2), 85-95.
- Nava-Lara, S., Glasserman-Morales, L. y Torres-Arcadia, C. (2022). Habilidades socioemocionales en directores de educación básica. Revisión sistemática de literatura. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(1). <https://doi.org/10.15359/rep.17-1.11>.
- Olhaberry, M. y Sieverson, C. (2022). Desarrollo socioemocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358-366. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.06.002>.
- Organización Mundial de la Salud. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. World Health Organization. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf;jsessionid=D815A239E3A5D56DB2269DB92D673EEE?sequence=1.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*, 28, 166. Unesco.
- Peñañiel, E. y Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Editex.
- Portero, M. y Bueno, D. (2019). Cerebro social y competencias comunicativas durante la adolescencia. *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 84, 40-46.
- Repetto, E., Peña, M. y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *Revista de Educación*, 9, 35-41.
- Ribes-Iñesta, E. (2008). Conducta verbal de B.F. Skinner: Un análisis retrospectivo. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 323-334.
- Rizzolatti, G. y Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27(1), 169-192. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230>.
- Rubiales, J., Russo, D., Paneiva, J. y González, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(2), 163-186. <https://doi.org/10.22544/rcps.v37i02.05>.
- Ruggieri, V. L. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 56(S01), 13. <https://doi.org/10.33588/rn.56S01.2012666>.
- Saarni, C. (1999a). A skill-based model of emotional competence: a developmental perspective. *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, 20.
- Saarni, C. (1999b). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Vázquez, P. G., Basile, F. J. G., & López, J. A. G. (2022). Desarrollo de las habilidades socioemocionales y de los valores en Educación Infantil y Primaria. Ediciones Octaedro.
- Waterhouse, L. (2006a). Inadequate evidence for multiple intelligences, Mozart effect, and emotional intelligence theories. *Educational Psychologist*, 41(4), 247-255. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4104_5.
- Waterhouse, L. (2006b). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. *Educational Psychologist*, 41(4), 207-225. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4104_1.