UNA PUBLICACIÓN DE FLICH · Observatorio Latinoamericano de Salud Emocional FLICH

REVISTA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA · SANTIAGO DE CHILE

REVISTA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA · OBSERVATORIO LATINOAMERICANO DE SALUD EMOCIONAL

N.º 2 · DICIEMBRE 2026

Educación Emocional

ENTREVISTA DE PORTADA

Rafael Bisquerra: de hablar de educación emocional a hacerla bien

Treinta años después, el desafío es la calidad

Entrevista
Seis preguntas a Rafael Bisquerra · *director honorífico de FLICH*

Artículo central
Emotional mindset: lo que creemos de las emociones antes de regularlas · *Arnaldo Canales Benítez*

Columna invitada
La educación emocional mal entendida no educa ni es respetuosa · *Leticia Garcés Larrea*

Neurociencia
Ponerle nombre a lo que sentimos también regula

Evidencia
¿Funcionan los programas de bienestar docente?

Observatorio · Metodología FLICH
Jardín infantil, educación superior y adolescencia

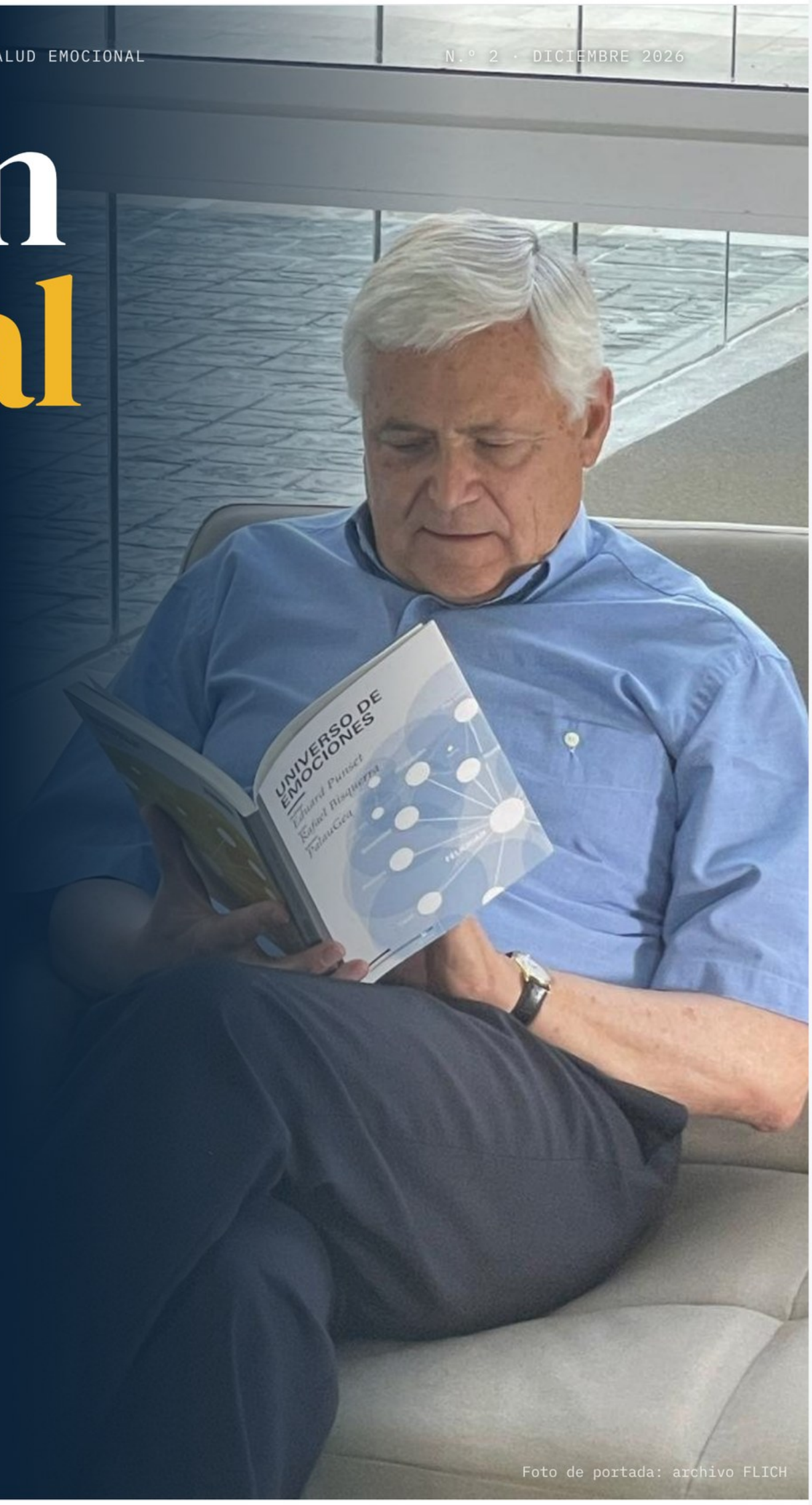


Foto de portada: archivo FLICH

EN ESTE NÚMERO

EDITORIAL
Antes de regular, mirar lo que creemos

EQUIPO
Quiénes hacemos la revista

ENTREVISTA
Rafael Bisquerra: "hablar de" no es "hacer" educación emocional

ARTÍCULO CENTRAL
Emotional mindset: las creencias que vienen antes de la regulación

COLUMNA INVITADA
La educación emocional mal entendida no educa ni es respetuosa

NEUROCIENCIA AL DÍA
Poner en palabras lo que sentimos

EVIDENCIA DEL MES
Programas para el bienestar del profesorado

OBSERVATORIO
Tres trabajos de aplicación del Máster

CONVOCATORIA
Publica tu investigación aplicada

EDITORIAL

Antes de regular, mirar lo que creemos

Arnaldo Canales Benítez · Director Ejecutivo, Fundación Liderazgo Chile



En el primer número nos preguntamos cómo las emociones deciden por nosotros. En este damos un paso atrás y miramos algo que ocurre antes: lo que creemos sobre las emociones. Si una profesora piensa que el enojo de un estudiante "es así y no va a cambiar", o si un adolescente cree que sentir tristeza es señal de debilidad, ninguna técnica de respiración va a funcionar del todo. La investigación de la última década lo muestra con bastante claridad: las creencias sobre las emociones orientan qué hacemos con ellas.

Ese es el tema de nuestro artículo central, sobre lo que en inglés se ha llamado *emotional mindset*. Lo acompaña una sección de neurociencia sobre un hallazgo sencillo y poderoso: ponerle nombre a lo que sentimos ya es una forma de regular.

Tenemos además el privilegio de entrevistar a Rafael Bisquerra, director honorífico de nuestra fundación. Sus respuestas son directas, como él: hemos avanzado mucho en hablar de educación emocional y bastante menos en hacerla con calidad. Ese reto es también el del Observatorio. Por eso presentamos tres trabajos de aplicación del Máster, en un jardín infantil, en una carrera de educación superior y con adolescentes, contados con sus resultados y también con sus límites.

CÓMO LEEMOS LA EVIDENCIA

En cada trabajo del Observatorio informamos el tamaño de la muestra, el tipo de medición y sus límites. Preferimos un hallazgo pequeño bien contado a una cifra grande mal explicada.

EQUIPO DE LA REVISTA

Quiénes hacemos esta revista

Personas que colaboran en la creación de la Revista de Educación Emocional.



Viviana Rada
Directora, Observatorio Latinoamericano de Salud Emocional



Arnaldo Canales Benítez
Director Ejecutivo, Fundación Liderazgo Chile (FLICH)



Rodrigo Rojas
Director, Escuela de Psicología, Universidad de Santiago

ENTREVISTA DE PORTADA

Rafael Bisquerra: “Hemos avanzado en hablar de educación emocional. Queda mucho para hacerla con calidad”

Seis preguntas al director honorífico de la Fundación Liderazgo Chile sobre el profesorado, la evidencia, las familias y lo que una docente puede hacer mañana en su sala.

Entrevista realizada por la Dirección Académica de FLICH · Respuestas recibidas por escrito el 13 de noviembre de 2026

QUIÉN ES RAFAEL BISQUERRA

Un amigo de Chile que lleva la educación emocional a la práctica

Rafael Bisquerra Alzina es director honorífico de la Fundación Liderazgo Chile y uno de los más fieles divulgadores de la Ley de Educación Emocional que la Fundación impulsa en América Latina. Amigo de Chile, ha contribuido con fuerza a llevar la educación emocional a distintos lugares de esta larga y angosta faja de tierra, y a recorrer con ella América Latina.

Ha escrito libros junto a nuestro director ejecutivo, Arnaldo Canales, y a la destacada psicóloga Neva Milicic. Ha dado conferencias a lo largo de todo el país y ha construido un vínculo cercano con cada persona que forma parte de la ONG Liderazgo Chile. También ha acompañado el trabajo en política pública: ha participado en reuniones con distintos ministros de Educación para impulsar la educación emocional.

Quienes hemos trabajado con él destacamos su profundidad como persona, su carisma y, sobre todo, su humildad. Desde esa cercanía aceptó esta entrevista.



Foto: archivo FLICH

1

Después de más de 25 años promoviendo la educación emocional, ¿qué avances observa en las escuelas y cuáles considera que son los principales desafíos pendientes?

RB · Hace 30 años nadie hablaba de educación emocional. Hemos de valorar favorablemente que esta misma revista es un claro indicador de los avances que se han dado; principalmente de difusión, revistas, publicaciones, conferencias, cursos y congresos. Pero también hay que distinguir entre “hablar de” (educación emocional) y “hacer educación emocional” (de calidad). Considero que hemos avanzado en lo primero, pero queda mucho por recorrer para llegar a lo segundo.

Los principales desafíos en estos momentos considero que son: 1) pasar de las creencias y actitudes (a favor o en contra) de la educación emocional a un conocimiento profundo basado en la investigación científica; 2) esto implica la necesidad de la formación inicial del futuro profesorado en las universida-

LO QUE RECOMIENDA PARA MAÑANA

REMIND: relajación, respiración consciente, meditación y *mindfulness*, junto a visualizaciones y autoanálisis. Es el nombre con que su grupo de investigación agrupa estas técnicas.

EL DOCUMENTO QUE CITA

UNESCO (2024). *Mainstreaming social and emotional learning in education systems: Policy guide*. París: UNESCO. ISBN 978-92-3-100725-5. Es una guía dirigida a ministerios de Educación para integrar el aprendizaje socioemocional en todo el sistema.

des, donde debería haber como mínimo una asignatura obligatoria sobre educación emocional; 3) que las instituciones académicas y políticas (estatales, nacionales, departamentales, locales) favorezcan la formación continua del profesorado en ejercicio para que pueda poner en práctica una educación emocional de calidad; 4) todo ello se podría ver favorecido con una ley de educación emocional que especifique cómo se va a poner todo esto en práctica. Creo que avanzar en estas cuatro direcciones es lo esencial en este momento.

SOBRE REMIND

Para profundizar: Amutio, López-González, Oriol y Pérez-Escoda (2020) estudiaron la relación entre REMIND, competencia emocional y rendimiento en adolescentes. *Universitas Psychologica, 19*. doi:10.11144/Javeriana.upsy19.prat

2

¿Por qué es fundamental comenzar por la formación y el bienestar emocional del profesorado?

RB · ¿Puede haber una educación de calidad a partir del malestar docente? Definitivamente, "no". Lo siento. Hay que tomar consciencia de los elevados índices de ansiedad, estrés, *burnout*, depresión y otros trastornos emocionales que sufre el sector profesional del profesorado, siendo uno de los más elevados entre todas las profesiones. Por esto, la educación emocional tiene como primer destinatario al profesorado, en primer lugar, para desarrollar sus competencias emocionales y mejorar su bienestar.

Por otra parte, el profesorado debe estar formado para una puesta en práctica de la educación emocional con la calidad necesaria para que produzca los efectos esperados. No podemos imaginarnos una educación donde el profesor de matemáticas no ha leído nunca un libro de matemáticas ni ha seguido nunca un curso para realizar su docencia con calidad; cómo sería una educación donde el profesor de biología nunca se ha formado para ello ni ha leído un libro de biología; lo mismo podemos decir del profesorado de lenguaje, física, química, expresión artística, educación física, música, filosofía, etc. En cambio, hay quienes se imaginan una educación emocional de calidad donde al profesorado no se le ha enseñado a distinguir entre emociones, sentimientos, afectos, estados de ánimo, trastornos emocionales y otros fenómenos afectivos y sus efectos en el pensamiento, comportamiento, rendimiento, convivencia, violencia y salud mental.

"

¿Puede haber una educación de calidad a partir del malestar docente? Definitivamente, no.

3

Con frecuencia se asocia la educación emocional con "estar siempre feliz". ¿Cómo explicaría qué es y qué no es la educación emocional?

RB · Nadie en su sano juicio puede defender esto: "estar siempre feliz". Quien asocia la educación emocional con "estar siempre feliz", se le puede decir directamente que es un ignorante, que no tiene ni idea de lo que es la educación emocional. Lo siento, pero hay que dejar las cosas claras.

Para comprender la situación les comento que escuché la palabra crisis por primera vez a principios de los años sesenta, lo cual me llevó a preguntar: "Profe, ¿qué significa crisis?". La respuesta que recuerdo es que sería un mal pasajero. Lo cual me tranquilizó. Desde entonces he vivido la guerra fría; la crisis de los misiles en Cuba, que estuvo a punto de desembocar en la tercera guerra mundial; el asesinato de John F. Kennedy y de su hermano Bob; el asesinato de Martin Luther King; la guerra de Vietnam; la guerra de los Seis Días (Israel, 1967); el régimen de terror de Idi Amín en Uganda; la violencia del

IRA en Irlanda del Norte; la violencia de ETA en España; la crisis del Watergate; el grupo terrorista palestino "Septiembre Negro"; el golpe de Estado de Pinochet en Chile; la crisis del petróleo; la dictadura de Videla en Argentina; la mayor catástrofe aérea de la historia en el aeropuerto de Los Rodeos (Tenerife); la llegada al poder del ayatolá Jomeini en Irán, que inicia una etapa fundamentalista; la invasión soviética de Afganistán; la guerra de las Malvinas; el desastre nuclear de Chernóbil; la guerra del Golfo (Irak); la guerra de Bosnia; la desintegración de la Unión Soviética; la guerra de Kosovo; el 11 de septiembre de 2001; la masacre terrorista del 11-M de 2004 en Madrid; el tsunami del sureste asiático; la grave crisis económica y financiera mundial de 2008; las guerras civiles en Siria, Yemen y Libia; la guerra contra el Estado Islámico; la crisis del Brexit; las crisis por ataques informáticos; la pandemia de covid-19; la invasión de Ucrania por Rusia; el genocidio en Gaza, etc., etc. Esto sin contar explosiones volcánicas, terremotos, sequías, huracanes, inundaciones, enfermedades personales y familiares, problemas en el trabajo, de economía familiar, etc., etc.

Perdón por extenderme sobre esto, pero he considerado oportuno dejar muy claro en qué mundo vivimos, donde un 30 % de las personas que sufren ansiedad es debido a las noticias que nos llegan a diario. Llevo toda la vida en crisis permanentes. No hemos acabado con una crisis cuando ya nos metemos en otra. Podemos leer la palabra "crisis" en centenares de titulares en la prensa, radio, televisión y medios de comunicación social. Sin embargo, no recordamos ningún titular, en ningún momento de la historia, que diga: "Se acabó la crisis definitivamente". Ante esta perspectiva, lo fácil es caer en desánimo, ansiedad, estrés, depresión y *burnout*. Basta mirar las estadísticas sobre los elevados índices de estos trastornos emocionales para ver lo que justifica la educación emocional. ¿Queremos continuar así? En mi modesta forma de ver, es necesario dotar a las personas con competencias emocionales para que no sucumban ante los retos, crisis y adversidades que nos llegan a diario.

Por esto, la educación emocional se propone desarrollar competencias emocionales, incluyendo resiliencia, para poder afrontar la vida con mayores probabilidades de éxito.

Las competencias emocionales contribuyen a prevenir ansiedad, estrés, depresión, suicidios, violencia, consumo de drogas y comportamientos de riesgo, y por otra parte mejoran la convivencia, el rendimiento, la salud mental y el bienestar. Todo ello en base a las investigaciones científicas. Esto es lo que se propone la educación emocional.

4

¿Qué argumentos compartiría con un directivo escolar o una autoridad educativa que aún duda de la importancia de invertir en educación emocional?

RB · Le invitaría a tomar consciencia de la realidad que nos rodea. ¿Cómo quiere que vivan sus hijos, sus nietos, sus estudiantes, la sociedad del futuro? Me gustaría mantener un diálogo sosegado para argumentar y justificar que las competencias emocionales son un tipo de competencias básicas para la vida. Que nadie nace con competencias. Una competencia se caracteriza por ser algo que hay que aprender. También apoyaría mi argumentación diciendo que, después de más de 30 años de investigación, la pregunta ya no es si debe haber o no educación emocional. La pregunta es "cómo vamos a hacerlo para ser eficientes y que las autoridades académicas y políticas se impliquen realmente".

En este sentido, la UNESCO, una de las organizaciones internacionales de mayor prestigio mundial, ha publicado un documento que es una llamada a los gobernantes de todos los países del mundo, también a sus líderes educativos, tanto a nivel de país como local, para que se impliquen en la educación

emocional. Este documento ha sido traducido al español por la RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar), junto con otras organizaciones (AAPS, COPOE), y las personas interesadas pueden descargarlo gratuitamente (rieeb.com/guia-unesco) para esgrimirlo como argumento de peso en favor de la educación emocional: UNESCO (2024). *Integrar el aprendizaje social y emocional en los sistemas educativos. Guía de políticas*.

5

Si una docente latinoamericana pudiera incorporar mañana una sola práctica de educación emocional en su aula, ¿cuál le recomendaría y por qué?

RB · Conviene dejar claro que la educación emocional constituye un sistema que incluye a toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias) y que lo ideal es adoptar el modelo comprensivo 24/7, que incluye múltiples técnicas y estrategias desde un enfoque del ciclo vital y de trabajo en equipo. Dejando esto claro, en el supuesto de que solo pudiera incorporar una sola práctica, recomendaría REMIND. Esta palabra de dos sílabas resume un conjunto de técnicas de relajación, respiración consciente, meditación, *mindfulness*, visualizaciones, imaginación emotiva, anticipación, autoanálisis, etc. Hay evidencias científicas publicadas en revistas científicas indexadas de que son actividades altamente eficientes. Hasta tal punto que el programa de educación emocional que propusieron para la ciudad de Nueva York los reconocidos autores Daniel Goleman y Linda Lantieri consistía esencialmente en estas técnicas.

6

¿Qué papel juegan las familias en las comunidades escolares y cómo promover que se involucren en la transformación de la educación?

RB · Las familias juegan un papel esencial. Por esto conviene insistir en que la educación emocional se dirige a toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias). Para implicarlas hay que sensibilizarlas. Una forma de hacerlo es con formación sensibilizadora y práctica. Propuestas que han funcionado muy bien con las familias son: “Aprender a navegar por el universo de emociones”, “La fuerza de la gravitación emocional”, “¿Cómo hablar a sus hijos para que le escuchen?”, “¿Cómo conseguir que vayan a dormir a la hora adecuada?”, “¿Cómo lograr que tengan cada cosa en su sitio y un sitio para cada cosa?”, “¿Cómo lograr que voluntariamente le ayuden en las tareas de casa (poner la mesa, quitarla, lavar platos, lavar la ropa, limpiar el piso, etc.)?”.

Fijémonos que son formaciones que responden directamente a las necesidades sentidas por padres y madres en el hogar. Esto es responder a sus necesidades, que es lo que se propone la educación emocional: una respuesta a las necesidades que no son suficientemente atendidas.



Foto: archivo FLICH

POLÍTICA PÚBLICA · PROGRAMA ALMA

Con la ministra de Educación de Chile

Rafael Bisquerra acompañó a FLICH en la reunión con la actual ministra de Educación de Chile, donde presentamos el Programa ALMA: un programa de desarrollo integral para el aprendizaje socioemocional en Chile y América Latina.

Es la continuidad de un trabajo de años junto a distintas autoridades educativas para que la educación emocional deje de depender de la buena voluntad de cada colegio y se convierta en política pública.



Conferencia en el Colegio Marista de Villa Alemana



Universidad San Sebastián



En un taller



Conferencia en ENAC



Con poncho, frente a la cordillera

Rafael Bisquerra en distintas actividades con FLICH en Chile. Fotos: archivo FLICH.

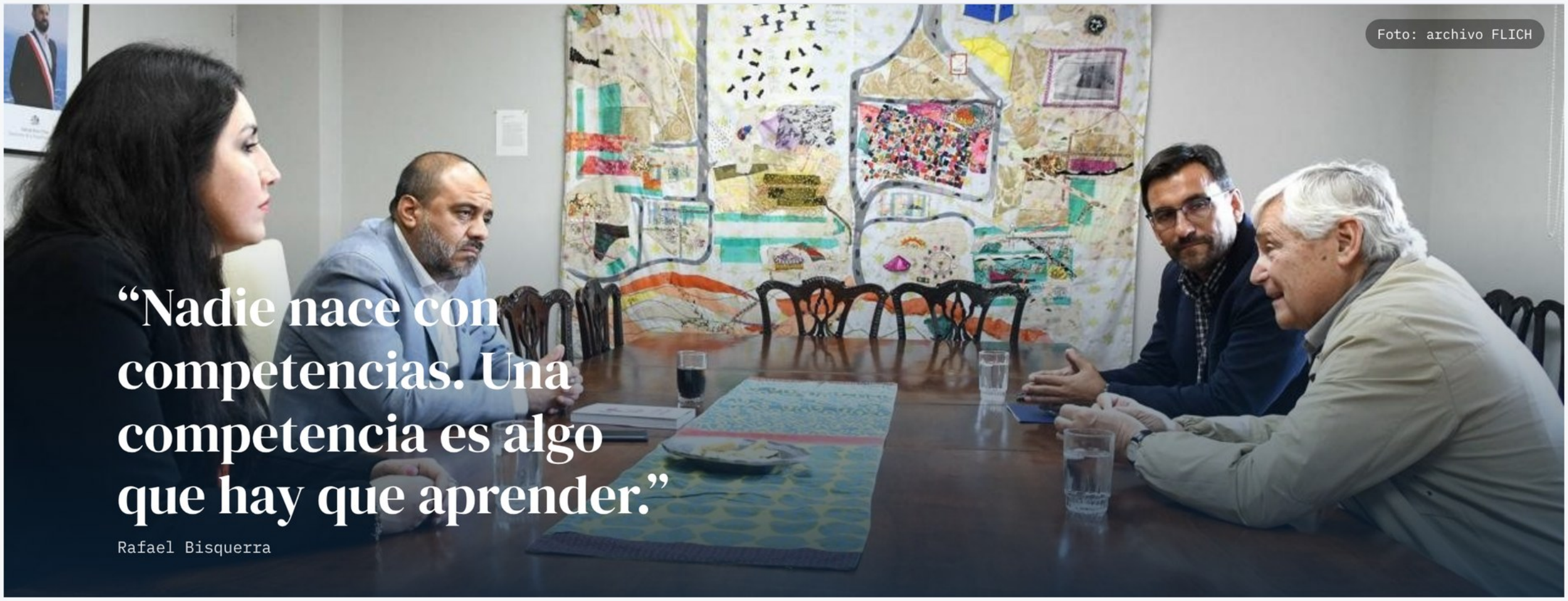


Foto: archivo FLICH

> “Nadie nace con competencias. Una competencia es algo que hay que aprender.”
>
> Rafael Bisquerra

ARTÍCULO CENTRAL · REGULACIÓN EMOCIONAL Y CREENCIAS

Emotional mindset: lo que creemos sobre las emociones antes de intentar regularlas

Enseñamos a respirar, a pausar y a reinterpretar. Pero si una persona cree que sus emociones son malas o que no se pueden cambiar, es poco probable que use esas herramientas. La investigación reciente pone el foco en ese paso previo.

Arnaldo Canales Benítez 0009-0002-6257-2592

PhD en Pedagogía y Educación. Psicólogo, máster en educación emocional y neurociencias aplicadas, impulsor de la ley modelo de educación emocional para América Latina.



Ilustración · de la creencia a la regulación

Introducción

En la última década, la educación emocional ha llenado las salas de clases de herramientas: rincones de la calma, respiraciones, termómetros de emociones, pausas activas. Son prácticas valiosas. Sin embargo, quienes trabajamos en terreno conocemos una escena repetida: el estudiante que sabe respirar, pero no lo hace cuando está enojado; la docente que conoce la técnica, pero piensa que "con este curso no sirve". La pregunta es inevitable: ¿por qué una persona que conoce una estrategia de regulación no la usa?

Una parte importante de la respuesta está antes de la regulación. Está en lo que creemos sobre las emociones. James Gross, uno de los principales investigadores del campo, describe la regulación emocional como un proceso en etapas: primero hay que darse cuenta de que conviene regular una emoción, luego elegir una estrategia y finalmente aplicarla (Gross, 2015). Las creencias intervienen desde el primer paso. Si pienso que la tristeza es dañina, buscaré eliminarla a cualquier costo. Si creo que mis emociones no se pueden cambiar, quizás ni siquiera lo intente.

En inglés, este conjunto de creencias se ha llamado *emotion beliefs*, *implicit theories of emotion* o *emotion mindsets*. En este artículo usaremos la expresión **emotional mindset**, o mentalidad emocional, para referirnos a esas ideas de base que cada persona tiene sobre qué son las emociones, para qué sirven y si se pueden modificar.

PARA ABRIR LA CONVERSACIÓN EN CLASE

Antes de enseñar una técnica, pregunten al curso:

1. ¿Hay emociones "malas"?
2. ¿Las emociones se pueden cambiar o cada uno "es como es"?
3. ¿Para qué nos sirve el miedo? ¿Y la rabia?

Las respuestas muestran las creencias del grupo. A partir de ahí, la técnica tiene sentido.

FRASES QUE SIEMBRAN CREENCIAS

"No llores" o "no te enojes" enseñan que esas emociones son malas. Prueben con: "Esa pena te está diciendo algo. Vamos a escucharla y después vemos qué hacer". Así se valida la emoción y se muestra que se puede trabajar con ella.

Dos creencias que lo cambian todo

Brett Ford y James Gross (2019) ordenaron esta literatura en torno a dos preguntas fundamentales que todos nos respondemos, casi siempre sin darnos cuenta. La primera es si las emociones son buenas o malas, es decir, si son útiles o dañinas. La segunda es si son controlables o incontrolables. Según los autores, de las respuestas a estas dos preguntas depende en buena medida qué hacemos cuando aparece una emoción difícil.

	LAS EMOCIONES SON ÚTILES	LAS EMOCIONES SON DAÑINAS
SE PUEDEN CAMBIAR	**Escuchar y regular** Acepta la emoción como información y, si hace falta, la modula con estrategias flexibles. TENDENCIA MÁS ADAPTATIVA	**Controlar a toda costa** Intenta eliminar lo que siente; más riesgo de suprimir o evitar. REGULACIÓN RÍGIDA
NO SE PUEDEN CAMBIAR	**Aceptar sin recursos** Valora lo que siente, pero no se ve capaz de influir en ello. BAJA AUTOEFICACIA	**Evitar y rendirse** La emoción se vive como amenaza y como algo inevitable. MAYOR RIESGO DE MALESTAR

Esquema elaborado por el equipo editorial a partir de Ford y Gross (2019). Muestra tendencias descritas en la literatura, no categorías diagnósticas.

CÓMO SE MIDE

Uno de los instrumentos más usados es el *Emotion Beliefs Questionnaire* (Becerra, Preece y Gross, 2020), que evalúa si las personas consideran las emociones útiles y controlables. Una revisión de 2024 reunió 21 constructos distintos sobre creencias emocionales y sus escalas (Kisley et al., 2024).

Qué muestra la investigación

Las creencias predicen cómo nos regulamos

El estudio pionero de Maya Tamir y sus colegas siguió a estudiantes en su ingreso a la universidad, una transición exigente en lo emocional y lo social. Antes de entrar, quienes creían que las emociones son fijas tenían menor confianza en su capacidad para regularlas y usaban menos la reevaluación cognitiva, es decir, la estrategia de mirar una situación desde otra perspectiva. A lo largo del primer año, esas creencias se asociaron con peor bienestar y peor ajuste social (Tamir et al., 2007).

En población escolar, Ford y su equipo estudiaron a niñas, niños y adolescentes y encontraron un patrón similar: creer que las emociones son incontrolables se asoció con menos uso de la reevaluación y con más síntomas depresivos, también al seguirlos en el tiempo (Ford et al., 2018). En otro trabajo, la evitación emocional apareció como un camino que conecta esas creencias con una peor salud psicológica (De Castella et al., 2018).

> **Si creo que mis emociones no se pueden cambiar, es probable que ni siquiera intente regularlas.**

Un metaanálisis reciente

En 2024, un equipo de investigación reunió los estudios disponibles en un metaanálisis publicado en *Cognition and Emotion*. Encontró que creer que las emociones son modificables se asocia con más uso de estrategias consideradas útiles, sobre todo la reevaluación cognitiva, y con menos uso de estrategias poco útiles, en especial la evitación. Además, la reevaluación y la evitación explicaron en parte la relación entre estas creencias y el malestar psicológico (Kim, Kim y Yoon, 2024).

Las creencias también cambian

Una buena noticia para la educación: estas creencias no son inamovibles. Un seguimiento de casi cuatrocientos estudiantes durante toda la universidad mostró que la convicción de que las emociones se pueden controlar aumentó en promedio con los años, y que quienes usaron más la reevaluación terminaron creyendo más en esa posibilidad (Gutentag et al., 2022). La relación parece ir en ambas direcciones: la creencia facilita la práctica, y la práctica fortalece la creencia.

También hay evidencia experimental: modificar estas creencias en el laboratorio puede influir en la forma de regularse (véanse la revisión de Kneeland et al., 2016, y Gutentag et al., 2022). En una línea cercana, un conjunto de seis experimentos aleatorizados publicado en *Nature* mostró que un módulo en línea de unos 30 minutos, que enseñaba a la vez que las capacidades se desarrollan y que la respuesta de estrés puede ayudar a rendir, mejoró las respuestas de estrés de estudiantes de secundaria y universitarios. Los beneficios dependían de combinar ambas ideas (Yeager et al., 2022).

Una propuesta: el paso cero de la regulación

Si las creencias anteceden a la regulación, la educación emocional debería trabajarlas de forma explícita. Proponemos pensar en un “paso cero”: antes de enseñar una técnica, explorar qué cree la persona sobre sus emociones.



Elaboración propia a partir del modelo de proceso de Gross (2015) y de Ford y Gross (2019).

Este enfoque conversa de manera natural con la Ruta de aprendizaje, metodología FLICH, 7 pasos, que parte por la conciencia emocional antes de llegar a la regulación y a la toma de decisiones. También dialoga con el modelo OSAR del coaching ontológico, que usan dos de los trabajos del Observatorio de este número: la forma en que observamos una situación condiciona nuestras acciones y nuestros resultados (Echeverría, 2012). Trabajar el *emotional mindset* es, en ese lenguaje, trabajar el observador.

Lo que la evidencia todavía no dice

Por rigor, conviene señalar los límites. La mayor parte de los estudios son correlacionales y usan autorreportes, por lo que muestran asociaciones más que causas. Los experimentos que existen son breves y miden efectos de corto plazo. Además, la mayoría de la investigación proviene de Estados Unidos, Europa y Asia; necesitamos datos de América Latina. Y una advertencia práctica: enseñar que las emociones se pueden regular no debe convertirse en exigir que se controlen. Ford ha subrayado que mucho depende del contexto, y que aceptar una emoción también forma parte de una relación sana con ella. Esta no es una invitación al pensamiento positivo. Es, como dice Bisquerra en la entrevista de este número, lo contrario de "estar siempre feliz".

Conclusión

- Antes de cualquier estrategia de regulación hay creencias sobre las emociones: si son útiles y si se pueden cambiar.
- Creer que las emociones son modificables se asocia con más reevaluación cognitiva, menos evitación y menos malestar.
- Estas creencias se aprenden y pueden cambiar, y la práctica de regulación las fortalece.
- La escuela puede trabajar un "paso cero": conversar sobre lo que creemos de las emociones antes de enseñar técnicas.
- Hace falta investigación en América Latina; el Observatorio quiere aportar a ella.

Referencias

1. Becerra, R., Preece, D. A., & Gross, J. J. (2020). Assessing beliefs about emotions: Development and validation of the Emotion Beliefs Questionnaire. *PLOS ONE, 15*(4), e0231395. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231395
2. De Castella, K., Platow, M. J., Tamir, M., & Gross, J. J. (2018). Beliefs about emotion: Implications for avoidance-based emotion regulation and psychological health. *Cognition and Emotion, 32*(4), 773–795.
3. Echeverría, R. (2012). *Escritos sobre aprendizaje: recopilación*. Granica.
4. Ford, B. Q., & Gross, J. J. (2019). Why beliefs about emotion matter: An emotion-regulation perspective. *Current Directions in Psychological Science, 28*(1), 74–81. https://doi.org/10.1177/0963721418806697
5. Ford, B. Q., Lwi, S. J., Gentzler, A. L., Hankin, B., & Mauss, I. B. (2018). The cost of believing emotions are uncontrollable: Youths' beliefs about emotion predict emotion regulation and depressive symptoms. *Journal of Experimental Psychology: General, 147*(8), 1170–1190. https://doi.org/10.1037/xge0000396
6. Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781
7. Gutentag, T., John, O. P., Gross, J. J., & Tamir, M. (2022). Incremental theories of emotion across time: Temporal dynamics and correlates of change. *Emotion*. https://doi.org/10.1037/emo0000945
8. Kim, Y., Kim, S., & Yoon, S. (2024). Emotion malleability beliefs matter in emotion regulation: A comprehensive review and meta-analysis. *Cognition and Emotion, 38*(6), 841–856. https://doi.org/10.1080/02699931.2024.2334833
9. Kisley, M. A., Shulkin, J., Meza-Whitlatch, M. V., & Pedler, R. B. (2024). Emotion beliefs: Conceptual review and compendium. *Frontiers in Psychology, 14*, 1271135. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1271135
10. Kneeland, E. T., Dovidio, J. F., Joormann, J., & Clark, M. S. (2016). Emotion malleability beliefs, emotion regulation, and psychopathology: Integrating affective and clinical science. *Clinical Psychology Review, 45*, 81–88. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.03.008
11. Tamir, M., John, O. P., Srivastava, S., & Gross, J. J. (2007). Implicit theories of emotion: Affective and social outcomes across a major life transition. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(4), 731–744. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.4.731
12. Yeager, D. S., Bryan, C. J., Gross, J. J., et al. (2022). A synergistic mindsets intervention protects adolescents from stress. *Nature, 607*, 512–520. https://doi.org/10.1038/s41586-022-04907-7

COLUMNA INVITADA · FAMILIA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación emocional mal entendida no educa ni es respetuosa

Educar con respeto no es evitar que nuestros hijos se frustren ni dejar de poner límites. Es aprender a ponerlos sin dejar de cuidar la relación.

Leticia Garcés Larrea · Pedagoga, fundadora y directora de Padres Formados



Ilustración: cortesía de la autora

Quiero empezar este texto con una obviedad: educar con respeto no significa evitar que nuestros hijos e hijas se enfaden, se frustren o se enfrenten a dificultades, aunque sí podemos evitar conflictos innecesarios o enfrentamientos absurdos sobre quién tiene la razón. Muchas discusiones con una finalidad educativa pueden favorecer las relaciones; por eso, discutir con regulación emocional es una buena manera de cuidar las relaciones familiares.

También conviene revisar nuestra mirada hacia la conducta de nuestros hijos e hijas. A veces se cree, erróneamente, que cuando se desregulan nos están faltando al respeto. Sin embargo, mientras no sepan expresarse de otra manera, sus conductas pueden formar parte de su margen de mejora. Igual que aprenden lectoescritura o idiomas, tienen que aprender a utilizar un vocabulario emocional para identificar lo que sienten y reconocer lo que sienten los demás. También necesitan adquirir herramientas de regulación emocional para gestionar sus propias emociones, porque de lo contrario se hace muy difícil la convivencia.

No solamente hay que aprender a identificar emociones; también necesitan practicar durante varios años la regulación emocional antes de ser capaces de manejar sus emociones de forma adaptativa. Nuestro cerebro emocional se desarrolla mucho antes que la corteza prefrontal; por lo tanto, según la neurociencia, la impulsividad no debe considerarse una falta de respeto, sino una falta de competencia emocional. Desde luego, no hablamos de aceptar la «mala conducta», sino de explicar por qué todavía no saben expresarse mejor y de entenderlo como un proceso, no como un problema.

Educar con respeto no es ser permisivos ni sobreprotectores. Es cuidar la relación con nuestros hijos gestionando nuestras emociones lo mejor posible cuando su conducta nos desagrada. En ocasiones conviene corregir, y debemos hacerlo con seguridad y firmeza. En otras, quizá sea suficiente con relativizar, sabiendo que hay cuestiones que pueden mejorar con tiempo, buenos ejemplos y la madurez del propio cerebro.

SOBRE LA AUTORA

Leticia Garcés Larrea es pedagoga, experta en educación emocional en la familia y parentalidad positiva. Fundadora y directora de Padres Formados, desde 2010 acompaña a familias y profesionales en la crianza y el bienestar emocional de niños y adolescentes. Es conferencista, autora de *Padres formados, hijos educados* e *Infancia bien tratada, adolescencia bien encaminada*, y forma parte del equipo docente de FLICH. padresformados.es

PARA MIRARNOS COMO ADULTOS

1. ¿Qué sentimos cuando nuestros hijos no cumplen nuestras expectativas?

2. ¿Cómo reaccionamos cuando nos llevan la contraria?

3. ¿Somos capaces de regular nuestras emociones mientras les pedimos que aprendan a gestionar las suyas?

La impulsividad no es una falta de respeto, sino una falta de competencia emocional.

La teoría es sencilla, lo sé. Educar implica asumir nuestra responsabilidad adulta de acompañar con afecto, firmeza y buen trato, y no siempre es fácil; a veces hasta parece imposible: no siempre podemos hacer lo que sabemos que es correcto. Nosotros también estamos aprendiendo. Cuando nos enfadamos, quizá no logramos expresar el enfado sin dañar o, cuando estamos tristes, no siempre conseguimos evitar que eso interfiera en los cuidados que debemos ofrecer. Somos adultos emocionales que no siempre contamos con las competencias necesarias para hacer de nuestras relaciones una oportunidad de vinculación afectiva.

Por eso tenemos que tener claro que, cuando somos permisivos o sobreprotectores, no estamos educando desde la evidencia científica, sino desde lo que en ese momento mejor sabemos hacer, aunque no sea lo que el menor en desarrollo más necesita. No me cansaré de decir lo importante que es tener una mirada amable hacia nosotros mismos, practicar la autocompasión y mantener una actitud de autocuidado. Nosotros también tenemos que marcarnos objetivos de mejora.

Durante la infancia y la adolescencia, nuestros hijos necesitan vínculos seguros, orientación y límites adaptados a su edad. Necesitan aprender a reconocer y regular sus emociones, tomar decisiones, asumir responsabilidades y desarrollar progresivamente su autonomía. Nada que no sepamos: educar con autoridad y no con autoritarismo; con seguridad y no desde el miedo; con amor y no con dureza.

Comprender lo que sienten no significa justificar cualquier comportamiento. Podemos validar su enfado sin permitir una falta de respeto, comprender su frustración sin eliminar todos los obstáculos y escuchar sus necesidades sin renunciar a nuestra responsabilidad educativa. Pero para que lo que les enseñamos lo hagan suyo tiene que pasar tiempo: todo lo bueno que pasa dentro de nosotros se cuece a fuego lento.

La metáfora del iceberg

Pongamos un ejemplo sencillo que he trabajado alguna vez con adolescentes, utilizando la conocida metáfora del iceberg. Para explicar esta idea utilizo una imagen fácil de recordar: la punta de nuestro iceberg representa la conducta que nuestros hijos ven, y la punta del suyo, la conducta que nosotros vemos.

Por ejemplo, la adolescente llega tarde y sus padres se enfadan y gritan. Ella se siente incomprendida y se va a su habitación dando un portazo. Los padres se enfadan no solo porque ha llegado tarde, sino también porque no ha dado explicaciones y ha reaccionado dando un portazo.

Lo que yo quería que entendiera es que, debajo del iceberg de cada uno, había emociones que ninguno estaba teniendo en cuenta. La adolescente había llegado tarde porque estaba preocupada por una amiga e intentaba ayudarla a solucionar un problema que, en ese momento, era su prioridad. Tenía toda su atención centrada en resolverlo y la hora de llegada a casa dejó de ser importante; ni siquiera pensó que sus padres podían estar preocupados.

Debajo del iceberg de los padres había miedo, preocupación, sentimientos de desconsideración y enfado. Si hubieran podido escucharse y tener en cuenta lo que sentía cada uno, quizá la conducta habría sido otra. Por supuesto, tienen que revisar la hora de llegada, pero podrían hacerlo desde otro lugar: «Si te vas a retrasar, es importante que nos avises para que, en lugar de preocuparnos, sepamos que estás bien».

Educar es una cuestión relacional. No importa solamente lo que les decimos a nuestros hijos, sino también cómo nos relacionamos con nosotros mismos y, desde ahí, cómo lo hacemos con ellos. Por eso es tan importante cómo nos gestionamos para poder ejercer una autoridad que les dé seguridad. Para ello, también conviene mirarnos y hacernos algunas preguntas como: ¿qué sentimos cuando nuestros hijos no cumplen nuestras expectativas?, ¿cómo reaccionamos cuando nos llevan la contraria?, ¿somos capaces de regular nuestras emociones mientras les pedimos que aprendan a gestionar las suyas?

Siguiendo con el ejemplo, los padres están disgustados y esperan con preocupación y rabia. La adolescente también está preocupada, pero por motivos distintos: ellos, por su hija, y ella, por la relación con su amiga. Si pudieran dejar a un lado, por un momento, sus propias preocupaciones y mirar qué hay debajo de la conducta de cada uno, quizá sería más fácil comunicarse y expresar sus necesidades. Los padres necesitan que les avise si va a llegar tarde, y ella necesita poder explicar lo que le ha ocurrido sin que la regañen nada más llegar a casa. Ellos piden consideración y ella, comprensión. Prácticamente piden lo mismo, aunque no logran ofrecerlo.

Educar con respeto también supone revisar nuestras propias respuestas, aprender a poner límites sin dañar el vínculo y comprender que nuestros hijos no necesitan adultos perfectos, sino personas disponibles, coherentes y capaces de acompañarlos. Es decir, primero escuchar y después comunicar qué cambios necesitamos. Aunque no se trata de ser perfectos, sí es bueno que podamos perfeccionarnos juntos.

> **Nuestros hijos no necesitan adultos perfectos, sino personas disponibles, coherentes y capaces de acompañarlos.**

Quiero cerrar con esta idea: educar no consiste en evitar las discusiones, sino en darles una finalidad; por ejemplo, llegar a acuerdos, entendernos y escucharnos antes de exponer cada uno su necesidad. Discutir para tener la razón no es educativo; imponer nuestra razón nos separa más que unirnos. Necesitamos el diálogo, que es lo que nos permite llegar a un entendimiento mutuo. Pero qué difícil es cuando cada uno está secuestrado por su propia emoción.

En ocasiones, la educación respetuosa se interpreta de manera incompleta y se confunde con evitar cualquier malestar infantil, negociar todas las normas o renunciar a la responsabilidad adulta de poner límites. Esto hace que los límites puedan asociarse únicamente con el control, y que se recurra al castigo en lugar de a la orientación que los niños y niñas también necesitan.

Por eso, el verdadero reto es encontrar el equilibrio entre proteger y permitir crecer, entre escuchar y orientar, entre ofrecer autonomía y mantener los límites. **Educar con respeto no es dejar de poner límites. Es aprender a ponerlos sin dejar de cuidar la relación.**

NEUROCIENCIA AL DÍA

Ponerle nombre a lo que sentimos también regula

El etiquetado afectivo: un gesto simple que la neurociencia estudia como una forma implícita de regulación emocional.

Equipo editorial · A partir de Torre, J. B. y Lieberman, M. D. (2018). Putting feelings into words: Affect labeling as implicit emotion regulation. *Emotion Review, 10*(2), 116–124. doi:10.1177/1754073917742706



Ilustración · tema: etiquetado afectivo

Cuando pensamos en regular una emoción, solemos imaginar algo que exige esfuerzo: respirar hondo, distraerse, pensar distinto. Pero hay una forma de regulación que casi no se siente como tal: poner en palabras lo que sentimos. En inglés se llama *affect labeling*, y en español podemos decirle etiquetado afectivo.

Jared Torre y Matthew Lieberman, de la Universidad de California en Los Ángeles, revisaron una década de investigación sobre este fenómeno. Concluyen que nombrar una emoción produce efectos parecidos a los de estrategias de regulación explícitas, como la reevaluación, en cuatro niveles: en cómo se siente la persona, en sus respuestas fisiológicas, en la actividad cerebral y en la conducta.

Qué pasa en el cerebro

En un experimento clásico, las personas observaban rostros con expresiones emocionales. Cuando debían elegir la palabra que describía la emoción del rostro, la actividad de la amígdala, una estructura clave en la respuesta a estímulos emocionales, fue menor que cuando solo miraban. Al mismo tiempo aumentó la actividad de una zona de la corteza prefrontal ventrolateral derecha, vinculada al control (Lieberman et al., 2007). Los autores lo interpretan como si poner la palabra ayudara a "bajar el volumen" de la reacción.

UN MINUTO PARA NOMBRAR

Al inicio de la jornada o después del recreo: "Busca la palabra más exacta para lo que sientes". Primero la grande (enojo, pena, alegría) y luego un matiz (frustración, decepción, entusiasmo). Un mural con un vocabulario emocional amplio ayuda mucho en los cursos pequeños.

CON CAUTELA

La mayor parte de estos estudios son de laboratorio y miden efectos de corto plazo. Nombrar una emoción no reemplaza el apoyo profesional cuando el malestar es intenso o persistente.

Del laboratorio a la vida real

En un estudio con personas con miedo intenso a las arañas, quienes describieron en voz alta lo que sentían durante la exposición mostraron una activación fisiológica menor una semana después que quienes usaron otras estrategias. Además, cuantas más palabras de miedo y ansiedad usaron, mayor fue la reducción (Kircanski et al., 2012).

> **Nombrar con precisión lo que sentimos ya es una forma de regularlo.**

Por qué importa para la escuela

Este hallazgo respalda algo que la educación emocional hace hace años: ampliar el vocabulario emocional. La investigación sobre diferenciación emocional sugiere que las personas que distinguen con más precisión entre emociones parecidas, por ejemplo entre frustración, decepción y rabia, tienden a regularse mejor (Kashdan, Barrett y McKnight, 2015). Es también lo que pide Bisquerra en la entrevista: que el profesorado sepa distinguir entre emociones, sentimientos y estados de ánimo. Y es justamente lo que trabajó uno de los estudios del Observatorio de este número, con educadoras de un jardín infantil.

Referencias

1. Kashdan, T. B., Barrett, L. F., & McKnight, P. E. (2015). Unpacking emotion differentiation: Transforming unpleasant experience by perceiving distinctions in negativity. *Current Directions in Psychological Science, 24*(1), 10–16.
2. Kircanski, K., Lieberman, M. D., & Craske, M. G. (2012). Feelings into words: Contributions of language to exposure therapy. *Psychological Science, 23*(10), 1086–1091.
3. Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H., & Way, B. M. (2007). Putting feelings into words: Affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. *Psychological Science, 18*(5), 421–428.
4. Torre, J. B., & Lieberman, M. D. (2018). Putting feelings into words: Affect labeling as implicit emotion regulation. *Emotion Review, 10*(2), 116–124.

EVIDENCIA DEL MES

¿Funcionan los programas para cuidar la salud mental del profesorado?

Una revisión sistemática con metaanálisis responde con un sí, pero con condiciones.

Equipo editorial · Beames, J. R., Spanos, S., Roberts, A., et al. (2023). Intervention programs targeting the mental health, professional burnout, and/or wellbeing of school teachers: Systematic review and meta-analyses. *Educational Psychology Review, 35*, 26. doi:10.1007/s10648-023-09720-w



Foto: archivo FLICH

88
estudios revisados

46
incluidos en los metaanálisis

23
ensayos controlados aleatorizados

Un equipo australiano revisó los programas psicológicos dirigidos a la salud mental, el agotamiento profesional y el bienestar de docentes de escuela. Es una de las síntesis más completas sobre el tema.

En los ensayos controlados aleatorizados, el diseño más riguroso, los programas tuvieron efectos grandes sobre el estrés y efectos moderados sobre la ansiedad, la depresión, el *burnout* y el bienestar, medidos al terminar la intervención. En los estudios sin asignación aleatoria los efectos fueron menores.

RESULTADO	EFECTO EN ENSAYOS ALEATORIZADOS (G DE HEDGES)	LECTURA
Estrés	0,93	Efecto grande
Ansiedad	0,65	Efecto moderado
Burnout	0,57	Efecto moderado
Bienestar	0,56	Efecto moderado
Depresión	0,51	Efecto moderado

Fuente: Beames et al. (2023). Efectos medidos al finalizar los programas.

La letra chica

Los autores son claros en sus advertencias. Los estudios eran muy distintos entre sí y su calidad metodológica fue en general baja, sobre todo en los no aleatorizados. La mayoría de los programas exigía mucho tiempo y esfuerzo, lo que dificulta llevarlos fuera de un estudio a escuelas donde el profesorado ya tiene poco tiempo. Por eso recomiendan diseños más rigurosos, programas creados *con* los docentes y no solo *para* ellos, y atención a la factibilidad de la implementación.

Es la misma conclusión a la que llegaba la gran revisión sobre aprendizaje socioemocional que presentamos en el número an-

QUÉ SIGNIFICA PARA NOSOTROS

Coincide con lo que plantea Bisquerra: el profesorado es el primer destinatario de la educación emocional. Pero los programas deben caber en la vida real de las escuelas, con tiempos protegidos y diseñados junto a los propios docentes.

ACCESO

El artículo es de acceso abierto en *Educational Psychology Review* (Springer).

terior: no basta con tener un programa, importa cómo se implementa.

OBSERVATORIO LATINOAMERICANO DE SALUD EMOCIONAL · INVESTIGACIÓN APLICADA

Del jardín infantil a la universidad: tres trabajos de aplicación del Máster

Educadoras de párvulos en Chile, docentes de educación superior en Argentina y adolescentes en La Araucanía. Tres experiencias piloto con la Ruta de aprendizaje FLICH, contadas con sus resultados y sus límites.

Cada estudiante del Máster Internacional en Educación Emocional y Neurociencia Aplicada de FLICH termina su formación con un trabajo de aplicación: diseña una intervención, la aplica en un contexto real, mide antes y después, y analiza lo que cambió. Según FLICH, ya son más de 800 trabajos de este tipo en América Latina.

Los tres trabajos de este número tienen algo en común que queremos destacar: declaran con honestidad lo que sus datos permiten afirmar y lo que no. Son estudios piloto, con grupos pequeños y sin grupo de comparación. No demuestran eficacia, pero describen con cuidado experiencias reales y abren preguntas que vale la pena investigar con diseños más robustos.

INVESTIGACIÓN APLICADA

Los tres trabajos fueron realizados por estudiantes del Máster en Educación Emocional y Neurociencias Aplicadas como parte de su formación, con el acompañamiento del Observatorio Latinoamericano de Salud Emocional.

METODOLOGÍA FLICH · RUTA DE APRENDIZAJE EN 7 PASOS

Una ruta que lleva las emociones de la conciencia a la acción

La Ruta de aprendizaje FLICH es una metodología de 7 pasos con base en la neurociencia. En los tres trabajos de este número se ve recorrer tres grandes momentos:

1. Reconocer

Conciencia emocional y corporal: identificar lo que se siente, dónde se siente y qué lo detona, y nombrarlo con precisión.

2. Regular

Herramientas concretas como la respiración, las pausas y el cambio de foco ante el estrés.

3. Decidir y vincular

Tomar decisiones para el bienestar y cuidar los vínculos: co-regulación grupal, pertenencia y trabajo colaborativo.

La ruta se aplica en ciclos breves de talleres o sesiones, explica cada herramienta desde el funcionamiento del cerebro y evalúa sus resultados con mediciones antes y después de la intervención.

TRABAJO DE APLICACIÓN · MÁSTER FLICH · 2025

Alfabetización emocional para las educadoras del Jardín Infantil El Encanto de Sayén

Rocío Gabriela Casanova Aguayo y Ximena Isabel Rodríguez Molina · Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Región del Biobío, Chile

ORCID: por confirmar Código del trabajo: por confirmar

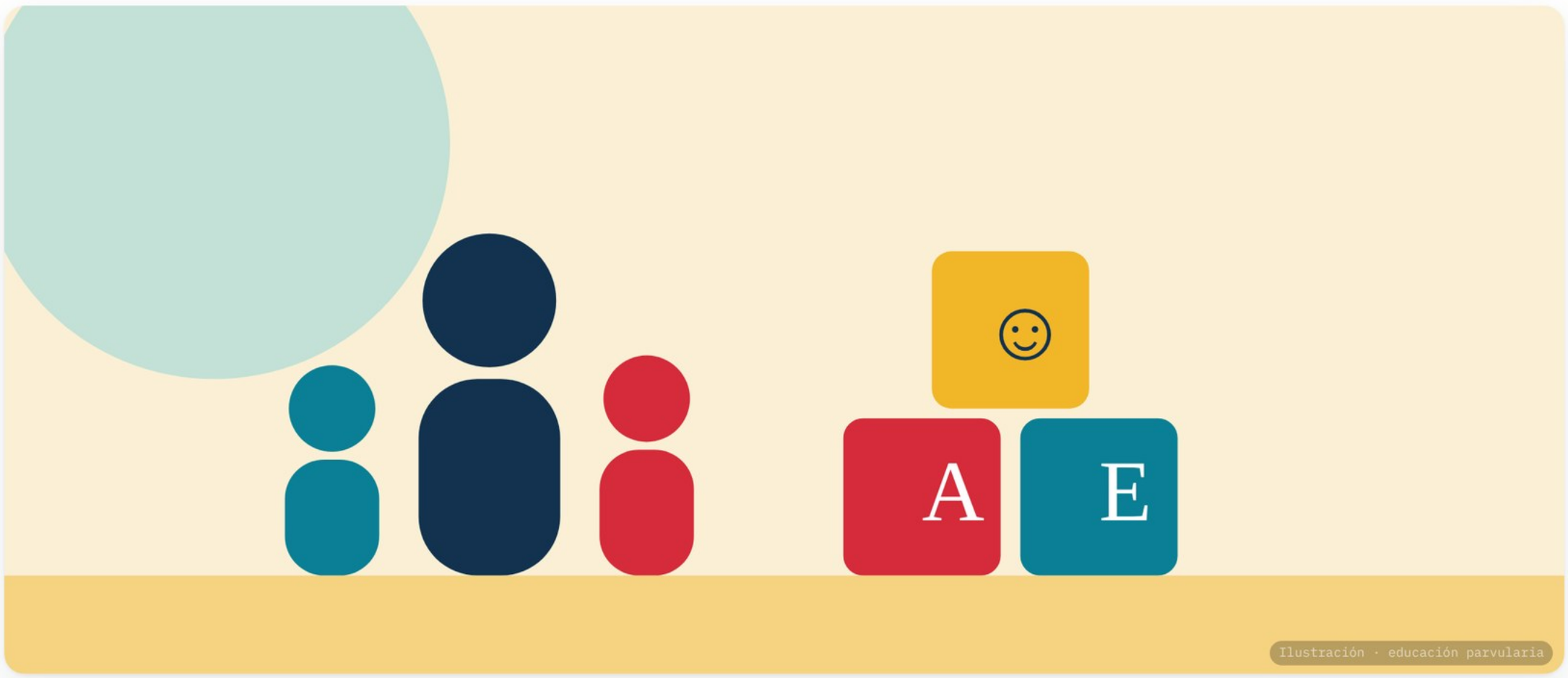


Ilustración · educación parvularia

Las Bases Curriculares de Educación Parvularia piden crear oportunidades para que los párvulos identifiquen sus emociones y las de los demás. Pero ¿qué pasa si las educadoras no se sienten preparadas para hacerlo? Este trabajo partió de esa brecha: en el equipo del Jardín Infantil y Sala Cuna El Encanto de Sayén existían conocimientos sobre el tema, pero no estaban actualizados.

Se realizaron dos talleres basados en la metodología FLICH y en el coaching o con 18 funcionarias de distintos estamentos, orientados a acompañar el d emocional de niñas y niños de 3 a 4 años. Se aplicó un cuestionario diagnóst

PARA EL JARDÍN

Las propias educadoras propusieron experiencias semanales con foco emocional y materiales adap-