

Inteligencia Emocional y *Buentrato* desde la perspectiva de los estilos de vida saludables para la Convivencia Pacífica*

*...Cada vez que uno destruye el amor,
desaparece la convivencia social.*

H. Maturana (1991)

Francisco Javier Vásquez De la Hoz¹

Johana M. Escudero Cabarcas²

Wilmar Fernando Pineda Alhucema³

Mabel Helena Mercado Peñaloza⁴

* Este capítulo deriva de una de las investigaciones adscrita al Programa de Apropiación Social de la Ciencia, Tecnología e Innovación para la Construcción de Estilos de Vida Saludables en Niño(a)s y Jóvenes del distrito de Barranquilla desde el Museo de Ciencias IMAGENIA (Combarranquilla). Este Programa es financiado por Colciencias (código del proyecto: 38546, 2014-2015) y en él participan: La Caja de Compensación Familiar Combarranquilla (Atlántico); ONDAS Atlántico y la Universidad Simón Bolívar con sus Grupos de Investigación Sinapsis Educativa y Social, categoría C (COL0038628); Muéveté Caribe, categoría B (COL0071605) e Innovación, Tecnología y Salud, categoría B (COL0038594).

1 Psicólogo; Especialista en Evaluación Educativa; MSc. en Educación. Jefe de Investigación Universidad Cooperativa de Colombia-Montería. Email: franciscoj.vasquez@ucc.edu.co

2 Psicóloga, Especialista en trastornos cognoscitivos y del aprendizaje; Doctora en Psicología con orientación en Neurociencia Cognitiva. Investigadora del Grupo Sinapsis Educativa y Social; Docente-investigadora Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. Email: jescudero1@unisimonbolivar.edu.co

3 Psicólogo; Magíster en Neuropsicología; Investigador Grupo Neurociencias del Caribe. Coeditor Editor Revista Psicogente Universidad Simón Bolívar. Email: wpinada1@unisimonbolivar.edu.co

4 Licenciada en Lenguas Modernas: Español-Francés; Psicóloga; MSc. en Educación; Coordinadora del Área de Sociohumanidades; Investigadora del Grupo de Investigación Sinapsis Educativa y Social, categoría C. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. Email: mmercado17@unisimonbolivar.edu.co

INTRODUCCIÓN

Los estilos de vida saludables no hacen referencia exclusiva a la salud física sino también a la salud en general, impactando por tanto sobre la salud mental de las personas. Concomitantemente, se abre un campo importante desde la Psicología denominado Psicología Positiva que procura comprender los procesos subyacentes a las cualidades y emociones positivas del ser humano, no solo para ayudarlo a resolver los problemas de salud mental que lo afecten, sino también para alcanzar mejor calidad de vida y bienestar. La inteligencia emocional juega un papel importante, funcionando como catalizador para el *buentrato* que se asocia con las relaciones humanas satisfactorias y la convivencia pacífica. Así, este capítulo de investigación da cuenta de una revisión y reflexión sobre aspectos empíricos y teóricos sobre los conceptos Estilos de Vida Saludables, Inteligencia Emocional y *Buentrato*; la importancia que han adquirido dentro del campo de la investigación psicológica; y cómo su articulación facilita la convivencia pacífica en las aulas.

Algunas definiciones, ideas y evidencias

Los Estilos de Vida Saludables (*EVS*), la Inteligencia Emocional (*IE*) y el *Buentrato* (*BT*) son *constructos* de una relativa reciente aparición en la ciencia psicológica si son comparados con otros que tienen mucho más tiempo de investigación y desarrollo, razón por lo cual sus campos conceptuales están aún en ciernes lo que implica que se deben construir día a día a partir de evidencias empíricas, reflexiones y revisiones científicas. Este apartado tiene como propósito exponer alguna de las definiciones e ideas más importantes relacionadas con estos tres conceptos y la importancia que han adquirido en el campo de la investigación psicológica.

El primer concepto que se abordará es el de los *EVS*, el cual hace referencia a aquellos comportamientos habituales y cotidianos que carac-

terizan el modo de vida de las personas; estos suelen ser permanentes en el tiempo y tienen un impacto importante sobre la salud en la medida en que su presencia o ausencia puede constituirse en un factor de riesgo o de protección para el individuo (Méndez *et al.*, 2014). Igualmente, puede relacionarse con ciertos factores de tipo psicológico, social, cultural e incluso económico que ayudan a mantener un adecuado estado de salud física y mental (Grimaldo, 2012; 2010).

En cuanto a la evidencia científica, se ha demostrado que la alta prevalencia de Enfermedades Crónicas No Transmisibles (ECNT) que existen hoy en el mundo, están asociadas a estilos de vida no saludables como el sedentarismo, la inadecuada alimentación y el consumo de tabaco y alcohol, los cuales son adquiridos desde la niñez y mantienen su persistencia en la edad adulta (Lema *et al.*, 2009). De igual forma, algunos estudios científicos evidencian que la mayoría de los patrones alimentarios en niños escolares están asociados con la obesidad y con otras enfermedades crónicas (Lema *et al.*, 2009). Por ejemplo, en países como los Estados Unidos de América, la obesidad ha venido aumentando notoriamente; como lo menciona The Center for Disease Control (2013) "...La obesidad se ha incrementado rápidamente en los Estados Unidos afectando, niños, adolescentes y adultos de todas las razas, etnias y cualquier nivel".

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud, Europa (en su sigla en inglés *WHO Regional Office for Europe*) (2010) afirma que por lo menos el 80 % de las cardiopatías prematuras, los accidentes cerebrovasculares, la diabetes tipo 2 y el 40 % de las neoplasias malignas en las Américas podrían prevenirse mediante una alimentación sana y una actividad física habitual. Con respecto a esto último, ya se ha comprobado que la falta de esta, es el cuarto factor de riesgo de mortalidad más importante en el mundo; además, la inactividad física aumenta en muchos países, lo que influye considerablemente en la prevalencia

de Enfermedades No Transmisibles (*ENT*) y en la salud general de la población mundial (OMS, 2010).

Por otro lado, la disposición inadecuada de basuras y cualquier otro tipo de residuos domésticos pueden tener un impacto negativo en el ambiente y por consiguiente causar problemas de salud que pueden ir desde afecciones leves hasta problemas respiratorios y otras enfermedades más graves como ciertos tipos de cáncer (Mosquera, Gómez & Méndez, 2009); de allí la importancia que las personas adquieran conocimientos, actitudes y prácticas para no producir basura (rechazar, reutilizar, reducir, reciclar) y la educación comunitaria sobre el sistema de manejo de desechos sólidos en la comunidad pueden contribuir con el cambio de actitud de las personas y por ende la actitud en las prácticas de almacenamiento de los desechos (Chaves, 2001).

Cabe mencionar que la higiene (Viñao, 2010), el autocuidado, la sexualidad, el manejo del estrés, el sueño y el tiempo libre, las relaciones interpersonales y el estado emocional (García-Laguna, García-Salamanca, Tapiero-Paipa & Ramos, 2012), también están asociados a los *EVS*. Más adelante se abordarán los temas de las relaciones interpersonales y el estado emocional.

Como la pretensión de este apartado es solo definir conceptos y no caer en discusiones epistemológicas ni metodológicas sobre los mismos, baste decir que se tomaron estas definiciones sin desconocer que existen diversas corrientes o modelos teóricos para definir y explicar los *EVS*; entre estos, están los clásicos modelos biomédico y biopsicosocial (Ramos, 2009). Sin embargo, probablemente, lo mejor para la investigación futura en este campo sea un abordaje de los *EVS* desde una perspectiva integradora que contemple la interacción de un grupo de dimensiones: *materiales*, asociadas a aspectos económicos y demográficos; *sociales*, que se relacionan con formas y estructuras organizativas

en, con y desde la familia; e *ideológicas*, asociadas a valores y creencias (Maya, 2001).

Ahora bien, lo que sí debe quedar claro es que cuando se aborda el tema de *EVS* no se debe entender referido única y exclusivamente a la salud física o al plano meramente biológico, dado que al comprender la salud en general, debería incluirse el impacto de estos *EVS* sobre la salud mental de las personas; es decir, sobre el bienestar psicosocial y hasta espiritual que impacta en su calidad de vida. Hoy por hoy, se abre un campo importante desde la denominada Psicología de la Salud en la cual se circunscribe la Psicología Positiva que, a través de la investigación científica, procura comprender los procesos subyacentes a las cualidades y emociones positivas del ser humano, no solo para ayudar a resolver los problemas de salud mental que afectan a los individuos, sino también para alcanzar mejor calidad de vida y bienestar.

Continuando con este recorrido, un segundo concepto planteado en este apartado es la *IE*, la cual es entendida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones en la cognición; es decir, percibir y valorar con exactitud la emoción, manejo adecuado de la expresión emocional y facilitación emocional del pensamiento (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Mayer & Salovey, 2007)¹, que permite a las personas resolver problemas y adaptarse eficazmente al ambiente (Grewal & Salovey, 2006) desde el re-conocimiento de las emociones propias, primero, y la de los demás (empatía), lo que contribuyen al establecimiento de relaciones interpersonales de calidad (Vásquez, Ávila, Márquez, Martínez, Mercado & Severiche, 2010), empatía que favorece el clima y la convivencia escolar (Martorell, González, Rasal & Estellés, 2009).

1. Para ampliar sobre la *IE*; sus raíces; sus modelos explicativos; los distintos saberes, posiciones teóricas y disciplinas que lo sustentan; el camino seguido con las condiciones que favorecieron su aparición formal y su definición más aceptada en la comunidad científico-académica, véase Vásquez (2009).

En este sentido, hay hallazgos científicos importantes en el campo de la *IE*. Por ejemplo, se han encontrado evidencias empíricas que dan cuenta de la relación entre una *IE* baja y la manifestación de conductas agresivas del tipo físico y verbal (Inglés *et al.*, 2014), un alto índice de agresividad general y bajos niveles de *IE* (Garaigordobil & Oñederra, 2010). Pero también hay suficientes evidencias empíricas que relacionan la identificación de estados emocionales de otros y unas mejores relaciones sociales (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo & Palomera, 2011), la habilidad para manejar las emociones y la alta aceptación social (Núñez, Salón, Romero & Rosales, 2009), la calidad de las relaciones sociales, particularmente entre estudiantes (Lopes *et al.*, 2004) y las actitudes prosociales, en la que la *IE* tiene mayor peso predictivo (Guil, Gil-Olarte, Mestre & Núñez, 2006).

Desde el nivel o aspecto personal/individual, hay hallazgos importantes como los de Veloso-Besio, Cuadra-Peralta, Antezana-Saguez, Avenaño-Robledo y Fuentes-Soto (2013) que apoyan una relación entre la *IE* y la felicidad subjetiva, la satisfacción vital y la resiliencia.

En nuestro contexto, debemos re-pensar en estrategias más efectivas en cuanto a la formación de competencias socioemocionales, puntualmente en *IE*, tanto en el contexto familiar como en el educativo, pues cuando se aplicó el TMMS-24², instrumento que evalúa la inteligencia emocional percibida (*IEP*) en tres dimensiones: *Atención, Claridad y Reparación Emocional*, en una muestra de 438 niño(a)s y jóvenes escolari-

2. Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional (o en su sigla en inglés TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), la cual está basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas. La TMMS-24 es una adaptación de la anterior y contiene tres dimensiones claves de la *IE* con 8 ítems cada una de ellas: *Atención Emocional, Claridad de Sentimientos y Reparación Emocional* (Alfa de Cronbach de .74 para el TMMS-24 en esta investigación).

zados del distrito de Barranquilla, se encontró que en cuanto a la *atención emocional*, la mayoría de los niño(a)s y jóvenes (64,6 %, donde un 61,2 % de ellos presta poca atención y un 3,4 % presta demasiada atención a sus emociones) necesitan mejorar sus procesos o habilidades de atención emocional, dado que la hiper-vigilancia en todo momento de sus estados emotivos, no necesariamente va seguido de una suficiente capacidad para discriminar sus causas, motivos y consecuencias. Por su parte, la poca vigilancia del progreso de sus estados emocionales, lleva que no los consideren relevantes y no utilicen esta información para regular sus emociones. Solo un 35,4 % de los participantes tiene un nivel adecuado de atención, siendo, por tanto, observadores y reflexivos respecto de sus emociones; así, al examinarlas y valorarlas, maximizan su experiencia emocional. En cuanto a las diferencias entre género, se encontró una ligera tendencia de parte del género femenino a prestar poca atención a sus sentimientos, mientras en el masculino la tendencia es a prestar demasiada atención, mostrándose un ligero porcentaje mayor de hombres con adecuada atención en relación con las mujeres.

Esta importancia también está dada en que al vigilar las emociones en un esfuerzo por entenderlas, se sientan las bases para el despliegue de futuras estrategias de regulación emocional mucho más adaptativas (Vásquez *et al.*, 2010). Cuando no se tienen estas habilidades, baja atención para las emociones, es muy difícil definir lo que se siente y, por tanto, su expresión; en caso de prestar demasiada atención, se expresan las emociones de manera inadecuada (Rodríguez & Suárez, 2012) (véanse Tablas 1 y 2).

Tabla 1. Dimensión Atención Emocional

	Frec.	%
Presta poca atención	268	61,2
Adecuada atención	155	35,4
Demasiada atención	15	3,4
Total	438	100,0

Tabla 2. Relación Dimensión Atención Emocional y Género

		Género		Total
		Femenino	Masculino	
Presta poca atención	Recuento	149	119	268
	% dentro de Atención	55,6 %	44,4 %	100,0 %
	% dentro de Género	65,1 %	56,9 %	61,2 %
Adecuada atención	Recuento	75	80	155
	% dentro de Atención	48,4 %	51,6 %	100,0 %
	% dentro de Género	32,8 %	38,3 %	35,4 %
Demasiada atención	Recuento	5	10	15
	% dentro de Atención	33,3 %	66,7 %	100,0 %
	% dentro de Género	2,2 %	4,8 %	3,4 %

En cuanto a *claridad emocional*, entendida esta como la habilidad para comprender bien los estados emocionales, se encontró que el 56,8 % de los niño(a)s y jóvenes que participaron en el estudio deben mejorar esta habilidad, lo que permite suponer que más de la mitad de los participantes tienen dificultades para identificar y comprender con claridad sus estados emocionales y la de otros. Mientras el 43,2 % obtuvo puntajes favorables de claridad emocional (36,1 % adecuados y 7,1 % excelentes) que les ayuda a identificar, distinguir y describir las emociones que experimentan cotidianamente; reconociendo lo que las origina; anticipando y reconociendo los cambios que se suceden durante la experiencia emocional (del orden fisiológico, motriz y de pensamientos) como sus consecuencias. En término de los resultados obtenidos por género, se encontró una ligera tendencia de parte del género femenino a comprender mejor los estados emocionales que el masculino, en el cual se mostró un porcentaje mayor con la necesidad de mejorar en esta dimensión.

Una adecuada claridad en las emociones permite no solo la identificación propia de las emociones sino también la de otros y su contenido;

se relaciona con la satisfacción interpersonal (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004a); menos tensión en las relaciones sociales, ajuste social (Salguero *et al.*, 2011); fundamental para el desarrollo de relaciones empáticas en la familia, docentes y compañeros de aula. Se sabe que la empatía, entendida como una habilidad para identificar y entender las emociones de otros, es fundamental para el establecimiento de adecuadas relaciones interpersonales (Chaux, Molano & Podlesky, 2007), se relaciona con la amistad (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004b) y como estrategia que disminuye el acoso o intimidación escolar (Jiménez, Castellanos & Chaux, 2009) facilitando la convivencia pacífica en las aulas (véanse Tablas 3 y 4).

Tabla 3. Dimensión Claridad Emocional

	Frec.	%
Debe mejorar su Claridad	249	56,8
Adecuada Claridad	158	36,1
Excelente Claridad	31	7,1
Total	438	100,0

Tabla 4. Relación Dimensión Claridad Emocional y Género

		Género		Total
		Femenino	Masculino	
Debe mejorar su Claridad	Recuento	112	137	249
	% dentro de Claridad	45,0 %	55,0 %	100,0 %
	% dentro de Género	48,9 %	65,6 %	56,8 %
Adecuada Claridad	Recuento	94	64	158
	% dentro de Claridad	59,5 %	40,5 %	100,0 %
	% dentro de Género	41,0 %	30,6 %	36,1 %
Excelente Claridad	Recuento	23	8	31
	% dentro de Claridad	74,2 %	25,8 %	100,0 %
	% dentro de Género	10,0 %	3,8 %	7,1 %

Al analizar la dimensión *reparación emocional* se observa que más de la mitad de los niño(a)s y jóvenes que participaron en el estudio (41,6 % en nivel adecuado y 12,6 % excelente), obtuvieron valores favorables en términos de la capacidad que tienen para discriminar y monitorear reflexivamente las emociones personales. Además, poder regular los estados emocionales correctamente; esto es, poder interrumpir los estados emocionales negativos y cambiarlos por positivos. Sin embargo un significativo 45,9 % reflejó necesidad de mejorar en esta área presentando puntajes bajos al respecto. En relación con el género, no se encontraron diferencias importantes en cuanto a la necesidad de mejorar o los que presentaron adecuada reparación, pero se encontró un mayor porcentaje de mujeres con un nivel excelente de reparación más alto que el de los hombres.

Lo relevante de la reparación emocional obedece a que quienes la poseen están abiertos a los sentimientos, a emplearlos de manera reflexiva y a desprenderse de ellos (Rodríguez, Amaya & Argota, 2011). La regulación de las emociones, si se quiere, es la piedra angular de la inteligencia emocional, pues de nada serviría re-conocer las emociones propias si no se cuenta con la habilidad para poder cambiarlas de curso y manejarlas de manera adaptativa; en otras palabras, una pertinente y ajustada expresión emocional (véanse Tablas 5 y 6).

Tabla 5. Dimensión Reparación Emocional

	Frec.	%
Debe mejorar su Reparación	201	45,9
Adecuada Reparación	182	41,6
Excelente Reparación	55	12,6
Total	438	100,0

Tabla 6. Relación Dimensión Reparación Emocional y Género

		Género		Total
		Femenino	Masculino	
Debe mejorar su Claridad	Recuento	101	100	201
	% dentro de Claridad	50,2 %	49,8 %	100,0 %
	% dentro de Género	44,1 %	47,8 %	45,9 %
Adecuada Claridad	Recuento	91	91	182
	% dentro de Claridad	50,0 %	50,0 %	100,0 %
	% dentro de Género	39,7 %	43,5 %	41,6 %
Excelente Claridad	Recuento	37	18	55
	% dentro de Claridad	67,3 %	32,7 %	100,0 %
	% dentro de Género	16,2 %	8,6 %	12,6 %

En términos generales, deben mejorar su *IEP*, por cuanto más de la mitad no llega siquiera a niveles adecuados en *atención* (64,6 %) y *claridad emocional* (56,8 %). Por otra parte, si bien lo encontrado en *regulación emocional* pareciera no corresponder con lo anterior, no puede desestimarse que se encontró un porcentaje importante de participantes que deben mejorar en esta dimensión (45,9 %), que es considerada la piedra angular de la *IE*. Esto es relevante para el programa de apropiación social dentro del cual están insertos los resultados de esta investigación³, pues al no existir una adecuada *atención* y *claridad* sobre las emociones, las capacidades de *regulación* y *reparación* sobre los estados emocionales no serán las más adecuadas. Además, se evidenció una tendencia femenina a prestar poca atención a sus sentimientos y una masculina a prestar demasiada atención. Igualmente, en mayor porcentaje el género masculino mostró baja capacidad de comprender los estados emocionales. Por último, no se encontró diferencias importantes por género en la capacidad de regular los estados emocionales.

3. El programa al cual se hace referencia es el Programa de Apropiación Social de la Ciencia, Tecnología e Innovación para la Construcción de Estilos de Vida Saludables en Niño(a)s y Jóvenes del distrito de Barranquilla desde el Museo de Ciencias IMAGENIA (Combarranquilla). Este Programa es financiado por Colciencias (código del proyecto: 38546, 2014-2015) y es el marco dentro del cual está la investigación cuyos resultados se presentan. En otro apartado se ampliará la información sobre dicho Programa de Apropiación Social.

Por tanto, las estrategias de formación de las que se habló en líneas anteriores, dados los resultados presentados, se justifican en tanto apuntan hacia la adquisición y despliegue de habilidades emocionales en niño(a)s y jóvenes escolarizados de Barranquilla, pues con ellas podrán identificar y manejar sus emociones y las de los demás, permitiéndoles colocarse *en el lugar del Otro* en cuanto a lo que este último siente, dentro de la dinámica de la interacción que sostienen. Entonces, por un lado, se previene que la falta o el inadecuado manejo de las emociones convierta a estos niño(a)s y jóvenes en víctimas, victimarios o simples observadores del acoso/intimidación escolar. Por otro lado, les da habilidades para practicar el *BT*.

Así las cosas, el tercer concepto es el *BT*, que Campos, Flores y Lizárraga (2011), desde la perspectiva de la primera infancia, consideran está fundamentado en el respeto del niño o la niña como sujetos en quienes deben prevalecer sus derechos fundamentales y tener en cuenta sus necesidades en contexto y momento histórico determinado. Desde acá el *BT* se define como aquellos comportamientos realizados por una persona, grupo u organización, sean físicos o verbales, que apuntan a la integridad física y psicológica, al desarrollo de la autoestima y la autonomía, a la singularidad y el respeto del Otro, y la validación de los derechos humanos; tales comportamientos implican: (a) saber identificar en los otros conductas positivas a cambio de la exagerada concentración en los comportamientos negativos; (b) reconocimiento y elogios oportunos a esos comportamientos positivos; (c) la comunicación efectiva y afectiva, que incluye desde el saber escuchar con atención y respeto, el silencio como forma válida de comunicación, hasta las constantes verbalizaciones *te quiero/te amo*; (d) manifestaciones del afecto que sentimos por el Otro, que incluye las acciones de contacto físico como abrazar, acariciar, besar, entre otros (Vásquez, 2012); (e)

conductas altruistas de cooperación, prosociales, solidaridad y hasta la bondad⁴; (f) conductas proclives a la negociación y resolución pacífica de conflictos.

En palabras muy simples, esta definición apunta a que se entienda que el término *trato* se asuma como el actuar o proceder que manifestamos en la dinámica de las relaciones con otro(s) ser(es) humano(s), grupo(s) u organización(es), sea por acción u omisión, de manera física, verbal, psicológica, etcétera. Pero las formas o maneras en que se manifiesten estas actuaciones y proceder en la dinámica de las relaciones humanas, determinará su característica y calidad, en este caso, si son *maltratantes* o *bien tratantes*.

Entonces, si estas relaciones son más o menos duraderas en el tiempo, nos referimos al vivir juntos o convivencia. Si la convivencia se presenta de manera *inadecuada*, es decir, con maneras de actuar y proceder perjudiciales, contraproducentes, inapropiadas, inmorales, negativas, etcétera, estaríamos ante expresiones de *mal-trato* en la dinámica de esas relaciones. Pero si la convivencia se manifiesta de manera *adecuada*, es decir, con maneras de actuar y proceder apropiadas, convenientes y convenientes, satisfactorias, dignas, oportunas, felices, positivas, etcétera, estaríamos ante maneras o formas de relacionarnos basadas en el *buen-trato*, en tanto parten de la verdadera aceptación del Otro y su legitimación, facilitando con ello la convivencia pacífica, saludable y de calidad, o coexistencia activa como se denomina desde presupuestos o perspectivas complejas.

4. Solidaridad, entendida desde la perspectiva de Rorty, superaría el concepto tolerancia, en tanto esta última no excluye la humillación, pues supone cierta inferioridad de aquel que es tolerado; y desde Bauman, quien propone una coexistencia entendida no únicamente como una forma de vida de solo compartir sino una basada en la responsabilidad por el Otro, en la reciprocidad y la bondad (Bauman, 2007).

TRATO = Actuación o proceder en la relación con otro(s)
BUEN - TRATO = Actuación o proceder adecuado en la relación con otro(s)
MAL - TRATO = Actuación o proceder inadecuado en la relación con otro(s)

La definición de *BT* dada, sugiere que debe entenderse también como algo más allá de la simple ausencia de violencia, de maltrato. A manera de analogía que explique esta idea, proponemos imaginar una línea en donde sus extremos sean simbolizados con los números más uno (+1), o extremo de los comportamientos referidos al buentrato, y menos uno (-1), o extremo de los comportamientos referidos al maltrato, quedando en el centro de esta línea el cero (0) o ausencia de unos y otros comportamientos. Esto para significar que la ausencia de maltrato no implica necesariamente y automáticamente comportamientos de *BT* (Vásquez, 2012).

Por último, dado que el *BT* debe ser entendido como el trato digno a las personas, como también lo denomina Vásquez (2013), acaso el primer *gran comportamiento* propio que apunte hacia el *BT* sea el reconocimiento que, de alguna manera, en algunas situaciones y frente algunas personas más que otras, somos maltratantes.

Inteligencia emocional, Buen trato y Convivencia en el aula

Antes de avanzar, se debe reconocer de una vez por todas que estamos en medio de una crisis en nuestra civilización (crisis ecológica, económica, social, política, educativa...), cuyas consecuencias, incluso, ponen en riesgo la especie humana (De la Torre, Pujol & Moraes, 2011). Se debe aceptar también que esta crisis es consecuencia, en gran medida, de las manifestaciones de un paradigma del *tener* y no del *ser*; un paradigma que está caracterizado por ser mecanicista y fragmentador del conocimiento y de la realidad; preocupado por la búsqueda de ganancias; que promueve el individualismo y el paternalismo. Así mismo, este tipo de concepción, se ocupa del consumo desenfrenado de los recursos materiales y la depredación de los recursos naturales; que empuja a

muchos a la marginación social; que se materializa en el autoritarismo, la violencia y el maltrato de todo tipo; que niega el potencial de las emociones, los sentimientos y los afectos, como de los valores éticos, estéticos y espirituales (De la Torre *et al.*, 2011).

Una de las maneras como se puede contrarrestar todo esto, quizás sea entendiendo que la educación centrada en la condición humana (Morin, 1999) y para la comprensión humana, deberá considerar la educación en y para la sensibilidad, partiendo de ambientes educativos intelectualmente enriquecidos y afectivamente integradores, dirigida al autoconocimiento (*aprender a ser*) y a la coexistencia activa (*aprender a convivir*). Una educación que coadyuve a una mejor gestión de los problemas y la resolución pacífica de los conflictos (De la Torre *et al.*, 2011). Una educación con recursos y acciones educativas que favorezcan, por un lado, la implicación emocional y los procesos *sentipensantes*⁵, que bien pudiera entenderse como *IE*, o como aquellas habilidades socioemocionales tales como el saber escuchar, la empatía, la confianza, el saber apreciar al Otro y demostrárselo (Caballero, 2010); y por otro lado, las dimensiones inclusivas, interculturales y éticas (valores como cooperación, solidaridad, responsabilidad, tolerancia, respeto, etc.) que legitiman al Otro (Maturana, 1997), que permiten la aceptación del Otro en su alteridad (Sanz & De la Torre, 2011), característico del *BT*. En palabras de Salazar (2014), una educación para la paz de manera integral que contempla la diversidad, que surge de la individua-

5. Noción que muchas veces usaran, entre otros, Orlando Fals Borda y Alfredo Correa de Andreis para referirse a esa forma particular de actuar que tienen los sabios campesinos monposinos (Caribe colombiano) que combina la cabeza y el corazón, el cuerpo y el alma, la razón y la emoción para poder emplear el lenguaje que dice la verdad y buscar la armonía; el trance de pensar-sintiendo como estrategia del saber empático (Catano, 2008). No obstante, según el escritor y pensador uruguayo Eduardo Galeano, la educación, y todo tipo de instituciones sociales, las dividen, o en sus palabras, descuartizan, cuando nos enseñan a dividir o divorciar esos binomios. Hoy día algunos proponen una educación sentipensante en contraposición a un paradigma educativo que privilegia la razón, descuidando los sentimiento y las emociones, que son consideradas desde la Neurociencia como fundamentales para el acto de aprender significativamente (Araújo, 2013).

lidad y la interculturalidad; que parte de las situaciones conflictivas al interior del aula y la escuela (violencia cultural, educativa, simbólica, estructural, física, verbal, psicológica, cibernética, entre otras), hasta las posibilidades de convivencia pacífica que implica la conciliación, la mediación y sus respectivos procesos.

Con todo esto, se debe pensar en la responsabilidad social que tienen los adultos en la formación y, en general, todas las organizaciones sociales con las nuevas y actuales generaciones en el despliegue y fortalecimiento de competencias no solo en el *saber conocer* y en el *hacer*, sino también en el *saber ser*, las cuales, entre otras cosas, ayudan a desarrollar habilidades de autorreflexión y autorregulación emocional, básicas para la salud mental, el buentrato y, en últimas, la convivencia pacífica en los seres humanos. En este sentido, en Vigotsky (2001) se encuentra la idea que el objetivo de toda educación es el dominio de los sentimientos; en otras palabras, el fundamento del proceso educativo será aprender a tener poder y dominio sobre las reacciones emocionales.

De acuerdo con lo anterior, las organizaciones educativas, por tanto, tienen dos tareas pendientes: La primera, incluir en sus *Currículas* la formación deliberada en *IE*, con lo que los educandos, por ejemplo, conquistarán habilidades para el procesamiento emocional de información, preparándolos para el despliegue de competencias socioafectivas. En Ferragut y Fierro (2012) se encuentra también esta idea cuando afirman que la educación escolarizada pudiera formar tanto en la adquisición de conocimientos, como en la adquisición de estrategias emocionales al servicio del bienestar de los estudiantes. A partir de estas competencias y estrategias, los estudiantes se relacionarán desde la práctica del buentrato, la solución pacífica de conflictos, la equidad, el respeto por la singularidad y la validación de los derechos propios y del Otro. La segunda tarea, es que todos los actores que conforman la comunidad educativa asuman el compromiso inaplazable de revisar y reflexionar sobre la dinámica de las relaciones humanas que se

establecen en su interior, las que tradicionalmente se soportan en el ejercicio del poder basado en el autoritarismo o en las violencias de la escuela, como lo denomina Romero (2008). Este poder se ha ejercido en muchas ocasiones de manera desigual y ha sido socialmente aceptado, lo que ha llevado a la legitimación e institucionalización del maltrato y la violencia (Vásquez, 2007a; Vásquez, 2008). Esta revisión/reflexión permitirá, en palabras de Arango (2007), una reconstrucción creativa de las formas en que se dan las relaciones al interior de las organizaciones educativas, rompiendo el círculo vicioso de las dinámicas de las relaciones humanas basadas en el abuso del poder y el maltrato, conllevando a la construcción de un círculo virtuoso de dinámicas de interacciones humanas basadas en el respeto y el *BT*.

Según lo anterior, puede decirse que la *IE*, vista como la capacidad humana que permite la autorregulación emocional, termina funcionando como un catalizador para la práctica del *BT* que, a su vez, se asocia con las relaciones humanas o interpersonales satisfactorias que coadyuvan la convivencia pacífica en las organizaciones educativas, en el aula y otros contextos. Convivencia entendida como un proceso que genera espacios de confianza y de consenso sobre la base de una relación comunicacional especial (efectiva y afectiva como ya se mencionara) que previene la violencia (Consejería de Educación y Ciencia, s.f.) y, al mismo tiempo, promueve e inspira el *BT*. De manera mucho más amplia, se adopta la definición de convivencia escolar dada por García-Pujadas, Pérez-Almaguer y Hernández-Batista, (2013) que involucra la mayoría de los elementos expuestos acá:

...proceso de relaciones dinámicas de comprensión, cooperación y valoración que se constituye en el escenario de la integración de las influencias educativas de los diferentes contextos en las que esta se expresa y en configuración determina la resiliencia para la solución de conflictos generados por los desafíos de la convivencia... (p. 5).

Para concluir este apartado, se debe señalar que encontramos respaldo a estas ideas desde nuevas apuestas teóricas. Por ejemplo, la *teoría del apoyo mutuo* de Kropotkin (2009; s.f.) que asume las relaciones interpersonales basadas en el apoyo o la ayuda recíproca como una de las de las grandes fuerzas activas para la evolución de las especies y en particular, para el desarrollo progresivo de la humanidad, es uno de los pilares epistemológicos fundamentales de la *teoría del reconocimiento* en educación que parte de la tesis que las personas están o pueden estar vinculadas entre sí por lazos de reconocimiento cooperativo, interpersonal y, lo que interesa resaltar, afectivo, entendido este último como aquel encuentro *cara a cara*, en el que aparecen y se expresan los sentimientos, en tanto verdaderas fuerzas humanizadoras que mejoran el clima organizacional y producen humanidad (Gijón & Puig, 2010).

Otro respaldo viene de la cognición social, que desde la Neurociencia Social aporta evidencias sobre cómo el cerebro es capaz de procesar la información social y a partir de este procesamiento, generar conductas apropiadas según cada situación. Más específicamente, las emociones aportan la información relevante acerca de los pensamientos y comportamientos de otras personas, permitiendo conducir efectivamente las interacciones sociales; esto ocurre porque la habilidad para atender y comprender las señales emocionales de los otros es fundamental para determinar un comportamiento social competente, advirtiendo que, siendo esta habilidad una característica esencialmente humana, hay diferencias en su grado de utilización (Salguero *et al.*, 2011). Estos planteamientos van, sin duda, en estrecha sintonía con los fundamentos la Teoría de la Mente (o *ToM* en su sigla en inglés), dado que esta regula y facilita la interacción humana o inteligencia social (Pineda, Escudero & Vásquez, 2015), pero se supone que lo logra cuando permite la representación de los contenidos de los estados emocionales propios y ajenos, la autorregulación emocional (*IE*), y la anticipación emocional para la re-creación de los estados emocionales propios y de

los demás (empatía), que contribuyen en el establecimiento de relaciones interpersonales de calidad (Vásquez *et al.*, 2010; Vásquez, 2012).

Las bases epistemológicas y teóricas para lo antes dicho las encontramos desde Vigotsky y Luria, para quienes la cultura y el medioambiente social juegan un papel determinante en el desarrollo del cerebro y de las funciones psicológicas superiores del niño, tales como la autorregulación, la planificación, la atención, la memoria, entre otras, que pueden ser entendidas como los elementos base de la *IE* (Pineda, 2011). Además, tomando estos elementos de la cognición social desde la perspectiva de los dos autores mencionados, es fácil entender también cómo el *BT*, en la medida en que sea fomentado en la cultura, modificará a las personas promoviendo la *IE* y la inteligencia social, y estas personas, en un círculo en espiral, transformarán a la sociedad, al convertir al *BT* en cultura misma.

A manera de Epílogo: Por qué un programa de apropiación social de la ciencia, tecnología e innovación para la construcción de estilos de vida saludables

La desarticulación entre los procesos de educación y de la real apropiación de la ciencia, la tecnología y la innovación ha traído como consecuencia un bajo desarrollo del espíritu científico y tecnológico. Este espíritu científico, en últimas, permite a niños y a jóvenes construir vivencias, aprendizajes y competencias científicas y tecnológicas, además de aproximarse al conocimiento a través de la indagación y la investigación. Frente a esto surgió la necesidad de diseñar e implementar un Programa de Apropiación Social de Ciencia, Tecnología e Innovación (*CTI*) para la gestión, transferencia, intercambio y comunicación del conocimiento científico en estos grupos etarios (y sus cuidadores), con el cual se busca alcanzar varios propósitos, teniendo como pretexto la construcción de estilos de vida saludables en niño(a)s y jóvenes

del distrito de Barranquilla desde el Museo de Ciencias Imagenia de la Caja de Compensación Familiar Combarranquilla (Atlántico).

Uno de esos propósitos es precisamente desarrollar capacidades, habilidades y competencias científicas y tecnológicas en estos grupos etarios a través de la Investigación como Estrategia Pedagógica (*IEP*), al tiempo que, promover creencias y actitudes favorables hacia la práctica regular de estilos de vida saludables que impacten positivamente sobre su salud y bienestar.

Así, durante los 24 meses de duración que tendrá este Programa de Apropiación Social, participarán 438 niño(a)s y jóvenes con edades comprendidas entre los 6 y 17 años que estén matriculados en instituciones educativas del distrito de Barranquilla. Se emplearán dos grandes estrategias, por un lado, la conformación de Clubes de Ciencias que potencializarán el espíritu científico frente a los hábitos de vida saludables desde los aprendizajes colaborativo, situado, problematizador y por indagación a través de la *IEP*. Por otro lado, interactuando con diversos módulos y dispositivos tecnológicos dispuestos en el Museo de Ciencias Imagenia, cuyas ejecuciones o participaciones interactivas promoverán en ellos estilos de vida saludables tales como: actividad física; alimentación saludable; hábitos de higiene como la salud oral, higiene postural, higiene corporal e higiene ambiental; inteligencia emocional, buentrato y la convivencia pacífica. Ambas estrategias se diseñarán, implementarán y evaluarán a partir de los hallazgos empíricos de investigaciones, y ya se mostró en líneas anteriores los relacionados con *IE*; no obstante, no entraremos en detalles sobre los resultados de las otras investigaciones porque están fuera del alcance de este capítulo.

En últimas, esta es nuestra apuesta, nuestra contribución, pero como ya se indicó, ello no exime de la responsabilidad a las organizaciones

educativas y a los adultos responsables del cuidado de niños y jóvenes de generar e implementar las estrategias que promuevan la adquisición de estilos de vida saludables en general, sin descuidar, en particular, los componentes de *IE* y *BT*.

REFERENCIAS

- Arango, C. (2007). *Psicología comunitaria de la convivencia*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Araújo, J. (2013). Aproximación hacia una educación sentipensante. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 14, 128-140. Recuperado de http://sophia.ups.edu.ec/documents/2515411/4585304/SOPHIA+15_art1.pdf
- Bauman, Z. (2007). Modernidad, ambivalencia y fluidez social. En J. Beriain & M. Aguiluz (Eds.), *Las contradicciones culturales de la modernidad* (pp. 404-451). Barcelona: Anthropos Editorial.
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflicto*, (3), 154-169. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2050/205016387011.pdf>
- Campos, G., Flores, C. & Lizárraga, G. (2011). *Buenas prácticas y buen trato en la educación de hijas e hijos en familias de la ciudad El Alto*. Universidad Mayor de San Andrés, Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Trabajo Social y UNICEF Bolivia. Recuperado de: http://www.unicef.org/bolivia/Investigacion_socioeconomica_El_Alto_.pdf
- Catano, G. (2008). Orlando Fals Borda, sociólogo del compromiso. *Espacio Abierto*, 17(4), 549-567. Recuperado de: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-00062008000400001&lng=es&nrm=iso
- Chaux, E., Molano, E. & Podlesky, P. (2007, noviembre). *Intimidación escolar en Colombia. ¿Cuánto? ¿Dónde? ¿Por qué?* Ponencia presentada en el Foro Internacional sobre la prevención y el manejo de

- la intimidación escolar (*bullying*). Investigación e intervenciones. Recuperado de <http://psicologia.uniandes.edu.co/intimidacion/paginas/Descargas/echaux.pdf>
- Chaves, M. A. (2001). Sistema de manejo de desechos sólidos en el cantón de San Ramón. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 2(2-3), 173-187. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/666/66620314.pdf>
- Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad (s.f.). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos. Andalucía España*. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Convivencia%20escolar%20y%20resoluci%C3%B3n%20pac%C3%ADfica%20de%20conflictos_0.pdf
- De la Torre, S., Pujol, M. & Moraes, M. (2011). Por una educación transformadora: Los siete saberes de la educación para el presente. Carta de Fortaleza. En De la Torre, Pujol, Moraes (Coords.), *Documentos para el cambio. Hacia una educación transformadora* (pp. 21-34). Barcelona: Editorial Círculo Rojo-Investigación.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506205>
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004b). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180617822001>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Spanish modified Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24).
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18(Supl.), 7-12. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3270.pdf>

- Ferragut, M. & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342012000300008&lng=en&tlng=es
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129315468008>
- García-Laguna, D. G., García-Salamanca, G. P., Tapiero-Paipa, Y. T. & Ramos, D. M. (2012, julio-diciembre). Determinantes de los estilos de vida y su implicación en la salud de jóvenes universitarios. *Hacia la Promoción de la Salud*, 17(2), 169-185. Recuperado de [http://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista17\(2\)_12.pdf](http://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista17(2)_12.pdf)
- García-Pujadas, M. I., Pérez-Almaguer, R. & Hernández-Batista, R. (2013, julio-septiembre). Convivencia escolar en secundaria básica. *Ciencias Holguín*, 1-11. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181528709007>
- Gijón, M. & Puig, J. M. (2010). Encuentros y convivencia escolar. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 35(3), 367-379. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117116968002>
- Grewal, D. & Salovey, P. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y cerebro*, 16, 10-20.
- Grimaldo, M. P. (2010). Calidad de vida y estilo de vida saludable en un grupo de estudiantes de posgrado de la ciudad de Lima. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 17-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80115648003>
- Grimaldo, M. P. (2012). Estilo de vida saludable en estudiantes de posgrado de Ciencias de la Salud. *Psicología y Salud*, 22(1), 75-87. Recuperado de <http://www.uv.mx/psicysalud/psicysalud-22-1/22-1/Mirian%20Pilar%20Grimaldo%20Muchotrigo.pdf>

- Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J. & Núñez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica Motivación y Emoción*, IX(22). <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article5/numero%2022%20article%205%20INTEL.pdf>
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E. & Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129330657003>
- Jiménez, M., Castellanos, M. & Chaux, E. (2009). Manejo de caso de intimidación escolar: Método de Preocupación Compartida. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 69-86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/801/80112469006.pdf>
- Kropotkin, P. (2009). *Selección natural y el apoyo mutuo*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Kropotkin, P. (s.f.). *El apoyo mutuo*. Recuperado de <http://www.kcliberataria.comyr.com/lpdf/l028.pdf>
- Lema, L., Salazar, I., Varela, M., Tamayo, J., Sarria, A. & Botero, A. (2009). Comportamiento y salud de los jóvenes universitarios: satisfacción con el estilo de vida. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 71-88. Recuperado de <http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/viewFile/106/314>
- Lopes, P., Brackett, M., Nezlek, J., Shütz, A., Sellin, I. & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034. Recuperado de http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/12/pub58_Lopes-BrackettNezlekSchutzSellinSalovey2004_EISocialInteraction.pdf
- Martorell, C., González, R., Rasal, P. & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129318693004.pdf>
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política* (9ª edición). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

- Maya, L. H. (2001). *Los estilos de vida saludables: Componente de la calidad de vida*. Recuperado de <http://www.funlibre.org/documentos/le-maya1.htm>
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional? En J. M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 23-43).
- Méndez, O., Campo, L. A., Herazo, A. Y., García, F. & Vásquez, F. (2014). Programa de Apropiación Social de la Ciencia, Tecnología e Innovación para la construcción de estilos de vida saludables en los niños mayores de 6 años y jóvenes del distrito de Barranquilla desde el Museo de Ciencias IMAGENIA. Programa de Apropiación Social de la Ciencia, Tecnología e Innovación financiado por Colciencias (código del proyecto: 38546, 2014-2015) y en él participan: La Caja de Compensación Familiar Combaranquilla (Atlántico); ONDAS Atlántico y la Universidad Simón Bolívar con sus Grupos de Investigación Psicología Educativa (A), Muévete Caribe (B) e Innovación, Tecnología y Salud (B).
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia y UNESCO.
- Mosquera, J., Gómez, O. & Méndez F. (2009). Percepción del impacto del vertedero final de basuras en la salud y en el ambiente físico y social en Cali. *Revista Salud Pública*, 11(4), 549-558. Recuperado de <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v11n4/v11n4a06>
- Núñez, M. G., Salón, J., Romero, G. & Rosales, V. (2009). Inteligencia emocional e intuición como plataforma en el manejo del conflicto y negociación. *Multiciencias*, 9(3), 259-266. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90412325005>
- Organización Mundial de la Salud (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Consultado el 5 de septiembre del 2014. Recuperado de http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789243599977_spa.pdf

- Pineda, W. (2011). La teoría de la mente en la educación desde el enfoque socio-histórico de Lev Vigotsky. *Educación y Humanismo*, 12(20), 222-233. También disponible en <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/educacion/index.php/educacion/article/viewFile/121/115>
- Pineda, W., Escudero, J. & Vásquez, F. (2015). Comprensión del lenguaje pragmático como indicador del estado de la Teoría de la Mente en niños con TDAH. En Y. Martínez, Y. Alarcón, F. Vásquez & W. Pineda (Eds.), *Tendencias y Avances en Psicología. Aportes desde la investigación científica*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Ramos, M. P. (2009). *Estilos de vida y salud en la adolescencia*. Tesis doctoral para optar al grado de Doctor en Psicología con mención Europea. Universidad de Sevilla. Recuperado de http://fondos-digitales.us.es/media/thesis/1162/Y_TD_PS-PROV9-portada.pdf
- Rodríguez, U., Amaya, M. & Argota, A. (2011). Inteligencia emocional y ansiedad en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), 310-320. También disponible en <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/281/272>
- Rodríguez, U. & Suárez, Y. (2012). Relación entre inteligencia emocional, depresión y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Psicogente*, 15(28), 348-359. También disponible en <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/335/327>
- Romero, M. (2008). *El problema de la violencia en la escuela*. Recuperado de <http://www.aporrea.org/imprime/a53164.html>
- Salazar, I. I. (2014). Educación para la paz y la convivencia escolar en el Estado de México. *Ra Ximhai*, 10(2), 293-312. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46131266012>

- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129322659005.pdf>
- Sanz, G. & De la Torre, S. (2011). Declaración de Barcelona: Transdisciplinariedad y educación. En De la Torre, Pujol, Moraes (Coords.), *Documentos para el cambio. Hacia una educación transformadora* (pp. 45-58). Barcelona: Editorial Círculo Rojo-Investigación.
- The Centers for Disease Control, "Make a Difference at Your School" (2013). *Chronic Disease*. Paper 31. Recuperado de <http://digital-commons.hsc.unt.edu/disease/31/>
- Vásquez De la Hoz, F. J. (2007a). Inteligencia emocional en las organizaciones educativas. *Psicogente*, 10(17), 42-59. Recuperado de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/16/21>
- Vásquez De la Hoz, F. J. (2008). Inteligencia emocional en alumnos, docentes y personal administrativo de una universidad privada de Barranquilla. *Psicogente*, 11(20), 164-181. Recuperado de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/133/143>
- Vásquez De la Hoz, F. J. (2008, mayo). *Inteligencia Emocional + Buentrato = ¿Convivencia Pacífica?* Ponencia 13º Congreso Colombiano de Psicología. Bogotá. También disponible en texto electrónico: Pérez-Acosta, A. *La psicología colombiana en la década de la conducta*. Memorias del 13er. Congreso Colombiano de Psicología. Bogotá: Sociedad Colombiana de Psicología-Institución Universitaria Iberoamericana (ISBN: 978-958-44-3259-9). Texto electrónico en archivo pdf y grabado en CD-ROM, 240.
- Vásquez De la Hoz, F. J. (2009). Aproximación al campo conceptual de la inteligencia emocional. *Investigación en marcha*, (2), 11-25. Recuperado de http://201.234.74.119:8094/cienaga/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_744.pdf

- Vásquez De la Hoz, F. J., Ávila Lugo, N. M., Márquez Chaparro, L. O., Martínez González, G., Mercado Espinosa, J. M. & Severiche Jiménez, J. (2010). Inteligencia emocional e índices de *bullying* en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Barranquilla, Colombia. *Psicogente*, 13(24), 306-328. Recuperado de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/236/225>
- Vásquez De la Hoz, F. J. (2012). Buentrato. Su relación con la inteligencia emocional y la convivencia escolar. *Educación y Humanismo*, 14(23), 37-46. Recuperado de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/educacion/index.php/educacion/article/viewFile/193/184>
- Vázquez, C. (2013). La Psicología Positiva y sus enemigos: Una réplica en base a la evidencia científica. *Papeles del Psicólogo*, 34(2), 91-115. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/778/77827025002.pdf>
- Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Antezana-Saguez, I., Avendaño-Robledo, R. & Fuentes-Soto, L. (2013). Relación entre Inteligencia Emocional, Satisfacción Vital, Felicidad Subjetiva y Resiliencia en funcionarios de Educación Especial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 355-366. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000200022&lng=es&tlng=es. DOI 10.4067/S0718-07052013000200022
- Vigotsky, L. (2001). *Psicología pedagógica. Un curso breve*. Buenos Aires: Aique.
- Viñao, A. (2010). Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica. *Educar, Curitiba*, 36, 181-213. Editora UFPR. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a13n36.pdf>
- World Health Organization, Europe (2007). *Steps to health: a European framework to promote physical activity for health*. Copenhagen, Denmark. Recuperado de http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0020/101684/E90191.pdf