

La educación emocional: Una mirada a su teoría y al desarrollo de esta propuesta pedagógica

Emotional education: A look at its theory and the development of this pedagogical approach

Diana María Canchila Corredor

Facultad de educación, especialización en pedagogía (modalidad a distancia)

Tutor:

Carmenza Sanchez Rodriguez

Año 2025

La educación emocional: Una mirada a su teoría y al desarrollo de esta propuesta pedagógica

Emotional education: A look at its theory and the development of this pedagogical approach

Artículo de reflexión

Autor: Diana María Canchila

Especialización en Pedagogía

Tutor: Carmenza Sánchez Rodríguez

Resumen:

En este artículo se analizan los fundamentos teóricos de la propuesta pedagógica de la educación emocional y su desarrollo en algunos países latinoamericanos, haciendo énfasis en el contexto colombiano. Se abordan los modelos de inteligencia emocional propuestos por autores como Goleman y Salovey & Mayer, junto con los aportes de la psicología positiva, además de destacan las principales críticas a estos modelos. Además, se revisan las justificaciones para la aplicación de estos modelos en la escuela, destacando la propuesta de Bisquerra y las orientaciones de diferentes organismos internacionales. Finalmente, se reflexiona sobre el rol docente frente a este nuevo enfoque pedagógico y se abordan las críticas más relevantes con relación a dicho enfoque.

Palabras clave: educación emocional, inteligencia emocional, políticas públicas, rol docente

Abstract:

This article analyzes the theoretical foundations of the pedagogical approach of emotional education and its development in some Latin American countries, with an emphasis on the Colombian context. It addresses the models of emotional intelligence proposed by authors such as Goleman and Salovey & Mayer, along with the contributions of positive psychology and highlights the main criticisms of these models. It also reviews the justifications for the application of these models in schools, highlighting Bisquerra's proposal and the guidelines of various

international organizations. Finally, it reflects on the role of teachers in relation to this new pedagogical approach and addresses the most relevant criticisms of these model.

Keywords: emotional education, emotional intelligence, public policies, teaching role

Introducción

Este artículo de reflexión, realizado en el marco de la Especialización en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (Anexo 1), recoge y recopila varios documentos que detallan el origen de la propuesta pedagógica de educación emocional (EE) y la forma en la que esta se ha instaurado en Latinoamérica. También se pretende reflexionar sobre la posición del docente frente a dicha propuesta. Teniendo en cuenta que la cátedra de educación emocional ha entrado en vigor recientemente en nuestro país por medio de la ley 2503 de julio de 2025, el artículo busca crear una especie de mapa general de lo que se ha estudiado sobre dicho constructo y las nuevas formas de concebir la labor docente.

El artículo parte de una descripción de las diferentes teorías que justifican la

educación emocional. En primer lugar, se abordan los modelos de inteligencia emocional propuestos por autores como Goleman y Salovey & Mayer, así como los aportes de la psicología positiva. Asimismo, se exponen las diferentes críticas que estas teorías han recibido. En segundo lugar, se describen las diferentes justificaciones de la aplicación de la inteligencia emocional en el ámbito escolar. En este contexto, se destaca la propuesta de Rafael Bisquerra, así como las iniciativas impulsadas por organismos internacionales como la UNICEF, la OCDE y el Banco Mundial. Para finalizar, el artículo aborda el rol docente frente este nuevo modelo pedagógico y describe y reflexiona sobre diferentes críticas dirigidas a dicho modelo.

La metodología usada para la elaboración del artículo fue la siguiente:

1. Construcción del problema: Revisión de antecedentes, elaboración de marcos de referencia, objetivos, justificación.
2. Desarrollo de categorías: Análisis de la literatura.
3. Análisis e interpretación de lo encontrado.
4. Elaboración del artículo.

La perspectiva epistemológica de este trabajo es histórica – hermenéutica ya que busca comprender el fenómeno de la educación emocional desde los autores que han trabajado el tema.

¿Por qué hablamos de emociones?

Para comprender la llegada de la propuesta pedagógica de la educación emocional a la escuela, es importante hablar de su marco teórico. Desde la década de los 90, las investigaciones con respecto a las emociones han aumentado de manera significativa. Según Menéndez (2018) el número de publicaciones en la base de datos Web of Science de Thomson Reuters, que incluyen el término emoción, pasó de 7175 hasta antes del año 1996, a 92

483 publicaciones en los 20 años posteriores. Parte del “boom” de este interés por el mundo emocional puede atribuirse a la publicación en el año 1995, del libro “Inteligencia Emocional” del psicólogo estadounidense Daniel Goleman. Este será el primer referente teórico importante en la construcción del concepto de educación emocional (EE).

La inteligencia emocional de Daniel Goleman

Goleman, que basa su obra en los trabajos previos de Mayer y Salovey sobre inteligencia emocional y en investigaciones sobre las emociones realizadas en años previos en áreas del conocimiento como la psicología y la neurociencia, busca romper la visión que considera la inteligencia como superior respecto a la emoción. Este afirma, que existen habilidades emocionales que pueden ser tanto más importantes que aquellas habilidades académicas, para ayudar a las personas a alcanzar un mayor bienestar en los diferentes ámbitos de la vida. Estas habilidades, que como

ya se mencionó, se basan en las propuestas por Mayer y Salovey son las siguientes: 1. El conocimiento de las propias emociones: Se refiere a la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones. 2. El manejo de las emociones o la auto regulación: Se refiere a la capacidad de expresar las emociones de manera adecuada. 3. La motivación personal: Es la competencia que utiliza las emociones como motivadores hacia la acción. 4. Las competencias sociales: Hace referencia a la capacidad de comprender y empatizar con el mundo emocional de los demás y 5. La capacidad de relación: Esta se refiere a la habilidad social de manejar las emociones de los demás. Para esto se desarrollan competencias como el liderazgo, la gestión de conflictos entre otras.

El trabajo de Goleman cobra especial relevancia en el ámbito educativo ya que como menciona Peña-Casares (2019) este considera que la inteligencia emocional, al desarrollar

competencias que mejoran la vida de los individuos, debe ser considerada como parte fundamental del currículo educativo. Para Goleman, el desarrollo de habilidades emocionales tiene también relevancia en el mundo del trabajo por lo que se podría pensar que la preparación de dichas habilidades en la escuela podría jugar un rol de “puente” o “enlace” con el mundo laboral.

Por último, es importante resaltar la creación de Goleman del modelo CASEL, en el que se recogen las habilidades ya mencionadas de manera más comprensible en sus diferentes ámbitos y contextos de aplicación.¹ Según Cornejo-Chávez, R (2021), el modelo CASEL ha tenido una gran influencia sobre diferentes leyes a nivel educativo en Estados Unidos, además, ha contado con la financiación de empresarios como Mark Zuckerberg y Bill Gates.

¹ El modelo CASEL se ilustra por medio de una rueda que puede ser visualizada aquí: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

Los aportes de Mayer y Salovey en la construcción de la inteligencia emocional

Como ya se mencionó, el trabajo de Goleman retoma los planteamientos de los psicólogos estadounidenses Mayer y Salovey, que ya en el año 1990, acuñaron el término de inteligencia emocional en un artículo para la revista "Imagination, Cognition and Personality" llamado de la misma forma. Dentro de su trabajo se menciona la importancia de enfatizar en lo que realmente significa la inteligencia emocional ya que este término se ha utilizado para definir varios fenómenos, que muchas veces no tienen que ver con la emoción si no con la cognición o el comportamiento. Por esto, ellos definen la inteligencia emocional como "la capacidad de percibir emociones, acceder a ellas y generarlas para ayudar al pensamiento, comprender las emociones y el conocimiento emocional y regular reflexivamente las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual." (Mayer, John & Salovey, Peter. 1997,

p.5). A su vez, proponen el término de "inteligencia motivacional" para definir esos conceptos que no entran dentro de la definición de inteligencia emocional.

Una de las diferencias entre Goleman y Mayer & Salovey – además de que estos últimos se considera tienen más rigor científico en sus postulados - es la definición de los componentes que hacen parte de la inteligencia emocional. Para Mayer & Salovey, esta se compone de cuatro habilidades que a grandes rasgos son: 1. La regulación emocional, que es la capacidad de reflexión y apertura frente a los estados emocionales propios y de los otros. 2. El conocimiento emocional, que se refiere a la capacidad de comprender y entender la relación entre los estados emocionales y las situaciones que los propician. 3. Asimilación o facilitación emocional, que se refiere a la capacidad de usar las emociones como guías de los procesos cognitivos y 4. La percepción y expresión emocional, que se refiere a la habilidad de identificar y expresar las emociones de manera adecuada.

Entre los aportes más importantes del trabajo de Mayer y Salovey es la creación, junto a David R. Caruso del Test de inteligencia Emocional o MSCEIT (Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test). Este instrumento que, por medio de 141 ítems, busca medir las cuatro habilidades anteriormente mencionadas, consiste en ocho tareas emocionales bastante diversas que recogen las habilidades del modelo de inteligencia emocional. (Fernández P & Extremera N, 2005). Este tipo de evaluación será posteriormente utilizado para la creación de los instrumentos evaluativos de la propuesta pedagógica de la educación emocional, de la cual se hablará más adelante.

La psicología positiva

La educación emocional está fuertemente ligada al concepto de emociones positivas. Este concepto, del cual Martin Seligman es considerado su mayor precursor, propone que existen emociones que se consideran positivas y otras negativas.

Las primeras serían todas aquellas que pueden favorecer nuestra relación con el entorno: felicidad, entusiasmo, esperanza, etc.; mientras que las negativas serían aquellas que se sienten incómodas y por ende, pueden entorpecer nuestro bienestar: miedo, rabia, tristeza etc. Se considera entonces, según la psicología positiva, que hay que cultivar las emociones positivas para favorecer tanto el crecimiento personal como colectivo. Seligman, creó un modelo llamado PERMA, por sus siglas en inglés, en el que plantea los ingredientes necesarios para el bienestar humano:

1. Positive emotions (Emociones positivas)
2. Engagement (Compromiso)
3. Relationships (Relaciones)
4. Meaning (sentido)
5. Accomplishments (Logros).

Se puede decir, que, a grandes rasgos, Seligman propone tener una actitud de esperanza y optimismo, que permita ver siempre el lado bueno de los sucesos para así lograr valorar los pequeños acontecimientos de la vida

diaria. (López-Cassà, E & Bisquerra Alzira R. 2024). El medio para lograrlo sería cultivar las emociones placenteras dejando atrás aquellas que se podrían considerar incómodas. Pero, esta visión de las emociones puede resultar simplista al considerar que las emociones se desarrollan de manera individual sin tener relación alguna con el contexto. Además, resulta algo peligroso proponer la negación de algunas emociones que pueden servir como señales ante injusticias, por ejemplo. Cabe preguntarse entonces si uno de los resultados de la aplicación de las herramientas que propone esta corriente psicológica es la de crear individuos pasivos frente a situaciones de vida complejas.

Las críticas a la inteligencia emocional

Mayer y Salovey, en el artículo llamado “Inteligencia emocional y la construcción y regulación de los sentimientos. Psicología Aplicada y Preventiva” (1995) planteaban uno de los inconvenientes que puede tener el

modelo de la inteligencia emocional y es que puede ser muy dependiente del contexto de los individuos. Resulta demasiado complejo establecer cual podría ser una reacción emocional estándar adecuada, que busque regular las emociones, cuando difícilmente se puede hablar de una en específico, porque, de nuevo, el contexto de cada individuo va a dictar que tan apropiada o no pueda ser esta respuesta.

De manera similar, autores como Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez, S., & Parra-Moreno, D. (2021) consideran que el mayor problema de la inteligencia emocional es que además de ignorar el contexto relacional e histórico de los individuos, le adjudica un valor individual al mundo emocional en el que cada uno es responsable de regularse, despojando a las emociones de su relación con los otros y responsabilizando a cada individuo de su gestión. Se podría decir entonces que los resultados de la regulación emocional, que como ya se indicó, serían responsabilidad de cada individuo, son percibidos desde una

estandarización de la definición de manejo emocional, propuesto por autores que en su mayoría no contemplan las relaciones sociales y contextuales de los individuos y que más bien piensan el manejo emocional en relación a las necesidades socioeconómicas. Según lo anterior se podría considerar que existe una relación entre la inteligencia emocional y las estructuras de poder que consideran que aquel que logra auto regularse es apto para la vida, y el que no, es incompetente

Otro autor que critica la inteligencia emocional es Menéndez Álvarez-Hevia, D. (2018), que expone que la inteligencia emocional busca regular y controlar el mundo emocional de las personas, no para ayudarlas en sus vidas personales, sociales o educativas, sino para prepararlas para el ámbito laboral. De esta forma, la inteligencia emocional podría servir a los sistemas de poder como herramienta para seguir perpetuándose. Aquí vale la pena preguntarse entonces, si es posible para los individuos — bajo la mirada

de la inteligencia emocional —, sortear las inequidades de un sistema laboral y social que tiende a ser explotador, cuando se les enseña a acallar emociones como la rabia o la frustración que son propias y normales en las situaciones de injusticia.

Es fundamental considerar que, aunque el discurso de la inteligencia emocional se presenta como neutro, en realidad está lejos de serlo. (Menéndez Álvarez-Hevia, D. 2018). Primero, es importante resaltar que la IE se basa en las ideas de la inteligencia desde la perspectiva psicológica, que, busca clasificar y jerarquizar a los individuos de acuerdo con sus capacidades. Segundo, como ya se dijo, la inteligencia emocional busca que cada individuo se gestione a sí mismo, ideal, que comparte con el modelo neoliberal, que, lejos de ser un sistema únicamente político, ha establecido un nuevo orden social capaz de modificar el mundo afectivo, poniéndolo en el centro del progreso y el desarrollo. Autores como Han, 2014 y Illouz, (2006/2007), definen este fenómeno como capitalismo

emocional. Ellos argumentan que este nuevo orden social mercantiliza las emociones con el propósito de ponerlas al servicio del consumo.

Los métodos para evaluar la inteligencia emocional también han recibido críticas. Por ejemplo, se considera que, el modelo de evaluación por medio del auto-informe (la observación individual de los comportamientos propios), no mide las habilidades o capacidades de IE de los individuos sino una estimación de estas. También se ha criticado que las respuestas dadas por las personas pueden estar sesgadas o ser fingidas debido a entender lo que se quiere que se responda. Las fallas en el modelo también pueden darse cuando las personas no tienen conciencia de lo que perciben y lo que sienten. (Fernández P & Extremera N. 2005, p. 75).

De la inteligencia emocional a la educación emocional

Como se mencionó anteriormente, tanto Salovey y Mayer, como Goleman,

mencionan en sus trabajos la importancia de formar las competencias de la inteligencia emocional en la escuela. En Estados Unidos, se crea el modelo SEL (social and emotional learning), o aprendizaje social y emocional, basándose en esta premisa. En 1994, surge el CASEL, grupo fundado por el psicólogo Dr. Weissberg que se ha dedicado, desde su creación, a dar sustento científico sobre los beneficios del aprendizaje socio emocional. Y es que son varios los autores que señalan la evidencia científica como soporte que justifica la educación emocional.

Según Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004), varios estudios muestran como las habilidades emocionales intrapersonales influyen favorablemente sobre la salud mental de los estudiantes y a su vez afecta su rendimiento escolar. Entonces, considera que los estudiantes que poseen dificultades emocionales durante el curso de sus estudios podrían beneficiarse del uso de habilidades emocionales que les permitan adaptarse mejor a su

entorno. En el estudio se evidenció que, al contrastar los diferentes logros académicos en un grupo de estudiantes, usando como variable las habilidades de inteligencia emocional (habilidades intrapersonales, adaptabilidad y manejo de estrés), la inteligencia emocional servía como predictor del desempeño de los estudiantes a lo largo del semestre escolar. “En concreto, 82% de los estudiantes con alto rendimiento académico y 91% de los alumnos con bajo nivel académico fueron correctamente identificados y agrupados en función de sus puntuaciones en IE”. (Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. 2004, p. 8-9).

Teniendo en cuenta la base científica y el modelo creado en Estados Unidos (SEL), en España surge el modelo de educación emocional, propuesto por el doctor en educación Rafael Bisquerra², profesor de psicología, Pedro Fernández-Berrocal, entre otros.

La justificación del discurso de la educación emocional

Para Bisquerra (2024), la educación emocional es una innovación educativa que responde a la falta de interés por parte de la educación tradicional, de formar habilidades socio emocionales a pesar de que, debido a los problemas sociales actuales, se hace imperativo manejar dichas competencias. Además, plantea que la mayoría de los problemas mentales no tienen una causa biológica, sino que son consecuencia de las diferentes crisis sociales que atraviesa la humanidad. Es así que, afirma, es fundamental implementar la inteligencia emocional como factor de protección ante dichos problemas de salud. Por consiguiente, al considerar las emociones como parte intrínseca de aquello que nos hace ser humanos, y que además estas ayudan a formar tanto la personalidad como la identidad, se vuelve crucial, que todos los agentes sociales presentes en las primeras etapas del ser humano; llámese familia y escuela, se aseguren

² Para mas información visitar <https://www.rafaelbisquerra.com/>

de que la enseñanza se dé por medio del desarrollo emocional. Al respecto López-Cassà, E., & Bisquerra Alzina, R. (2024) definen los objetivos de la educación emocional de la siguiente forma:

...se pretende desarrollar competencias que contribuyan a identificar, interpretar y expresar adecuadamente las emociones (conciencia emocional y regulación emocional); reconocer y aceptar las emociones sin emitir juicios de valor (conciencia emocional); adquirir estrategias de regulación emocional para mantener la calma (regulación emocional) en situaciones críticas; construir una red social positiva y de apoyo mediante el empleo de la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y la cooperación (autonomía y competencia social); fomentar positivamente el bienestar emocional propio y de los demás (autonomía emocional y competencias para la vida y el bienestar). (P. 11)

Es fundamental resaltar, que cuando se habla de la educación emocional se habla de un programa pedagógico específico, que como plantean López-Cassà, E., & Bisquerra Alzina, R. (2024), tiene como objetivo desarrollar competencias emocionales que fomenten el bienestar emocional. Por lo tanto, es interesante preguntarse qué efectos podría tener el considerar el mundo emocional —con la complejidad que lo caracteriza — como competencias medibles dentro

de los programas escolares. Esta concepción de la emoción como competencia, se ha justificado y fundamentado en las sugerencias de organizaciones como la ONU y la UNESCO, que, desde la década del 90 han publicado varios lineamientos referentes al tema. La primera, en el año 2015 aprueba la Agenda 2030. Esta propuesta, que fundamenta 17 objetivos de desarrollo sostenible para lograr un mundo mejor, plantea en su tercer objetivo: “Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades”. La segunda, la UNESCO, con la publicación de su informe “Replantear la educación” en el año 2015, pone en discusión la necesidad de revisar la forma tradicional en la que se concibe el aprendizaje, por medio de 4 pilares que faciliten que este se logre de manera integral: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Para Bisquerra (2024), la educación se ha enfocado en el primer pilar y no ha prestado particular atención a los dos últimos, que, estarían más relacionados con las habilidades emocionales.

Cabe resaltar que la OCDE (2007) ha impulsado la inclusión de la neuroeducación como parte de las propuestas educativas actuales. En su libro “La comprensión del cerebro, hacia una nueva ciencia de aprendizaje” (2003) propone que el avance científico, especialmente en campos como la neurociencia, pueden ayudar a la comprensión sobre cómo se crea el aprendizaje. Estos hallazgos servirían para dar sustento científico al quehacer pedagógico.

Por último, el Banco Mundial en su documento llamado “Developing Social-Emotional Skills for the Labor Market” (2011) propone el modelo PRACTICE, que resalta la importancia del desarrollo de habilidades socio emocionales para el éxito en el mercado laboral. Estas habilidades, que como ya se ha mencionado, estarían en parte fundamentadas en la neurociencia, tendrían que ser desarrolladas desde etapas tempranas de la vida.

Todo lo anterior pone en evidencia que la implementación de la educación

emocional tiene como directriz la exigencia de estas organizaciones y no necesariamente las necesidades que desde su contexto cada país pueda atender. Se puede decir entonces, que la centralidad en el discurso desde lo emocional viene de las políticas públicas que se vienen impulsando desde comienzos del siglo XXI, y que tienen una fuerte influencia en la psicología positiva, las inteligencias múltiples y la neurociencia. (Sorondo, 2024). Teniendo en cuenta esto, se puede comprender con claridad la rápida expansión de los programas sobre educación emocional en Latinoamérica.

Una mirada a las propuestas de educación emocional en Latinoamérica

Varios países de Latinoamérica han aprobado leyes que instauran el desarrollo de habilidades emocionales como parte fundamental del aprendizaje en la escuela. Este fenómeno, como se verá a continuación, ha venido tomando fuerza en la última década.

Entre los años 2016 y 2023, en diferentes provincias argentinas, se aprobaron varios proyectos de ley referentes a la educación emocional. La Ley 6398, llamada Ley de Educación emocional (2016) de la provincia de Corrientes, sería la primera ley en proponer la educación emocional de manera transversal en todo su territorio. (Lapadula, Maria & Lapadula, Maria. 2025). Posteriormente, en el año 2018, la provincia de Misiones lanza una ley similar a la de Corrientes. En medio del confinamiento del COVID 19, se aprueban las leyes restantes en las provincias de Jujuy, Chaco y Tucumán. En Chile, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) N° 20.370 (2009) establece en sus artículos 28, 29 y 30, la relevancia de la educación de las emociones para el desarrollo integral de los niños en la educación parvularia, básica y media. También cabe resaltar que a raíz de la contingencia de la pandemia del COVID-19 y las afectaciones a nivel emocional que el encierro desencadenó en niños y niñas, el Ministerio de Educación, en el año

2022 desarrolla la Política de Reactivación Educativa Integral. Uno de los ejes de dicha política, llamado Convivencia, bienestar y salud mental, busca fortalecer las habilidades socio emocionales en las comunidades escolares. Para lograr este objetivo, en los últimos 5 años se han realizado una serie de proyectos que tienen como fin el concientizar a los estudiantes y a los docentes del rol que juegan las emociones en la sana convivencia.

En Perú, en el año 2022 se publica el decreto supremo del ministerio de educación, N° 013-2022, que aprueba los lineamientos para la promoción del bienestar socio emocional en la escuela básica. En Uruguay, se decreta el proyecto de ley sobre educación emocional en el año 2024. Como en las leyes de Argentina, Chile y Perú, esta ley también propone la transversalidad de la enseñanza de las habilidades socio emocionales en las escuelas. Por último, en Colombia, la Ley No. 2503 de 2025, establece la creación y la implementación de la cátedra de educación emocional en

todas las instituciones educativas del país, en preescolar, básica y media.

La cátedra de educación emocional en Colombia

El proyecto de ley sobre educación emocional que entró en vigencia en todo el territorio colombiano fue expedido el 28 de julio del presente año (2025). En este, se detalla el marco teórico sobre el que se fundamenta dicha cátedra. Este está cimentado en los conceptos que ya se han revisado a lo largo de este artículo. Por ejemplo, la ley define la educación emocional como “un proceso educativo, intencional, continuo y permanente, que complementa el desarrollo cognitivo, permitiendo desde la práctica educativa y pedagógica, el desarrollo de competencias emocionales, para potencializar el desarrollo integral de la personalidad y aumentar el bienestar personal y social” (Ley 2503, 2025), y la inteligencia emocional como “Capacidad para percibir, reconocer, comprender, expresar y regular las emociones propias, motivarse a sí

mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones empáticas, con el fin de crecer a nivel emocional, personal y social.” (Ley 2503, 2025).

Al igual que las leyes latinoamericanas que se han mencionado hasta el momento, uno de los pilares que plantea este proyecto de ley, es la transversalidad de la cátedra de educación emocional. Esto implica que las habilidades socio emocionales se deben integrar a todas las áreas de conocimiento. Al respecto, la Ley dice en su parágrafo 1 del artículo 3 “El Ministerio de Educación deberá capacitar a los docentes, cuidadores, trabajadores sociales y orientadores de las instituciones educativas públicas y privadas de los niveles preescolar, básica y media del país; con la finalidad de garantizar la implementación efectiva de la Cátedra de Educación Emocional” (Ley 2503, 2025). Esto, sumado a la implementación de la evaluación de competencias emocionales a través del ICFES mediante las pruebas SABER, plantea una reconfiguración

del proceso enseñanza-aprendizaje, donde el docente se ve obligado a formarse y a responsabilizarse de estas nuevas competencias que serán usadas para medir dicho proceso. Por supuesto que esta nueva configuración no solo es válida para el contexto colombiano si no para el contexto latinoamericano, que, poco a poco ha venido transformando la labor docente al incorporar estas nuevas políticas dentro de los currículos escolares.

El docente frente a la educación emocional

El rol docente, implica necesariamente un intercambio emocional, ya que este es propio de las relaciones y vínculos entre seres humanos. Es así como se puede considerar que el trabajo docente es tanto emocional como afectivo (Cornejo-Chávez, R et al. 2021). Sin embargo, llama la atención cómo en las últimas décadas, la discusión sobre las emociones en la escuela ha entrado al debate público, argumentando la necesidad de incluir la esfera emocional, como si se tratara de un discurso novedoso. Esta nueva

forma de relación entre emoción-aprendizaje ha dado lugar a diferentes propuestas que buscan modificar la labor del docente y se justifican en la carencia de la escuela tradicional, que prioriza los contenidos académicos sin tener en cuenta el mundo emocional de los estudiantes.

Es así como los proponentes de la educación emocional consideran necesario modificar los programas de enseñanza docente. Al respecto Bisquerra (2005) argumenta que el desarrollo de competencias emocionales en los programas de formación para docentes es casi que ausente. Es por esto por lo que para ejecutar de manera adecuada las políticas que rigen las cátedras de educación emocional, teniendo en cuenta su eje transversal, es necesario formar a todos los docentes en competencias socio emocionales. Además, teniendo en cuenta que el trabajo docente involucra la dimensión emocional personal, es fundamental que estos aprendan a manejar las estrategias de gestión emocional que ayuden a prevenir males como el “burn

out” o estrés crónico. Según López-Cassà, E., & Bisquerra Alzina, R. (2024), existen varios estudios que demuestran que el desarrollo de competencias emocionales en profesores es beneficioso en cuanto a que facilita ejercer la labor.

La UNESCO por su parte, también propone la formación docente como parte fundamental de la puesta en marcha de las cátedras de educación emocional. Entre sus sugerencias está la de formar a los docentes de manera continua en competencias emocionales. Para esto, se sugiere que las instituciones asignen tiempos adecuados que no irrumpen con los horarios asignados a las clases. En esos espacios, las competencias emocionales, deben ponerse en práctica en la interacción entre docentes.

Las habilidades emocionales que los maestros deben adquirir bajo esta nueva configuración de la escuela son similares a las que se proponen para los estudiantes: La asimilación, percepción y regulación emocional.

Estas competencias se podrían definir así: La asimilación emocional se refiere a habilidad que permite entender como los estados emocionales pueden afectar la toma de decisiones. Fernández P & Extremera N (2005) argumentan que los docentes que poseen esta habilidad son capaces de tomar conciencia de los estados emocionales que pueden llegar a interferir con su labor en el aula. Así, si el docente siente alguna emoción que se pueda considerar problemática, este sería capaz de aplicar alguna estrategia que evite que dicha emoción interfiera con su labor. La percepción emocional por su parte es una habilidad que permite comprender y empatizar con las emociones propias y de los otros. Sería relevante para un docente dominar esta habilidad ya que le permitiría fomentar la comprensión y la concientización de los estados emocionales que se gestan en los estudiantes. Por último, la regulación emocional es la habilidad de manejar y equilibrar las emociones propias y de los demás. Se esperaría entonces que un docente con esta habilidad fuera

capaz de dar curso a las emociones, regulando su intensidad y fomentando la aparición de emociones más favorables.

Se podría inferir entonces que el docente tendría que ser capaz de gestionar su mundo interior para así lograr ayudar a los estudiantes a aplicar las habilidades emocionales propias de la educación emocional. El docente debe de alguna forma “diagnosticar” a cada estudiante, de acuerdo con su emocionalidad y desde ese lugar, construir su práctica pedagógica. Esta dinámica plantea una nueva forma de concebir el rol docente. Con relación a esto Sorondo, J. (2024) afirma “lo emocional en la escuela fuerza un vuelco de la labor docente hacia tareas de “apoyo socioemocional”, que muchas veces se enuncian como tareas de “cuidado”, “reconocimiento” o “acompañamiento”. (p. 55)”. Dentro de las críticas a esta nueva concepción se encuentra la responsabilidad que adquiere el docente frente a la emocionalidad de sus estudiantes, que, bajo las políticas

públicas ya conocidas, se convertirían en medidores de éxito o fracaso escolar. Es así que lo anterior jugaría un rol importante en la definición de calidad educativa de las instituciones y en la evaluación del desempeño de los docentes.

Cornejo-Chávez, R et al. (2021) afirman que uno de los principales problemas de la inteligencia emocional y por tanto de la educación emocional, es que parte del supuesto de que todos los problemas emocionales surgen de una falta de manejo individual o de algún rasgo de la personalidad que debe ser mejorado. En el contexto escolar, este énfasis en lo individual responsabiliza al docente de los fracasos o éxitos de sus estudiantes. Entendiendo que parte de su labor es aprender habilidades emocionales, el fracaso o éxito estudiantil apuntaría a su poca o suficiente capacidad de gestionarlas. Es así como se crean y promueven cursos, talleres y un sinnúmero de herramientas dispuestas para que los docentes mejoren sus habilidades emocionales. La culpa que siente el

docente cuando los estudiantes fracasan, lo lleva a concluir que estos fracasos se deben a sus faltas de competencia en dichas habilidades.

Se podría concluir entonces que el mundo emocional se convierte en el medio por el cual se puede construir y transmitir el conocimiento. Ya no basta con que los docentes posean conocimiento sobre la materia, sino que ahora se hace indispensable que sean expertos en inteligencia emocional. Este manejo, en sí mismo, no tendría por qué considerarse negativo; lo que resulta preocupante es el cómo y el para qué se realiza. Entendiendo que el mundo emocional pasaría a situarse en el centro de su labor como consecuencia de unas políticas públicas, ese mundo emocional trascendería lo privado para volverse parte de lo público, es así como se sometería a una gestión externa que tiende a instrumentalizarlo, con el objetivo de mantener en funcionamiento los sistemas de poder. Al respecto Menéndez Álvarez-Hevia, D. (2018) menciona “De esta forma, el discurso

de la IE como discurso emocional dominante, es cómplice de contribuir a la promoción de sujetos adaptables a un sistema liberal, mercantil y competitivo sobre el que se concreta la vida educativa y social. (p. 17-18)”

Las críticas a la educación emocional

Las principales críticas a la educación emocional tienen que ver con su justificación y su marco teórico. En este artículo se señalan dos. Primeramente, podemos observar que la educación emocional se presenta como una pedagogía novedosa que rompe con la educación tradicional, sin embargo, varios autores han criticado que lejos de ser una propuesta innovadora, esta ignora las discusiones que se han establecido en torno a las relaciones humanas y a las emociones en diferentes propuestas pedagógicas anteriores. Segundo, como ya se mencionó anteriormente, la educación emocional, desde las políticas educativas actuales se percibe como una acción pedagógica que tiene como fin adaptar el sistema

educativo a las demandas del mundo económico.

Abramowski, A. L., & Sorondo, J. (2023) argumentan que la educación emocional se sirve de la crítica que se hace a la educación tradicional, al considerar que esta ha dado la espalda a las emociones. No obstante, esta discusión no es nueva. Corrientes pedagógicas como la escuela nueva y la pedagogía crítica hicieron sus respectivos aportes frente a las formas de la escuela tradicional y a su *status quo*, introduciendo conceptos científicos que buscaban reformular el paradigma de la relación alumno-docente. Por ejemplo, la escuela nueva, al poner en el centro los intereses de los estudiantes, supone un manejo emocional en cuanto estos construyen el conocimiento haciendo uso de su autonomía, curiosidad y espontaneidad. La pedagogía crítica de Paulo Freire, que invita a los estudiantes a usar el pensamiento crítico para comprender y cambiar las realidades sociales en los que se encuentran inmersos, propone también el rompimiento con la escuela

tradicional para adaptar una posición activa que fomente el cambio. No es comprensible entonces por qué la educación emocional se propone como alternativa a algo que ha estado en discusión desde hace mucho tiempo. Se podría decir entonces que su razón de ser se desliga por completo de los planteamientos de otras corrientes pedagógicas.

Ahora bien, frente al segundo punto sobre la concepción de la educación emocional como instrumento del neoliberalismo, Vain, Pablo Daniel (2019) afirma que este modelo busca homogeneizar a los individuos, convirtiéndolos en una suerte de masa caracterizada por su pasividad, alienación y sumisión incapaz de cuestionar el sistema en el que se encuentran insertos. Según Solé Blanch, J. (2020), la política educativa actual, dentro de la que se enmarca la educación emocional, busca que el sistema educativo se adapte a las demandas del mundo económico. Esto con el fin de producir capital humano que aumente la competitividad económica. Por otro lado, una de las

críticas que Abramowski (2023) hace a la educación emocional, es la forma en que esta pretende adaptar y de alguna manera “organizar” a los sujetos con el fin de aumentar o garantizar su productividad en un mundo que, cada vez más vuelca la mirada de la educación hacia la producción y no hacia la formación de sujetos plenos. Este enfoque hacia la productividad, lo explica Martínez (2004) de la siguiente manera: “La investigación educativa y pedagógica está marcada por imperativos funcionales que en gran medida vienen dados por instancias externas, más que por el desarrollo propio del campo de la pedagogía, el interés de las comunidades o las realidades educativas nacionales” (p. 20). Esta mirada de Martínez, que complementa la de Abramowski, denota que la investigación en pedagogía está sujeta al campo político y, por ende, los saberes están cuidadosamente escogidos para obedecer a las demandas de una sociedad capitalista. En este sentido, es más valioso un sujeto que pueda, como lo dice Abramowski “capear las tormentas de

la vida” (Televisión Pública, 2019, 5m) a uno que tal vez, desde su inconformidad con un sistema económico social, pueda alzar su voz a fin de generar un cambio.

Bajo esta perspectiva, vale la pena preguntarse cuál es el lugar que realmente tiene la dimensión emocional en el aula y, además, si es acaso el rol de la escuela el de preparar individuos para el mercado. Si pensamos la escuela como un lugar donde los estudiantes pueden descubrir nuevas posibilidades, las emociones se podrían pensar como un vehículo de comprensión y transformación de realidades. El carácter vivencial y experiencial de la escuela, evocador de emociones, puede acercar a una postura crítica y reflexiva que nos permita sensibilizarnos y concientizarnos de lo que nos concierne como colectivo.

Conclusiones

Es evidente que el surgimiento y acogida de propuestas como la inteligencia emocional y la educación

emocional están relacionadas con las diferentes problemáticas sociales que parecieran no hemos podido resolver como sociedad. Por ejemplo, una de las dificultades más recurrentes en la labor docente es la de enfrentar los diferentes conflictos interpersonales entre estudiantes que aparecen en el aula. Estos conflictos, que parecen tener un origen en las condiciones de desigualdad, violencia e inseguridad en la que viven miles de personal en el mundo, condicionan la forma en la que los estudiantes se relacionan con su entorno. Pensar en la posibilidad de fomentar la conciencia de las propias emociones parece una buena alternativa para manejar dicho fenómeno. Como afirma Bisquerra y Lopez-Cassa (2021)

...se dispone de suficientes evidencias sobre los beneficios de la educación emocional en la mejora de las actitudes hacia sí mismo y hacia los demás, clima de aula, asertividad, resiliencia, reducción en comportamientos disruptivos e incluso el rendimiento académico... (p. 5)

Esta afirmación no es menor si tenemos en cuenta que las investigaciones que se han realizado al respecto tienen una base científica bastante sólida. Lo mismo aplica para la inteligencia emocional que fue ampliamente investigada sobretodo por Mayer y Salovey y que como ya se mencionó antes, es una de las justificaciones de la educación emocional.

El constructo de la educación emocional también es coherente cuando se comprende que las emociones, al ser parte intrínseca de lo que nos hace humanos, y que además juegan un rol importante en la formación de la personalidad y de la identidad de las personas, es apenas lógico que todos los agentes sociales presentes en las primeras etapas de los niños y niñas—llámese familia y escuela—, se aseguren de que la enseñanza se de por medio del desarrollo emocional. (Chávez Santos et al. 2024). La perspectiva de la inteligencia emocional plantea algo similar ya que reconoce que las emociones del ser humano se van

complejizando a medida que este se va desarrollando. Por tanto, a medida que crecemos, las emociones primarias como el miedo o la felicidad se van entrelazando con los procesos cognitivos, dando lugar a la inteligencia (Peter y Salovey 1995). Cabe recordar que Goleman (1995) también resalta el vínculo emoción-pensamiento como base de sus postulados.

Tendría sentido entonces, desde esta perspectiva, que la inclusión de las competencias emocionales desde edades tempranas, funcione como método de prevención ante posibles problemas de salud mental derivados de las problemáticas sociales actuales. Sin embargo, me pregunto si implementar una propuesta como la educación emocional no actuaría más bien como una especie de “vendaje” o “cura” aplicada sobre una problemática que no necesariamente tiene origen en el individuo. Por esto, aunque los problemas a nivel emocional en la sociedad actual sean innegables, resulta reduccionista pensar que su solución consista en una serie de acciones individuales —como el

aprendizaje de competencias emocionales— enfocadas en la experiencia personal, tanto fisiológica como cognitiva, e ignorando los contextos sociales. Además, no deja de ser preocupante que este planteamiento lejos de ser neutro, posea fundamentos derivados de lo que el sistema económico espera de los individuos. Al respecto Bornhauser y Garay (2023) afirman sobre la educación emocional:

...lejos de constituir un gesto revolucionario tan radical como aislado, que propone la subversión de los dispositivos establecidos y el derrumbamiento de las relaciones de poder hegemónicas, más bien ofrece al sujeto un conjunto de técnicas para adaptarse mejor al orden prestablecido y, en el mejor de los casos, destacarse favorablemente en un medio que asume como legítimo. (p. 110).

Esta forma de concebir lo emocional tiene como consecuencia la delegación a la escuela de la responsabilidad de resolver problemáticas que la trascienden ya que la responsabiliza de formar a los individuos desde una perspectiva neoliberal. Bajo esta

dinámica la relación aprendizaje-estudiante se transforma para ser mediada por las emociones. En palabras de Bornhauser y Garay (2024)

De esta forma, la relación educación-emociones se ha reducido a la mera necesidad de trabajar contenidos vinculados, sobre todo, a las emociones positivas dentro del espacio educativo (e.g. optimismo, resiliencia, tolerancia a la frustración, control de impulsos, felicidad, etc.), recurriendo para ello a un variopinto conjunto de técnicas y herramientas, muchas veces provenientes de mundos ajenos al educativo (como el mindfulness o el yoga), y que son instrumentalizadas en esta dirección, ignorando parcial o totalmente el hecho de que antes que adaptarse y consolidar el status quo, lo que el giro afectivo promueve es un ejercicio profundamente crítico y emancipatorio a partir del cuestionamiento de las relaciones de poder que se articulan sobre lo emocional-afectivo. (p. 112)

Es por estas razones que es fundamental adoptar una postura crítica y reflexiva respecto a esta nueva configuración. ¿Cuál es su verdadero propósito? ¿Es posible

transformar la realidad que impone esta nueva propuesta educativa, entendiendo su propósito a favor de los sistemas de poder?

Frente a este escenario, resulta también fundamental reflexionar sobre nuestra labor docente. Sorondo (2024) plantea que la propuesta pedagógica de educación emocional se plantea como parte del discurso neoliberal y por ende entra a desterrar los contenidos a favor de las competencias que por supuesto son planteadas desde lo que necesita dicho sistema. Esto reduciría el rol docente al de guiar a los estudiantes a desarrollar competencias emocionales que desde la lógica del mercado, pretende domar las emociones, y regularlas con el fin de crear individuos aptos para el mismo.

Entendiendo que la incursión de la educación emocional en Latinoamérica es relativamente nueva y que, además su implementación es prácticamente ineludible, surge la necesidad de plantearse algunos interrogantes. ¿Es posible, como docentes, conservar

cierta autonomía frente a esta imposición? De ser así, ¿Qué postura podríamos asumir frente a la dimensión emocional dentro del aula? ¿Cómo, desde nuestro rol, podríamos plantear alternativas que no sobrepasen los límites de nuestra labor? ¿Cuál será la postura institucional frente a la EE? Y, quizás aún más importante, ¿quién es el sujeto al que pretendemos enseñar? Ahora más que nunca, desde nuestra labor, debemos recordar que la relación enseñanza-aprendizaje ofrece un espacio significativo y profundo donde es posible interpelar y reflexionar. En ese sentido Cornejo-Chavez et al. (2021) plantea que las emociones poseen un gran potencial de reconocimiento del carácter vivencial, histórico y relacional de las experiencias que suceden dentro del aula. El autor plantea entonces como lo anterior puede fomentar interrogantes que permiten problematizar sobre las realidades sociales. Es así que el autor afirma:

Lo importante es comprender que los afectos aluden principalmente a nuestro ser social y, por lo tanto, a los vínculos afectivos y de apoyo que, como comunidad educativa, somos capaces de construir y recrear, reconociendo también las condiciones políticas, económicas y sociales que nos dificultan esta construcción. (p. 17-18)

Por último, hay que decir que la entrada de la cátedra de educación emocional a nuestro país invita a ser críticos sobre sus mecanismos de acción y sobre las teorías que la justifican. La comprensión de lo que significa la implementación de este modelo pedagógico, puede abrir la posibilidad, desde la investigación en educación, de generar nuevas propuestas que permitan que la dimensión emocional esté presente en el aula, no como vehículo para favorecer, perpetuar y mantener los poderes económicos sino, más bien, para que permita, a través de los sentires y experiencias colectivas, comprender y transformar realidades y contextos.

Referencias

- Abramowski, A. L., & Sorondo, J. (2023). La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional: Una oportunidad para problematizar el discurso crítico en el campo educativo. *Perfiles Educativos*, 45(181), 161–178. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2023.181.60516>
- Bilbeny, Norbert. (2020). Las emociones políticas de nuestro siglo. *Astrolabio: revista internacional de filosofía*, 2020, p. 117-30, <https://raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/384769>.
- Bisquerra Alzina, R., & Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 1(1), 9–29. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.4>
- Bisquerra Alzina, R., & Lopez Casba, E. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula Abierta*, 50(4), 757–766. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bornhauser, N., & Garay Rivera, J. M. (2023). La educación emocional: prácticas y discursos de subjetivación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 101–122. <https://doi.org/10.14201/teri.28101>
- Chávez Santos, R., Arista Tejada, J.L., Carrascto Rituay, A.M. & Sancho Noriega, C. (2024). Programa “escuelas positivas”: una nueva propuesta integral de educación emocional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 85-103.

- Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez, S., & Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, (6), 01–24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>
- Craviotto-Corbellini, A., Risso-Thomasset, A., & Rodríguez-Antúnez, C. (2025). Legislar lo sensible: la educación emocional uruguaya revisitada. *Pedagogía Y Saberes*, (63), 86–99. <https://doi.org/10.17227/pys.num63-22107>
- Decreto Supremo N.º 013-2022-MINEDU 15 de setiembre de 2022. Peru. Decreto Supremo que aprueba los Lineamientos para la promoción del bienestar socioemocional de las y los estudiantes de la Educación Básica.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Fernández P & Extremera N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, diciembre, 2005, pp. 63-93. Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia Emocional: por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. B de Bolsillo.
- Guerra, Nancy; Modecki, Kathryn; Cunningham, Wendy. (2014) .Developing Social-Emotional Skills for the Labor Market: The PRACTICE Model. Policy Research Working Paper;No. 7123. © <http://hdl.handle.net/10986/20643> License: CC BY 3.0 IGO
- Gluz, N., Caride, L., & Malvicino, M. (2025). La educación emocional y la neoliberalización de lo social en Argentina. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 10(2), 196-230. <https://doi.org/10.15366/rep2025.10.2.007>

- Han, B.-C., & Bergés, A. (2014). El capitalismo de la emoción. In *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder* (pp. 65–76). Herder. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt7x7vj.11>
- Lapadula, Maria & Lapadula, Maria. (2025). La Educación emocional también es política: un análisis desde el territorio argentino. *Revista Educación, Política y Sociedad*. 10. 58-82. 10.15366/rep2025.10.2.002
- Ley No. 2503 de 2025 (Julio 28). Por medio de la cual se crea y se implementa la cátedra de educación emocional en todas las instituciones educativas de Colombia, en los niveles de preescolar, básica y media y se adoptan otras disposiciones.
- Martínez, Alberto (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- Mayer, J & Salovey P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology* 4:197-208. Cambridge University Press
- Mayer, John & Salovey, Peter. (1997). Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications. 3-31
- Menéndez Álvarez-Hevia, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo | A critical approach to emotional intelligence as a dominant discourse in the field of education. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 7-23. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01>
- OCDE. (2003). *La comprensión del cerebro: Hacia una nueva ciencia del aprendizaje*. México: OCDE/Aula XXI/Santillana
- OCDE. (2016), *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*, UNESCO Institute for Statistics, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>
- Pallarés-Domínguez, D. (2021). La reflexión crítica sobre los neuromitos en la educación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 87–106. <https://doi.org/10.14201/teri.25288>

- Peña-Casares, M. J. y Aguaded-Ramírez, E. M. (2019). Evaluación de la Inteligencia Emocional en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26: 53-68
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG> (Original work published 1990)
- Sánchez-Teruel, David, & Robles-Bello, María Auxiliadora. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 27-50. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.712>
- Solé Blanch, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 101–121. <https://doi.org/10.14201/teri.20945>
- Sorondo, J. (2023). Emotional education within a neoliberal policy framework: Theoretical-epistemological reflections based on an exploratory study of speeches by AMBA secondary school educators. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7717>
- Sorondo, J. Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: la imposición de un nuevo deber ser docente. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, vol. 1, núm. 34, pp. 49-64, 2024
- Sorondo, J. y Abramowski, A. (2024). La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. Un mapa del papel de lo emocional/afectivo en las perspectivas de educación crítica. En H. Monarca (Coord.), *Regímenes de verdad en educación* (pp. 104-125). Dykinson / CLACSO
- Vain, Pablo Daniel (2019). *Educación de las emociones. Revisitando un "Mundo Feliz"*. Publicación del Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPED) FFyL - UBA