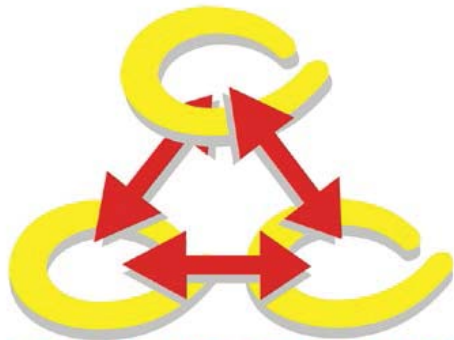




# INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR II

Reflexiones,  
experiencias  
profesionales  
e investigaciones

José Luis Soler,  
Lucía Aparicio,  
Oscar Díaz,  
Elena Escolano,  
Ana Rodríguez  
(coords.)



**ASOCIACIÓN ARAGONESA  
DE PSICOPEDAGOGÍA**

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Ediciones Universidad San Jorge

1.ª edición, 2016

Coordinación de la obra: José Luis Soler Nages, Lucía Aparicio Moreno,  
Oscar Díaz Chica, Elena Escolano Pérez, Ana Rodríguez Martínez

Diseño de portada: Enrique Salvo Lizalde

ISBN: 978-84-608-4847-9



Ediciones Universidad San Jorge

Campus Universitario Villanueva de Gállego

Autovía A-23 Zaragoza-Huesca Km 299

50830 Villanueva de Gállego (Zaragoza) Tel.: 976 060 100

ediciones@usj.es    www.usj.es



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza  
la difusión y comercialización de sus publicaciones a  
nivel nacional e internacional.

---

# La educación emocional del adolescente entendida como integración de acuerdo con la maduración neuropsicológica

**José Víctor Orón Semper**

Grupo Mente-Cerebro: Biología y Subjetividad en la Filosofía y en la Neurociencia  
Contemporáneas  
Instituto Cultura y Sociedad (ICS)  
Universidad de Navarra

---

## Resumen

La educación emocional del adolescente viene urgida socialmente al descubrir las consecuencias de su ausencia en problemas como el alcoholismo, la drogadicción, las relaciones sexuales prematuras, los trastornos de impulsividad, el fracaso escolar, el conflicto social y otras. La urgencia de tal situación ha llevado a que inicialmente se haya puesto el acento en fomentar la regulación emocional y posteriormente se han ido agregando nuevos objetivos como el bienestar, despertar sentimientos positivos...

Aun comprendiendo el interés de estas iniciativas descubrimos que considerada así la educación emocional, acaba siendo como una intervención paralela al proceso madurativo propio del joven. Consideramos que sería más ajustado a la maduración neuropsicológica abandonar un paradigma regulatorio de la emoción y pasar a un paradigma integrador de la emoción.

La maduración neuropsicológica del adolescente se estandariza en la triada: las funciones ejecutivas (toma de decisiones, monitorización de una tarea, atención, inhibición, cambio de tareas...), la identidad personal y la socialización (Blakemore, 2008, 2012; Crone y Dahl, 2012; Crone y Güro, 2013; Pfeifer y Blakemore, 2012). Y es la identidad la que unifica las tres, ya que es en la adolescencia cuando se resuelve el binomio identidad/confusión (Erikson, 1997).

El paradigma de la educación emocional como integración lleva a insertar la maduración emocional dentro de la tríada mencionada. Ya no se trata de regular emociones sino de que las emociones se integren de tal forma que el adolescente pueda realizar actos globales-personales desde una identidad.

La educación emocional deberá ponerse al servicio de esta situación madurativa del adolescente. La investigación neuropsicológica nos confirma que durante la adolescencia se está dando una maduración estructural y funcional global que es soporte de esto mismo. Por ello pensamos que los aspectos de relieve emocional deben de abordarse dentro de su marco madurativo propio. Y si el primero es bajo la clave de la integración el segundo también deberá serlo.

Veremos cómo esto lleva a que la educación emocional deba abordarse como educación global de la persona y lo que ello significa afectando a temas aparentemente lejanos como el mundo de creencias personal (Dweck, 2000).

### **Abstract**

*The necessity of teenager emotional education is demonstrated by verifying the consequences of its absence: alcoholism, drug abuse, premature sexual relations, impulsivity disorders, school failure, social conflict and so on. The urgency of this situation has put initially the emphasis on encouraging emotional regulation, and subsequently new objectives such as welfare or inciting positive feelings are proposed to be implemented.*

*Although the interest of these initiatives is justifiable, we consider that this way to tackle emotional education ends up being a parallel intervention to the own maturational process of adolescents. Instead, we believe it would be more in line with neuropsychological maturation leaving a regulatory paradigm and assuming an integrative paradigm of emotion.*

*Neuropsychological maturation of adolescents is expressed in the triad of 1) executive functions (decision-making, task monitoring, attention, inhibition, task switching ...), 2) personal identity and 3) socialization (Blakemore, 2008, 2012; Crone & Dahl, 2012; Crone & Guro, 2013; Pfeifer & Blakemore, 2012). Adolescence is characterized by a consolidation or confusion of personal identity (Erikson, 1997), which is understood as the integration of these three elements.*

*The paradigm of emotional education as integration leads to include emotional maturity within the mentioned triad. The goal is no longer regulate emotions, but to integrate emotions so that the adolescent can make global-personal acts from a self-defined identity.*

*Emotional education must be at the service of this maturational status of the adolescent. Our perspective is supported by neuropsychological research, which confirms that global structural and functional maturation is taking place during adolescence. Therefore, we think that emotional issues should be addressed within their own maturational framework. Thus, both should follow an integrative, rather than a regulatory, perspective.*

*Emotional education should be addressed within the global education of the person. This means that apparently distant issues from emotional education, such as the world of personal beliefs, should be included in new educational strategies (Dweck, 2000).*

## **1. Introducción**

### **1.1. Temática analizada**

La educación emocional tiene actualmente una gran presencia y aunque diversos elementos de la educación emocional aparecieron hace ya tiempo con John Dewey (López Cassá, 2012: 19-23) el término inteligencia emocional aparece oficialmente en 1990 (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990) lo que le da

un desarrollo explícito de veinticinco años, que según se mire, puede o no, ser mucho. Aún siguen abiertas muchas conceptualizaciones sobre la inteligencia emocional más o menos complementarias entre ellas (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007) e incluso se discute cuáles son los elementos que la componen y su organización; por ejemplo, unos unen la competencia emocional con la social y otros la separan (Boyatzis, Rochford y Jack, 2014). También encontramos dificultades cuando se quiere precisar qué es la emoción. De forma general, las diferencias entre emoción y cognición parecen identificables, pero cuando se busca precisar y distinguir las plenamente encontramos serias dificultades, pues cada una de ellas existe porque las dos existen gracias a la relación entre ambas (Pessoa, 2008, 2013). Detrás de todo esto está el problema mente-cerebro, pues es posible identificar procesos mentales gracias a la conceptualización que hacemos de los fenómenos, pero cuando descendemos al nivel cerebral la conceptualización no encuentra su paralelo identificable con la misma claridad. Esto hace pensar que vale la pena seguir investigando cuál es la conceptualización adecuada para el fenómeno emocional, cuya existencia no se discute, y la educación del mismo.

Además nos encontramos que el arco de años en los que la educación emocional necesita ser tratada directamente arranca desde la tierna infancia (López Cassá, 2012) y se prolonga hasta el cierre de la adolescencia, al final de los 20 (Takeuchi et al., 2014). Por ello también valdría la pena preguntarse por la singularidad de la educación emocional en cada momento del desarrollo.

El presente artículo se centra en la época adolescente y en ese ámbito concreto nos preguntarnos si ¿puede hablarse propiamente de educación emocional en la adolescencia? y ¿cómo entenderse este tipo de educación atendiendo a la singularidad de esta época?

## 1.2. Estado de la cuestión. El modelo dominante y sus límites: la gestión emocional en clave de regulación

En el presente artículo usamos el término «gestión emocional» para significar que algo hay que hacer, pero sin especificar el qué. La palabra «regulación» identifica el modelo dominante que consideramos no adecuado, la situación típica adolescente y la palabra «integración» como la propuesta que se ofrece.

Conocida es la «paradoja de la adolescencia» que señala que cuando la persona está en el momento álgido de sus potencialidades físicas es cuando aumentan las tasas de mortalidad y las acciones de riesgo (droga, alcohol, sexo sin protección, problemas sociales...), descubriendo así la

alta vulnerabilidad del momento (Willoughby, Good, Adachi, Hamza y Tavernier, 2014) acrecentada por el influjo de la presencia de los iguales (Smith, Chein y Steinberg, 2014). Todo ello parecería mostrar que la persona se ve superada en su capacidad de controlarse.

Los primeros descubrimientos de la neurociencia parecen justificar esta situación de emergencia cuando muestran que el adolescente vive un doble proceso madurativo: a) la sobreactivación subcortical que dispara todo lo que suponga recompensa y motivación; y b) la tardía maduración de la corteza prefrontal, cuya función inhibitoria de la actividad subcortical que permite el razonamiento y valoración tranquila de alternativas no está aún madura (Somerville y Casey, 2010). Tal es así que incluso se ha planteado que lo mejor es controlar al joven durante este tiempo, esperando que pase la situación de inmadurez (Steinberg, 2008).

Pero cuando se ha profundizado en la relación entre el aspecto madurativo señalado (temprana activación subcortical y tardía maduración prefrontal) y las acciones de riesgo, se ve que hacer relaciones rígidas de causa-efecto entre ellas es, hoy por hoy, especulación (Bjork y Pardini, 2015), pues son muchos más los procesos madurativos neurales propios de la adolescencia (Orón, 2014) y además la persona puede actuar sobre su situación. Por ejemplo, los niveles de atención personal modulan las expresiones de miedo, ira o acciones de riesgo (Kim-Spoon, Holmes y Deater-Deckard, 2014) y las relaciones familiares pueden ser decisivas, ya que a mayor atención y cuidado familiar, menores acciones de riesgo en el adolescente (Ahmadi et al., 2013). Sin olvidar que esta educación y presencia familiar empieza en la niñez (Klein, 2014).

Este ambiente de problema ha llevado a plantearse la urgencia de la educación emocional y el primer movimiento ha sido el de pretender arreglar la situación interviniendo sobre ella, y de ahí surge el paradigma de la regulación. Este término, «regulación», parece ser que es el más ampliamente usado como se descubre en manuales de referencia (Gross, 2014; Vohs y Baumeister, 2011).

Por tanto, el modelo dominante es el de regulación, pero esto tiene una problemática variada:

- a. Tiende a considerar la situación adolescente como un problema a resolver y no descubrir la oportunidad despertada y la peculiaridad propia de la juventud lleva a patologizar al sano. Sin querer, se acaba describiendo al joven como un enfermo o en el mejor de los casos como un adulto disminuido en sus capacidades. Parecería que la naturaleza ha tenido un

desliz en esa época. Esto como digo, pierde de vista que la juventud lejos de ser primeramente un problema es una riqueza para la persona y la sociedad (Dobbs, 2011; Siegel, 2014). Lo cual no niega que el tiempo de posibilidades sea a la vez tiempo de riesgos como dos caras de la misma moneda. Por ello mismo descubrir la singularidad de esta época es de especial relevancia para saber cómo intervenir.

- b. Urgidos por la situación actual del adolescente, ciertamente preocupante según las estadísticas, hace que la intervención educativa se haya focalizado en la emoción como un principio incuestionable, lo que ha llevado a abordar el tema emocional al margen de la maduración global personal. En esa situación parece que las emociones son la causa de los desórdenes y por eso interesa regularlas, someterlas a regla, siendo la adquisición del autocontrol uno de los grandes objetivos. Como veremos en el artículo, al situar la emoción dentro de la maduración personal se cambia la forma de entender la educación emocional. Además pensamos que la emoción queda mucho mejor caracterizada como efecto, más que como causa (Selles, 2010: 127-129).
- c. Además, se suma un tercer problema y es que el paradigma de la regulación exige que se caracterice quién es el regulador y quien es el regulado. Cuando se ha tratado de identificar estos papeles, se asigna el poder regulador a las partes racionales y cognitivas de la persona, y el regulado a las partes emocionales. El problema es que esta separación cognición-emoción ha sido rechazada desde la neuropsicología (Pessoa, 2013).

Al descubrir la gran sensibilidad emocional del adolescente ha llevado a pensar que esta está detrás del comportamiento de riesgo. Pero realizar una asociación rápida entre comportamientos de riesgo y/o personalidad o estructuras cerebrales es una atribución no necesaria. De la llamada inmadurez cerebral no se deducen las acciones de riesgo (Kwon, Vorobyev, Moe, Parkkola y Hämäläinen, 2014) y diversos modelos que se han propuesto muestran sus deficiencias (Willoughby, Tavernier, Hamza, Adachi y Good, 2014). Cuando se estudia con detalle las relaciones entre capacidad para prever el futuro, búsqueda de sensaciones, retraso de la gratificación, la edad del joven y realizar acciones de riesgo se encuentran resultados muy esclarecedores (Romer, Duckworth, Sznitman y Park, 2010). Ahí vemos que la búsqueda de sensaciones es un fenómeno natural pues guarda relación estadística con el paso de los años y ciertamente tiene la forma de «U» invertida, que señala que el joven, frente al niño y al adulto, vive unos deseos

de búsqueda de sensaciones mucho mayores. Pero se ve que esta búsqueda de sensaciones no correlaciona globalmente con las acciones de riesgo. También vemos que las acciones riesgo no guardan relación estadística con el paso de los años. Es decir, el mero paso de los años no garantiza que estas acciones de riesgo desaparezcan. En cambio se descubre que las acciones de riesgo si guardan relación estadística inversa con la capacidad del retraso de la gratificación. Es decir, a mayor adquisición de la capacidad de retraso de la gratificación, menor cantidad de acciones de riesgo cometidas. Y por último esta capacidad del retraso de gratificación no guarda relación con la edad por lo que si no se educa, no se adquiere. Todo ello hace pensar que cometer las acciones de riesgo surge de la confluencia de una mayor búsqueda de sensaciones junto con una deficiente educación recibida en el retraso de la gratificación. Por lo que patologizar la adolescencia, que es lo que se hace al pensar que el joven necesariamente tienen que hacer acciones de riesgo, no estaría justificado.

## **2. Objetivo: un modelo de gestión emocional acorde a la situación evolutiva del adolescente**

Por ello en el presente artículo buscamos una conceptualización diferente de la gestión emocional, dejando atrás el modelo de regulación. Para ello pretendemos acercarnos a esta cuestión no desde la urgencia de tener que hacer algo, sino preguntándonos por cuál es la situación propia de crecimiento en la que se encuentra el joven, que no es un adulto disminuido, sino que cuenta con su singularidad propia. Este cambio de perspectiva llevará a cambios que consideramos relevantes.

Que no se vea adecuada la perspectiva reguladora, no quiere decir que no tenga su lugar en otro momento de la vida. El termino regulación parece que encaja mejor para la niñez (López Cassá, 2012) pues el regulador son los padres y el regulado el niño. En la adolescencia el fenómeno regulador paterno necesita continuarse aunque desde el paradigma de la confianza. El adolescente se dejará regular por sus padres, si confía en ellos. Además, ya en la adolescencia, el término regulador también tiene su valía cuando hablamos de situaciones patológicas propiamente, como la ansiedad y la depresión, donde parece que la persona ha perdido la capacidad de situarse frente a ciertos acontecimientos.

Pero cuando hablamos del joven sano no pensamos que debemos llegar a una conceptualización de cómo educar partiendo de la situación de urgencia o de la enfermedad, sino preguntándonos qué está pasando en el joven sano en su proceso de maduración.



### **3. Desarrollo: la gestión emocional en clave de integración**

El nuevo paradigma es la integración, ya que el objetivo es integrar la realidad emocional en el desarrollo madurativo global personal, para que la persona pueda crecer y realizar actos personales desde su libertad y responsabilidad.

La palabra integración podemos encontrarla ya en el recorrido realizado en la educación emocional, aunque no con el sentido que se le quiere dar. Por ejemplo Bisquerra concibe la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida (Bisquerra, 2004). Es decir, el resultado de la intervención es la integración, pero según ese modelo la integración ocurre al final de la intervención. Esto significa que la intervención se centra en elementos propiamente emocionales y no en todos los elementos personales (Bisquerra Alzina y Perez Escoda, 2007, 2012).

En cambio, en nuestra propuesta, a la palabra integración se le da una significación distinta, pues la integración no es lo que sucede al final, sino la forma cómo suceden las cosas. La integración es un proceso antes que un resultado. Esto llevará a que junto con los elementos de intervención más propiamente asociados a la emoción, convenga tratar otros temas aparentemente alejados de la emoción. En la persona todo tiene que ver con todo desde el principio y no puede afectar a un aspecto sin afectar a todos. Por ello querer generar un movimiento en uno de ellos al margen de los demás es ignorar esta realidad sistémica (Polo, 2007). La conceptualización que hacemos entiende que integrar comporta una maduración en la que los diversos aspectos y relaciones se van diferenciando y optimizando en la medida en que se ponen, a su vez, en relación entre sí (Oron, 2015). Por tanto, dividir a la persona en temas independientes y querer profesionalizar la intervención del docente en su área específica sería considerar la educación como una cadena de montaje para la fabricación de un coche.

Es decir, pensamos que en la adolescencia más que hablar de educación emocional, debería hablarse de educación personal. Creemos que la educación emocional no puede tecnificarse o especializarse. El término «educación emocional» indica una intervención directa sobre la emoción y creemos que esa no es la mejor opción en la adolescencia. La intervención directa sobre la emoción de forma exclusiva puede tener su lugar en la adolescencia cuando estamos hablando de situaciones patológicas, como ansiedad o depresión, o en la situación sana, cuando estamos hablando

de emergencias que reclaman el autocontrol para poder hacer algo ante el aquí y el ahora de una situación de alta carga emocional y queremos evitar una situación de raptó emocional, como describió Goleman (2012). Pero cuando se trata de atender al joven en su situación normal de crecimiento necesitamos otro paradigma, pues el regulador no está al servicio de la maduración, sino de resolver un problema que en verdad no lo es. Pues ya hemos indicado que la búsqueda de sensaciones, que ciertamente muestra unos niveles superiores a los de la niñez y la adultez, puede ser vista como un momento de oportunidades propias, sin olvidar la vulnerabilidad que conlleva (Dobbs, 2011), ya que el joven es un gran portador de novedades (Ramon y Cajal, 1898: 35-115).

Hay un sitio en el que pensamos que sí que puede hablarse propiamente de educación emocional como paradigma de intervención y este es en la niñez, a través de lo que se denomina «educación de la sensibilidad» o «educación en el asombro» (Carson, 2012; L'Ecuyer, 2014). Esta es conocida desde bien antiguo cuando Aristóteles señalaba «la necesidad de haber sido educado de cierto modo, ya desde jóvenes, como dice Platón, para complacerse y dolerse como es debido», algo que «todos hemos mamado desde niños, y por eso es difícil de borrar» (Aristóteles, 1999). En este caso se trata de adquirir una sensibilidad tal que ante ciertos acontecimientos la emoción que se nos despierte sea aquella que nos moviliza en la dirección que hace bien. Esta educación emocional que podría estar relacionada con una educación estética, no tiene primeramente un valor hedonista. No es con el objetivo de sentirse bien, sino para «complacerse y dolerse como es debido». Este «como es debido» señala que debe ser de acuerdo con lo que es bueno para el ser humano. Ciertamente esta educación de la sensibilidad tiene sentido seguir trabajándola toda la vida. Pero una cosa es que se trabaje toda la vida y otra que sea el paradigma de intervención que se tenga.

Para poder entender la fundamentación de esta postura se parte de preguntar: ¿qué es lo que vive un joven? Y en función de esa respuesta es cuando se pasa a responder a la pregunta: ¿qué hacer con la emoción? Veamos estos dos pasos.

### 3.1. ¿Qué está viviendo el joven?

La maduración neuropsicológica del adolescente se estandariza en la triada formada por las funciones ejecutivas, la identidad personal y la socialización (Blakemore, 2008, 2012; Crone y Dahl, 2012; Crone y Güro, 2013; Pfeifer y Blakemore, 2012).

«Funciones ejecutivas» es un término paraguas que reúne una amplia diversidad de operaciones como la toma de decisiones, la comparación de alternativas, el monitoreo de una acción, la inhibición de respuestas no queridas... (Gomez y Tirapu-Ustárrroz, 2012). Las funciones ejecutivas no deben ligarse exclusivamente a la inteligencia o al control, pues en verdad están presentes en todas las acciones humanas y la red neural que las soporta, que es la red fronto-parietal y que necesita ser reclutada para casi cualquier acción o percepción voluntaria, e involuntaria pero de carácter proactivo (Zanto y Gazzaley, 2013).

La socialización y la identidad van especialmente unidas porque, si bien, la socialización acentúa el tema de las relaciones inter-personales y la identidad la autocomprensión personal, las dos son interdependientes. El joven viene de una realidad, en principio estable, que es la seguridad familiar. El niño sabe quién es gracias a las referencias familiares que entabla. En la adolescencia emerge un nuevo paradigma donde descubre que las relaciones con los padres no son lo que eran y por otro lado se intensifican las relaciones con los iguales que cobran especial protagonismo. Este cambio, y otros, llevan a que el joven pase de tener una identidad definida a tener que reentenderse en la nueva situación. Dependerá de cómo se entienda a sí mismo en la nueva situación, lo que definirá el cómo viva en sus relaciones sociales de una forma determinada, pues lo uno se realiza en lo otro.

Este juego de socialización-identidad se da, además, de con influencias bidireccionales con la maduración de las funciones ejecutivas. Por ello, en verdad funciones ejecutivas-socialización-identidad no son realidades independizables, sino que forman un triángulo de bidireccionales influencias. Es decir, forman un sistema no como una suma de variables, pues tocar uno es tocar todos. Conceptualmente las podemos identificar y diferenciar, pero no las podemos independizar. Así se ve en neurociencia bajo el concepto de «sistema complejo» donde todas las variables influyen en todas, incluso la estructura y la función están bidireccionalmente afectadas (Sporns, 2011).

Desde la psicoterapia (Siegel, 2014) también que se ve que no pueden dissociarse, pues todas hacen referencia a la identidad. Identidad es enfrentarse a la pregunta: ¿quién soy? Esa pregunta requiere que para poder contestarse personalmente pueda pensar su pensamiento lo que requiere la maduración cognitiva, lo que guarda relación con la maduración de las funciones ejecutivas. Pero la pregunta surge porque la vida la plantea, al ver lo distinto. Lo distinto me lleva a tener que posicionarme

y al posicionarme respondo a la pregunta de quién soy. La maduración sexual lleva a que el joven descubra nuevas realidades personales por lo que plantea la pregunta a nivel personal. Pero ese mismo despertar modifica mis relaciones personales que también tendré que definir como vivirlas. Es decir la maduración cognitiva y los contrastes personales y sociales hacen que el tema de la identidad sea central y hacen también que la identidad personal, la identidad social y la identidad sexual se respondan unificadamente.

Por ello, desde la psicología se ha propuesto entender la adolescencia como la situación vital en la que se resuelve el reto entre alcanzar una identidad personal o entrar en la confusión identitaria (Erikson, 1997). Este modelo se descubre muy útil para poder abordar los temas personales (Marcia y Josselson, 2013) y puede ser un buen principio para unificar toda intervención sobre el adolescente. Así pues, la educación emocional pasa a ser entendida como educación personal, pues se trata de aprovechar la realidad emocional del adolescente como plataforma para el crecimiento personal. Se trataría de poner lo que se llama educación emocional al servicio de la maduración. Esto lleva a entender la educación desde la maduración personal. Y si en la maduración personal adolescente todo funciona en clave de identidad personal, hay que poner la intervención emocional en orden a la identidad. Esto hace que los temas propios de la identidad personal (como por ejemplo la opción fundamental o las propias creencias) deban de hacerse presentes en la educación emocional. Todos los elementos forman un sistema, luego la mejor forma de hacer crecer uno de ellos es que todos crezcan, pues esa es su forma natural de crecer. Veámoslo.

### 3.2. ¿Qué hacer con el tema emocional?

Hemos alcanzado un replanteamiento que lleva a proponer que, para el caso concreto de la adolescencia, se deje atrás el paradigma regulador y se de paso al paradigma integrador. La integración busca que la realidad emocional acontezca en la persona de tal forma que la persona pueda desarrollar su vida sintiéndola como propia. Esto se hace no interviniendo directamente y exclusivamente sobre la emoción, lo cual solo estaría justificado en situaciones de patología o en momentos de urgencia por el autocontrol, sino actuando sobre todas las dimensiones personales incluyendo, como no, las emocionales.

Por ello, actuar sobre temas tan concretos como las propias creencias personales puede entenderse como una auténtica educación emocional. Y así ha sido demostrado ya que tener una creencia concreta afecta a mis

comportamientos emocionales (Dweck, 2000) y a la resiliencia (Yeager y Dweck, 2012). Esta autora, Carol Dweck, lleva más de treinta años estudiando la repercusión de dos tipos de creencias, las fijas y las incrementales. Una creencia fija tiende a pensar que podemos modificar la realidad pero solo muy poco. Algo se podrá hacer con nuestro esfuerzo pero básicamente no cambia la realidad. Por tanto mi inteligencia, mi personalidad, mis relaciones personales, mi situación personal básicamente es la que es y poco se puede hacer cuando descubro los límites en cada sector. La creencia incremental piensa, por el contrario, que con esfuerzo, ayuda, rectificando errores, paciencia, generando alternativas, con metas a corto plazo podemos hacer un crecimiento real. La autora ha estudiado estas creencias aplicadas en la inteligencia personal, las características personales o las relaciones interpersonales. Esto le ha permitido descubrir que una creencia incremental permite una reacción emocional positiva ante el fracaso, el reto que supone una exigencia de algo nuevo o la acogida de una corrección. Otros autores señalan repercusiones emocionales positivas desde una educación del carácter (Tough, 2013; Vargas Villalobos y González-Torres, 2009) o bien la importancia de dimensiones éticas en relación a la emoción (Narváez, 2008a, 2008b). Todo esto estaría confirmando que el ser humano es un sistema donde todo tiene que ver con todo y no una suma de partes.

Esto está cambiando la forma de concebir la emoción misma. Mientras que en el modelo regulador se realza que la emoción es la causa de bienestar o malestar y por ello interesa tenerla bajo control, el modelo integrador acentúa que la emoción es efecto, es resultado, del crecimiento madurativo, por ello no se acentúa el intervenir sobre la emoción, sino sobre el proceso de crecimiento personal. La emoción es vista como el efecto de una forma determinada de comportarse en un contexto concreto.

El modelo regulador tiende a tener objetivos como la autoestima y el bienestar. En cambio en el modelo integrador la autoestima y el bienestar dejan de ser objetivos. Esto no quiere decir que no tengan su lugar. En el modelo integrador el bienestar es el ambiente idóneo para poder hacer una intervención educativa, pero no el fin de la misma. La autoestima pasa a ser, en el modelo integrador, un indicador de la evolución personal. El objetivo del modelo integrador será apoyar a que el joven adquiera una identidad que la sienta realmente como propia y le ayude en su vida diaria.

Tener el bienestar por objetivo presenta muchos problemas. La neuropsicología descubre con claridad que el bienestar no cura ninguna herida sino que se requiere de la reevaluación cognitiva (Denkova,

Dolcos y Dolcos, 2014; Ricciardi et al., 2013), que no es un ejercicio de la cognición sobre la emoción, sino que es un nuevo momento valorativo desde otra realidad personal que incluye las propias creencias. La reevaluación es revaloración, y la valoración es un elemento básico de la emoción. Ya hemos señalado que no puede haber un ejercicio cognitivo que no sea emocional y que no existe ningún ejercicio emocional que no sea cognitivo al mismo tiempo. Por ello la reevaluación cognitiva acaba siendo un crecimiento en la forma de entenderse/sentirse a sí mismo. Otro elemento para no tener el bienestar como objetivo lo encontramos en la evolución de la vida, pues la aparición de la emoción se descubre en orden a un mayor conocimiento de la situación individual y mejor valoración de la realidad, para la memoria y la toma de decisiones y no como la emergencia del hedonismo (Narváez, 2008b; Perlovsky, 2013). Ni tenemos una emoción para estar bien, ni estar bien resuelve nuestra vida. El bienestar deberá ser para algo más que para estar bien. Por ello decíamos que en este modelo el bienestar es la plataforma desde la que actuar y no el objetivo de la actuación.

#### **4. Conclusiones y discusión**

Tras analizar brevemente la visión dominante sobre la gestión emocional del adolescente bajo el paradigma de la regulación, se descubren ciertas limitaciones en este modelo por potenciar una visión patológica de la adolescencia, focalizarse en la emoción situándose al margen de la maduración global, y por descansar en una distinción regulador-regulado que no es posible mantener.

Sin negar que el paradigma regulador tenga su lugar de ser en la infancia o en la misma adolescencia cuando se dan situaciones de emergencia, se propone para la intervención en el adolescente sano otro modelo que es el integrador.

La integración no se ha de dar al final del proceso, sino que es la fórmula para que se produzca el crecimiento. Integrar comporta una maduración en la que los diversos aspectos y relaciones se van diferenciando y optimizando en la medida en que se ponen, a su vez, en relación entre sí. Lo que lleva a que en la adolescencia propiamente no tenga que hablarse de educación emocional sino de educación personal. Y esto tanto por la referencia directa de lo emocional a lo personal, como porque lo personal no puede disgregarse en suma de «yoes».

Para llegar a este punto se ha partido considerando la situación madurativa que la neuropsicología descubre en el adolescente, unificada desde

la propuesta de Erikson, que entiende la adolescencia como el momento de definición de la identidad personal. Siendo esta identidad personal el precipitado de una amplia maduración en los procesos cognitivos, personales, sociales y sexuales.

Como la intervención educativa es para apoyar este proceso madurativo, implica que el proceso madurativo marque cómo debe ser la intervención educativa. Y si la maduración adolescente se da en clave integrativa, así debe ser, por coherencia, la educación personal. Por ello en la intervención educativa, junto con los elementos más claramente identificados como emocionales, tendría que tratarse con otros elementos como las creencias o la opción fundamental entre otros, y todos ellos en armonía.

Con el presente artículo se ha pretendido hacer una propuesta de gestión emocional entendida como integración dentro de la maduración personal del adolescente. Esta propuesta está requiriendo de ulteriores investigaciones, así como de verificar la hipótesis que se deduce. Por lo que una actuación coherente educativa plantearía no solo mayores éxitos, sino que evitaría los problemas propios de la disgregación.

## 5. Bibliografía

- AHMADI, K., KHODADADI SANGDEH, J., AMINIMANESH, S., MOLLAZAMANI, A. y KHANZADE, M. (2013): «The Role of Parental Monitoring and Affiliation with Deviant Peers in Adolescents' Sexual Risk Taking: Toward an Interactional Model». *International Journal of High Risk Behaviors & Addiction*, 2 (1), 22-27.
- ARISTÓTELES (1999): *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- BISQUERRA ALZINA, R. y PÉREZ ESCODA, N. (2007): «Las competencias emocionales». *Educación XXI*, 10, 61-68.
- \_\_\_\_\_ (2012): «Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica». *Avances en Supervisión Educativa*, 16, 1-11.
- BJORK, J. M. y PARDINI, D. A. (2015): «Who are those “risk-taking adolescents”? Individual differences in developmental neuroimaging research». *Developmental Cognitive Neuroscience*, 11 (0), 56-64.
- BLAKEMORE, S.-J. (2008): «The social brain in adolescence». *Nature Reviews. Neuroscience*, 9 (4), 267-77.
- \_\_\_\_\_ (2012): «Development of the social brain in adolescence». *Journal of the Royal Society of Medicine*, 105 (3), 111-6.
- BOYATZIS, R. E., ROCHFORD, K. y JACK, A. I. (2014): «Antagonistic neural networks underlying differentiated leadership roles». *Frontiers in Human Neuroscience*, 8 (114).

- CARSON, R. (2012): *El sentido del asombro*. Madrid: Encuentro.
- CRONE, E. A. y DAHL, R. E. (2012): «Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility». *Nat Rev Neurosci*, 13 (9), 636-650.
- CRONE, E. A. y GÜRO, B. (2013): «Development of emotion and social reasoning in adolescence», OCHSNER, N. y STEPHEN, K. (eds.): *The Oxford Handbook of Cognitive Neuroscience*. Oxford: Oxford University Press, vol. 2.
- DENKOVA, E., DOLCOS, S. y DOLCOS, F. (2014): «Neural correlates of “distracting” from emotion during autobiographical recollection». *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9 (4), doi: 10.1093/scan/nsu039.
- DOBBS, D. (2011): «Cerebro adolescente». *National Geographic en Español*, 29 (4), 2-21.
- DWECK, C. (2000): *Self theories. Their role in motivation, personality and development*. Nueva York: Psychology Press.
- ERIKSON, E. H. (1997): *El ciclo vital completo*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D. (2012): *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona: Grupo Z.
- GÓMEZ, M. y TIRAPU-USTÁRROZ, J. (2012): «Neuropsicología de la corteza prefrontal y funciones ejecutivas: una visión panorámica», TIRAPU, J., GARCÍA, A., RÍOS, M. y ARDILA, A. (eds.): *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas*. Barcelona: Vigera: 672.
- GROSS, J. J. (ed.) (2014): *Handbook of emotion regulation*. Nueva York: The Guilford Press.
- KIM-SPOON, J., HOLMES, C. y DEATER-DECKARD, K. (2014): «Attention regulates anger and fear to predict changes in adolescent risk-taking behaviors». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n/a–n/a.
- KLEIN, H. (2014): «Early life emotional neglect and HIV risk taking among men using the Internet to find other men for unprotected sex». *Child Abuse & Neglect*, 38 (3), 434-444.
- KWON, M. S., VOROBYEV, V., MOE, D., PARKKOLA, R. y HÄMÄLÄINEN, H. (2014): «Brain Structural Correlates of Risk-Taking Behavior and Effects of Peer Influence in Adolescents». *PLoS ONE*, 9 (11), e112780.
- L'ECUYER, C. (2014): «The wonder approach to learning». *Frontiers in Human Neuroscience*, 8 (764).
- LÓPEZ CASSÁ, E. (2012): *La educación emocional en la escuela. Actividades para la educación infantil 3 a 5 años*. (BISQUERRA, R., ed.). Mexico: Alfaomega Grupo Editor.
- MARCIA, J. y JOSSELSO, R. (2013): «Eriksonian Personality Research and Its Implications for Psychotherapy». *Journal of Personality*, 81 (6), 617-629.



- MAYER, J. D., DI PAOLO, M. y SALOVEY, P. (1990): «Perceiving Affective Content in ambiguous visual stimuli. A component of emotional intelligence». *Journal of Personality Assessment*.
- NARVÁEZ, D. (2008a): «Human Flourishing and Moral Development: Cognitive and Neurobiological Perspectives of Virtue Development», NUCCI, L. y NARVÁEZ, D. (eds.): *Handbook of Moral and Character Education*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 310-327.
- \_\_\_\_\_ (2008b). «Triune ethics: The neurobiological roots of our multiple moralities». *New Ideas in Psychology*, 26 (1), 95-119.
- ORÓN, J. V. (2014): «Toward a new conception of habit and self-control in adolescent maturation». *Frontiers in Human Neuroscience*, 8 (525), 1-2.
- \_\_\_\_\_ (2015): «Leonardo Polo's integrative dynamic as Philosophical framework to understand neuroscience», *Journal of Polian Studies* (under review).
- PERLOVSKY, L. (2013): «A challenge to human evolution-cognitive dissonance». *Frontiers in Psychology*, 4 (179), 1-3.
- PESSOA, L. (2008): «On the relationship between emotion and cognition». *Nature Reviews. Neuroscience*, 9 (2), 148-58.
- \_\_\_\_\_ (2013). *The cognitive-emotional brain. From interactions to integration*. Londres: MIT Press.
- PFEIFER, J. H. y BLAKEMORE, S.-J. (2012): «Adolescent social cognitive and affective neuroscience: past, present, and future». *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7 (1), 1-10.
- POLO, L. (2007): *¿Quién es el hombre? Un espíritu en el tiempo*. Madrid: RIALP.
- RAMON Y CAJAL, S. (1898): *Reglas y consejos sobre la investigación científica*. Madrid: ESPASA.
- RICCIARDI, E., ROTA, G., SANI, L., GENTILI, C., GAGLIANESE, A., GUAZZELLI, M. y PIETRINI, P. (2013): «How the brain heals emotional wounds: the functional neuroanatomy of forgiveness». *Frontiers in Human Neuroscience*, 7 (839), 1-9.
- ROMER, D., DUCKWORTH, A. L., SZNITMAN, S. y PARK, S. (2010): «Can Adolescents Learn Self-control? Delay of Gratification in the Development of Control over Risk Taking». *Prev Sci*, 11 (3), 319-330.
- SELLES, J. F. (2010): *Los filósofos y los sentimientos*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- SIEGEL, D. J. (2014): *Tormenta cerebral. El poder y el propósito del cerebro adolescente*. Barcelona: Alba Editorial.
- SMITH, A. R., CHEIN, J. y STEINBERG, L. (2014): «Peers increase adolescent risk taking even when the probabilities of negative outcomes are known». *Developmental Psychology*, 50 (5), 1564-1568.

- SOMERVILLE, L. H. y CASEY, B. J. (2010): «Developmental neurobiology of cognitive control and motivational systems». *Current Opinion in Neurobiology*, 20 (2), 236-241.
- SPORNS, O. (2011): «The human connectome: a complex network». *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1224, 109-25.
- STEINBERG, L. (2008): «A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking». *Dev Rev*, 28 (1), 1-27.
- TAKEUCHI, H., TAKI, Y., NOUCHI, R., SEKIGUCHI, A., KOTOZAKI, Y., MIYAUCHI, C. M. y KAWASHIMA, R. (2014): «Regional gray matter density is associated with achievement motivation: evidence from voxel-based morphometry». *Brain Structure & Function*, 219 (1), 71-83.
- TOUGH, P. (2013): *How children succeed*. London: Random House Books.
- VARGAS VILLALOBOS, L. y GONZÁLEZ-TORRES, M. C. (2009): «La revitalización de la Educación del Carácter en el ámbito psicoeducativo actual : Aportaciones desde las ciencias de la Prevención y la Psicología Positiva». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 1379-1418.
- VOHS, K. D. y BAUMEISTER, R. F. (eds.) (2011): *Handbook of self-regulation*.
- WILLOUGHBY, T., GOOD, M., ADACHI, P. J. C., HAMZA, C. y TAVERNIER, R. (2014): «Examining the link between adolescent brain development and risk taking from a social–developmental perspective (reprinted)». *Brain and Cognition*, 89 (0), 70-78.
- WILLOUGHBY, T., TAVERNIER, R., HAMZA, C., ADACHI, P. J. C. y GOOD, M. (2014). «The triadic systems model perspective and adolescent risk taking». *Brain and Cognition*, 89 (0), 114-115.
- YEAGER, D. S. y DWECK, C. S. (2012): «Mindsets That Promote Resilience : When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed». *Educational Psychologist*, 47 (4), 37-41.
- ZANTO, T. P. y GAZZALEY, A. (2013): «Fronto-parietal network: flexible hub of cognitive control». *Trends in Cognitive Sciences*, 17 (12), 602-603.