

# Educación emocional y bienestar



Wolters Kluwer  
España

Educación

Rafael Bisquerra

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y EN VALORES

SEXTA EDICIÓN



*A las personas que buscan la felicidad  
y saben hacer felices a los demás.*

Cada vez que se hace mención de educadores, profesores, tutores, maestros, padres, hijos, alumnos, niños, jóvenes, adultos, orientadores, psicopedagogos, pedagogos, psicólogos, asesores, etc. se entiende que se hace referencia a los dos sexos indistintamente.



## Prólogo

Cuando en 1997 empezamos a utilizar la expresión *educación emocional* teníamos un cierto recelo sobre su posible aceptación. En aquellos momentos, la expresión *educación emocional* era prácticamente desconocida en el mundo educativo. El hecho de que aparezca la segunda edición de esta obra antes de que haya transcurrido un año desde su publicación, nos induce a pensar que la *educación emocional* empieza a ser de dominio público.

Los datos de que disponemos nos animan a creer que existe un interés por el tema, tanto en el mundo educativo como en la sociedad en general. Así nos lo indican elementos como: la formación permanente que sobre esta temática se está realizando en las empresas y entre el profesorado; las publicaciones que van apareciendo; las experiencias que se están iniciando en centros educativos; la celebración en Barcelona, en febrero de 2000, del I Congreso de Educación Emocional; el progresivo incremento de información sobre el tema que está disponible en algunas páginas de internet ([www.casel.org](http://www.casel.org); [www.tc.columbia.edu/academic/psel](http://www.tc.columbia.edu/academic/psel); [www.eiconsortium.org](http://www.eiconsortium.org); [www.ub.es/div5/emocio](http://www.ub.es/div5/emocio), etc.), etc. Desde estas líneas queremos agradecer la acogida que ha tenido la primera edición de esta obra y, por extensión, la aceptación progresiva que la educación emocional está empezando a tener entre el profesorado y en la sociedad en general.

Como ya señalábamos en el prólogo a la primera edición, la educación se ha centrado tradicionalmente en el desarrollo cognitivo, con un olvido generalizado de la dimensión emocional. Sin embargo, hay acuerdo en que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad del alumnado. Esto implica que el desarrollo cognitivo debe complementarse con el desarrollo emocional.

La respuesta a esta necesidad es la *educación emocional*, que tiene como objetivo un mejor conocimiento de los fenómenos emocionales, el desarrollo de la conciencia emocional, de la capacidad para controlar las emociones, fomentar una actitud positiva ante la vida, etc. Todo ello encaminado a educar para la vida.

Las repercusiones de la educación emocional pueden dejarse sentir en las relaciones interpersonales, el clima de clase, la disciplina, el rendimiento académico, etc. Desde esta perspectiva, la educación emocional es una forma de prevención inespecífica, que puede tener efectos positivos en la prevención de actos violentos, del consumo de drogas, del estrés, de estados depresivos, etc.

En último término, la educación emocional tiene como finalidad el bienestar personal y social. Por eso toma como marco de referencia el desarrollo de la personalidad integral del individuo.

A lo largo de esta obra se intenta desglosar todo esto de manera sistemática, si bien en muchos aspectos lo que se expone es de forma provisional y tentativa. La falta de tradición y la novedad del tema no permiten hacer afirmaciones concluyentes. En conjunto debe entenderse como un planteamiento programático para ser desarrollado en el futuro.

En el primer capítulo se intenta exponer un cambio de tendencia: de un olvido tradicional de las emociones (en ciencia, psicología y educación) a un énfasis especial, que se produce particularmente durante la década de los noventa. La intención es justificar la importancia y la necesidad de la educación emocional.

Una propuesta de intervención psicopedagógica consistente debe partir de un marco teórico y conceptual. En el capítulo segundo se recogen los principales enfoques teóricos en el estudio de las emociones, lo cual justifica la conceptualización que se hace en el capítulo tercero y el estudio de las emociones individuales del cuarto.

En el capítulo quinto se hace referencia a la terapia emocional. Bajo esta denominación entendemos aquellas psicoterapias que se centran en los trastornos emocionales o que en el proceso terapéutico ponen un énfasis especial en las emociones. Las aportaciones de la terapia emocional tienen unas aplicaciones directas en la educación emocional. La diferencia es que la terapia emocional adopta un modelo clínico, por tanto es reactiva, mientras que la educación emocional es proactiva y se centra en el modelo de programas.

Uno de los fenómenos editoriales y sociales de la década de los noventa ha sido la publicación del libro *Inteligencia emocional*

(Goleman, 1995), que constituye un claro exponente de la revolución emocional. Dedicamos el capítulo sexto a este concepto y a sus implicaciones psicopedagógicas. La respuesta educativa a los retos que esa obra plantea son, precisamente, la educación emocional.

La baja motivación del alumnado es uno de los problemas actuales de la educación. De esto tiene clara conciencia el profesorado en general. Emoción y motivación están tan interrelacionados que la etimología de ambas palabras es la misma (*movere*). El reto que se abre en el marco de la educación emocional es el de motivar a partir de la emoción.

Hemos titulado la obra *Educación emocional y bienestar*. Con ello hemos querido subrayar la idea de que la educación emocional tiene como finalidad optimizar el bienestar. Por la importancia que reviste el bienestar como finalidad última, le hemos dedicado tres capítulos. En el octavo se hacen algunas reflexiones sobre el concepto de bienestar subjetivo. En el noveno se analizan los factores que favorecen ese bienestar y en el décimo se toman en consideración diversos elementos que permiten el desarrollo del bienestar subjetivo.

El concepto de *fluir*, entendido como la experiencia óptima, es un aspecto que probablemente va más allá del bienestar. Tal vez la palabra plenitud describe mejor la experiencia de fluir. El conocimiento del fluir y el aprender a fluir son retos a abordar en la educación del siglo XXI.

El último capítulo se centra en la educación emocional propiamente dicha. Se intenta hacer referencia al concepto, los objetivos, contenidos, recursos, modelos y evaluación, así como a aspectos concretos de la puesta en marcha de programas y consideraciones sobre la práctica. Se procura dejar claro que la educación emocional no se limita a la educación inicial reglada, sino que se debe extender a los medios comunitarios y a las organizaciones. Por otra parte, se insiste en concebir la educación emocional como una estrategia de prevención inespecífica.

Consideramos importante insistir en que la educación emocional va destinada al alumnado, al profesorado, a las familias y a la sociedad en general. El alumnado es el destinatario último de la intervención

educativa. Pero para que ello sea posible, debe formarse previamente el profesorado. El profesorado puede enseñar lo que sabe y lo que tiene el convencimiento que merece la pena enseñar, pero no lo que no sabe ni está interesado en aprender. En este sentido nos encontramos que en educación emocional estamos en una fase de sensibilización del profesorado. Solamente a partir de la toma de conciencia de la importancia y necesidad de la educación emocional, el profesorado se sentirá motivado para formarse sobre esta materia. Por eso conviene poner de manifiesto que, en cierta medida, todos estamos necesitados de educación emocional. Además, el profesorado es probablemente uno de los sectores profesionales que más precisa de competencias socio-emocionales. Algunos factores de la dinámica escolar que suponen un reto permanente para el profesorado, puesto que van minando su estabilidad emocional en un sector importante, son los siguientes: entrar en una clase y tener que dinamizarla ante un alumnado poco motivado, o incluso esquivo; asistir a reuniones de profesores donde hay diversidad de criterios, junto con incompatibilidades personales entre diversos miembros de un mismo claustro; intentar conseguir la colaboración de ciertos padres de cara a la educación de sus hijos; hacer frente a situaciones de conflicto en el marco escolar (violencia, indisciplina, drogas, etc.), etc. Todo esto son factores que predisponen a estados de estrés, síndrome de *burn out* (estar quemado) y depresión, entre otros problemas emocionales, que ocasionan frecuentes bajas entre el personal. La educación emocional debe entenderse como un factor de prevención a través del desarrollo de competencias emocionales. El profesorado puede beneficiarse en un doble sentido: a) para su propio desarrollo personal y profesional; b) para poderlo enseñar y difundir entre el alumnado como medida preventiva y de desarrollo personal.

Esta obra se enmarca en la línea de trabajo del GROU <sup>(1)</sup> (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*), del Departamento MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Universidad de Barcelona. En estos momentos el GROU está implicado en la creación de materiales curriculares a utilizar por el profesorado en los programas de educación emocional. En esta segunda edición se



incluye un Anexo con ejercicios y actividades que permiten al lector hacerse una idea mejor de la práctica de la educación emocional. En breve esperamos que vayan apareciendo materiales de este estilo que faciliten a los educadores la realización de programas de educación emocional. Esperamos con todo ello contribuir a la reflexión y a la innovación educativa.

## **Rafael Bisquerra Alzina**

Artà (Mallorca) verano de 2000

---

### **(1)** GROU

Desde el GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) estamos interesados en investigar y profundizar sobre la educación emocional. Cualquier comentario, aportación o crítica que nos puedan hacer llegar los lectores será muy bien recibida. Nuestros puntos de contacto son:

GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica)

Departamento MIDE

Vall d'Hebrón, 171

Edificio Llevant, despacho 276

08035 Barcelona

E-mail: mirba10d@d5.ub.es

Tel. 93 403 52 20

[Ver Texto](#)

---



# Hacia una educación emocional

## **1. LAS EMOCIONES EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA**

Las emociones juegan un papel primordial en nuestras vidas. Por eso, no es extraño que hayan sido objeto de preocupación y análisis desde la antigüedad. Sin embargo, desde algunas teorías psicológicas se ha producido una perpleja resistencia hacia el estudio de las emociones, como mínimo hasta los años sesenta. El conductismo y el positivismo lógico consideraron que las emociones no podían ser objeto de investigación científica por no ser controlables y replicables.

Curiosamente, durante esta época, la ansiedad (una de las emociones básicas) fue reconocida como un factor significativo en el origen de ciertas psicopatologías. Lo cual indica que se analiza una emoción en concreto, pero no las emociones en general. Esto es un reflejo de una época en que la investigación está dominada por un enfoque analítico y molecular. Los psiquiatras y psicólogos clínicos están muy familiarizados con los "estados de ánimo disfóricos", tales como la ansiedad y la depresión, que interfieren en la concentración y el funcionamiento normal del organismo. Las emociones negativas, tales como el enfado, angustia, tristeza, miedo, vergüenza, desprecio, asco, etc., han sido objeto de estudio, pero considerándolas aisladamente.

A partir de los años sesenta se va cambiando el rígido modelo conductista de estímulo-respuesta (E-R) por otro neoconductista de estímulo-organismo-respuesta (E-O-R), lo cual abre la puerta para el estudio de lo que sucede en la "caja negra" de la mente. La elaboración de constructos teóricos, no directamente observables, es una característica de las investigaciones que van aflorando a partir de ese momento. Paralelamente, al adoptarse planteamientos holísticos, molares y sintéticos, con influencias de la teoría general de sistemas, tiene una mejor entrada el estudio de las emociones. En esta época de cambio de tendencia se produce la llegada de la psicología cognitiva. Todo ello propicia la investigación de las emociones como una variable orgánica.

Conviene recordar que la irrupción del paradigma cognitivo no supuso la entrada de las emociones en las investigaciones científicas. El

"primer cognitivismo", o cognitivismo "frío", lejos de recuperar el estudio de los procesos emotivos y motivacionales, acentuó más si cabe su omisión. En los primeros modelos cognitivos, basados en el procesamiento de la información, llama la atención la ausencia de referencias a las emociones. Esta tendencia se verá agudizada en los modelos computacionales posteriores. La metáfora del ordenador, como marco de referencia del modelo de procesamiento de la información, no podía contemplar algo tan inmaterial como la emoción. Solamente a mediados de los setenta, con el "segundo cognitivismo", se abre la puerta al estudio de las emociones (Rosselló, 1996: 102).

Así, por ejemplo, durante los años cincuenta y sesenta se consideró la agresión como una respuesta a la frustración. Según este modelo, la ira sería el motivador desencadenante de la agresión. Pero era la agresividad (respuesta), más que la ira (variable intermediaria motivadora), el objeto de estudio. Un problema que se plantea en este enfoque es que de hecho la frustración puede ir seguida de cualquier emoción negativa, tal como ansiedad, culpabilidad, tristeza, vergüenza, envidia, celos, etc. Por eso, el análisis de las emociones implica una perspectiva más holística que el estudio de la agresividad. A partir de mediados de siglo, la psicología humanista, con Carl Rogers a la cabeza, presta una atención especial a las emociones. Posteriormente, la terapia cognitiva (Beck, Ellis, Meichenbaum) pone el énfasis en el control racional de las emociones. Ellis, por ejemplo, parte del pensamiento de filósofos griegos como Epicteto, que escribió en el *Enchiridion* (1956: 19): "El hombre no está disturbado por las cosas, sino por la visión que tiene de las cosas". Shakespeare también trató el mismo tema; por ejemplo en *Hamlet*, acto II, escena 2: "No hay nada bueno o malo; el pensamiento lo hace así".

Podemos encontrar, por lo tanto, en estos pensadores, así como en muchos filósofos como Aristóteles, Kant, Spinoza, Hume, Brentano, Scheler, Bergson, Dewey, Heidegger, Sartre, Bedford Russell y muchos otros, teorizaciones sobre las emociones desde un planteamiento cognitivo (Lazarus, 1991:129-168). Es decir, el uso de conceptos cognitivos en el estudio de la emoción tiene una larga historia: se

remonta a la Antigüedad y a la Edad Media.

Es en el marco del cognitivismo donde asistimos a un reciente despertar del interés por las emociones desde el punto de vista científico. Claras manifestaciones de ello son las obras de Lazarus (1991) Lewis y Haviland (1993), Strongman (1991-1992), Goleman (1995) y Csikszentmihalyi (1997), entre muchos otros. Las dos últimas han sido *best sellers* en diversos países en la segunda mitad de los años noventa.

En resumen, hasta los años sesenta ha prevalecido el enfoque analítico de las emociones disfóricas, sin llegar a un enfoque integrador que incluya las emociones positivas. A partir de entonces se empieza a prestar atención a las emociones, sobre todo desde la psicología humanista. Pero no es hasta finales de los ochenta cuando se produce un énfasis especial en las emociones, de tal forma que se pueda hablar de revolución emocional.

## **2. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES**

Diversos autores han insistido en que las pruebas de inteligencia no predicen el éxito profesional o personal futuro (Gardner, 1995: 32; Goleman, 1995). Muchas personas relevantes y creativas (músicos, artistas, líderes sociales, deportistas, políticos, etc.) no serían detectadas mediante un test de inteligencia. El término inteligencia no logra explicar grandes áreas de la actividad humana (profesión, familia, tiempo libre, etc.).

Como alternativa, Gardner (1995) propone la teoría de las *inteligencias múltiples* (IM), según la cual, las competencias cognitivas quedan mejor descritas en términos de un conjunto de habilidades. Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos. Así, por ejemplo, la expresión de las propias opiniones o emociones es un producto cultural que puede ser crucial para el desarrollo personal.

En la teoría de las IM se distinguen siete inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. La persona inteligente en una de ellas no lo es necesariamente en todas las demás.

Desde la perspectiva emocional interesa resaltar particularmente la

inteligencia interpersonal y la intrapersonal. La inteligencia interpersonal se construye a partir de la capacidad para establecer distinciones entre las personas. Especialmente distinguir matices en sus estados de ánimo, motivaciones, intenciones, etc. La inteligencia intrapersonal se refiere al conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, la evaluación de la propia gama de sentimientos, la capacidad de discriminar entre las emociones y ponerles nombre, la capacidad de recurrir a las emociones como medio para interpretar y dirigir la propia conducta. La inteligencia interpersonal permite comprender y trabajar con los demás; la inteligencia intrapersonal permite comprenderse y trabajar consigo mismo.

### **Teoría de las inteligencias múltiples**

Musical

Cinético-corporal

Lógico-matemática

Lingüística

Espacial

Interpersonal

Intrapersonal

Esta teoría tiene importantes implicaciones psicopedagógicas. Esta obra se centra en las que se derivan de las inteligencias personales (intrapersonal e interpersonal), es decir, las que tienen que ver con las propias emociones y las de los demás.

### **3. LA REVOLUCIÓN EMOCIONAL**

Peter Drucker, en su libro *La sociedad postcapitalista*, afirma que cada doscientos o trescientos años se produce una transformación aguda. En unas pocas décadas, la sociedad se modifica a sí misma de tal manera que las generaciones posteriores no pueden ni siquiera imaginar el mundo en el que nacieron sus padres. Ejemplos de estas transformaciones son el Humanismo del siglo XIV, la Revolución

Industrial del XVIII y la revolución informática iniciada en nuestro contexto en los años ochenta.

Hay argumentos que inducen a pensar que en la última mitad de los años noventa asistimos a una **revolución emocional**, que afecta a la psicología, a la educación y a la sociedad en general. Manifestaciones de esta revolución son: 1) el aumento de estudios y publicaciones relacionadas con las emociones en psicología (Lazarus, 1991; Lewis y Havilland, 1993; Oatley y Jenkins, 1996); 2) la implicación de la neurociencia en el estudio del cerebro emocional, que ha producido más de 25.000 artículos en la década de los noventa y el desarrollo de organismos especializados en el tema, como el Instituto de Investigación sobre Emociones y Salud de la Universidad de Wisconsin, dirigido por Ned Kalin, todo lo cual ha hecho que se hable de la "década del cerebro" (*El País*, 5-9-1999: 42-44); 3) la enorme difusión que ha tenido la obra de Daniel Goleman *La inteligencia emocional* (1995); 4) la aplicación de la inteligencia emocional a las organizaciones a través de obras como *Estrategia emocional para ejecutivos*, de Cooper y Sawaf (1997); 5) la aplicación de la inteligencia emocional a la educación a través de obras como *La inteligencia emocional de los niños* de Shapiro (1997); 6) la consideración de las emociones positivas desde una perspectiva de salutogénesis, lo cual se puede observar en obras como las de Strack, Argile y Schwartz, *Subjective wellbeing* (1991); Eysenk, *Happiness: facts and myths* (1990); Csikszentmihalyi, *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad* (1996), etc.; 7) la toma de conciencia por parte de un sector cada vez mayor de educadores de cómo todo esto debe incidir en la práctica educativa, tal como se pone de relieve en diversos monográficos de revistas especializadas (*Cuadernos de Pedagogía*, 1997, 1998; *Aula de innovación educativa*, 1998).

Todas estas manifestaciones, junto con otras, sugieren insistentemente que la revolución emocional llegue a la práctica educativa. La sociedad y las personas que viven en un momento dado constituyen un eslabón entre el pasado y el futuro. La evolución impulsa a crear un futuro que haga irreconocible el pasado. La educación puede jugar un papel importante en estos procesos de transformación ideológica. Desde la

revolución emocional se trata de crear metas orientadas hacia la estructuración futura de la sociedad de tal forma que posibiliten un mundo más inteligente y más feliz. Esto implica a las personas, consideradas individualmente, pero también a la sociedad en general. La confluencia de ambas fuerzas (persona y sociedad) puede constituir una revolución más trascendental para el bienestar y la calidad de vida que las revoluciones industrial, tecnológica o informática. Ésta es una llamada al esfuerzo colectivo, que es el que debe llevarla a término. Por nuestra parte, como hipótesis de trabajo, abierta a la investigación y a la crítica, vamos a proponer la **educación emocional**.

#### **4. LA RESPUESTA PSICOPEDAGÓGICA: EDUCACIÓN EMOCIONAL**

Como hecho colateral al papel jugado por las emociones en la investigación científica, tradicionalmente se ha prestado poca atención a la psicopedagogía de las emociones. Prácticamente hasta la década de los noventa no se produce un cambio de tendencia. Goleman (1995: 231-260) se refiere a los elevados costes del analfabetismo emocional. Aporta datos estadísticos de la incidencia de crímenes, violencia, arrestos, uso de armas de fuego, suicidios, inseguridad ciudadana, etc. Insiste (p. 286) en que los jóvenes de hoy son la primera generación con posibilidad de acceso a armas de fuego, así como sus padres fueron la primera generación con posibilidad de acceso a las drogas. Esta facilidad significa que ante los conflictos (discrepancias, desacuerdos, ofensas, etc.), lo que antes hubiera sido una pelea, ahora puede convertirse en un disparo. Desgraciadamente estos mismos jóvenes no son muy buenos en evitar disputas. Todos estos datos tienen que ver con el analfabetismo emocional.

El sistema educativo está más interesado en enseñar conocimientos que en saber si los jóvenes estarán vivos la semana que viene para poderlos utilizar. Manifestaciones del analfabetismo emocional entre jóvenes en edad escolar son la depresión, ansiedad, estrés, desórdenes en la comida (bulimia, anorexia), suicidios, violencia, delincuencia, drogas, alcoholismo, conducción temeraria, etc. Todo ello tiene una incidencia social preocupante y supone elevados costes económicos y humanos. Nadie está exento de riesgo. Llevando la



argumentación *in extremis*, Goleman (1995: 234) llega a afirmar que están en juego nada menos que las generaciones futuras. Es urgente la alfabetización emocional.

Se ha observado que al comparar niños depresivos con otros que no lo son, los primeros son más ineptos socialmente, tienen pocos amigos, son menos preferidos por los compañeros en los juegos, tienen más problemas de relación con los demás, etc. La epidemia de la depresión no debe ser solamente tratada terapéuticamente, sino que se deben adoptar medidas preventivas. Esto implica al sistema educativo; la educación emocional se propone como respuesta preventiva.

La secuencia de tristeza => pesimismo => depresión, sugiere una vía de prevención mediante la inoculación antes de que se produzca la depresión. Formas de tratamiento son la inoculación psicológica, la reestructuración cognitiva, el cambio en el estilo de atribución causal, los programas para el desarrollo de habilidades emocionales, etc. La medicación no es una buena forma de tratamiento de la depresión en los adolescentes (Goleman, 1995: 245). En cambio, se puede cambiar lo que se siente cambiando lo que se piensa. Esto supone un enfoque cognitivo. No se trata de afrontar los comportamientos emocionalmente disruptivos con respuestas disciplinarias o con tratamientos terapéuticos, sino de considerar las emociones como un tópico de los contenidos educativos.

Max Weber (1930), en su célebre estudio sobre la ética protestante y los orígenes del capitalismo, argumenta que, con la intención de hacer un mundo más feliz, se potenció el trabajo duro, el ahorro, la inversión y otros factores que potenciaron el desarrollo económico y la industrialización en Europa. Pero, con el tiempo, el objetivo pasó a ser la producción, el consumo y la economía y no la felicidad del ser humano. Llegados a este punto, el comportamiento económico deja de ser racional, porque ya no está orientado hacia la meta que lo originó y justificó. El ser humano, dentro del capitalismo acérrimo, está cada vez más alienado. El capitalismo, que surgió con una vocación religiosa, con el tiempo llegó a ser un mero "juguete" en manos de los empresarios y una "jaula de hierro" para los obreros. Este razonamiento puede aplicarse a muchas otras actividades que,

después de desarrollar sus metas y sus reglas, llegan a ser tan autónomas de sus propósitos originales que los llegan a perder de vista. Algo parecido puede suceder con la religión, el ejército y otras instituciones. ¿No podría darse también en la educación? ¿Cuáles son los fines últimos de la educación? ¿Adquirir conocimientos para producir, o desarrollarse como persona y ser feliz?

El *leit motiv* de su obra es: prevenir los efectos de las emociones negativas. Esto implica prevención a través del sistema educativo. Aquí vamos a referirnos a la **educación emocional** como respuesta a un déficit en la formación básica.

## **5. JUSTIFICACIÓN Y NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**

En el marco de la *orientación psicopedagógica* se pueden distinguir cuatro grandes áreas: 1) orientación profesional; 2) orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje; 3) atención a la diversidad; 4) orientación para la prevención y el desarrollo (Álvarez i Bisquerra, 1996; Bisquerra, 1998). Aquí vamos a centrarnos en esa última área, en la cual se incluyen la mayoría de los aspectos del desarrollo de la personalidad integral del individuo. La mayoría de estos aspectos no quedan contemplados en el currículum ordinario. Ejemplos de tópicos característicos de esa área son las habilidades de vida, habilidades sociales, entrenamiento asertivo, autocontrol, autoestima, temas transversales (educación para la salud, educación moral, educación ambiental, educación para la paz, etc.), etc. La educación emocional es una de ellas.

Diversos argumentos pueden esgrimirse para justificar la educación emocional. Entre otros destacamos los siguientes.

- 1.** Desde la finalidad de la educación.- La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado. En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. El primero ha recibido tradicionalmente un énfasis especial, en detrimento del segundo que ha quedado prácticamente olvidado de la práctica educativa. La educación emocional se propone poner un énfasis especial en este aspecto con objeto de otorgarle la importancia que

merece.

**2.** Desde el proceso educativo.- La educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal. Toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos emocionales. En el proceso de aprendizaje individual y autónomo también está presente la dimensión emocional. Todo esto exige que se le preste una atención especial por las múltiples influencias que las emociones tienen en el proceso educativo.

**3.** Desde el autoconocimiento.- "Conócete a ti mismo" estaba inscrito en el frontispicio del templo de Delfos y fue adoptado como lema por Sócrates. Desde entonces, éste ha sido uno de los objetivos del ser humano y está presente en la educación. Dentro de este autoconocimiento, uno de los aspectos más importantes es la dimensión emocional.

**4.** Desde la orientación profesional.- El índice de desempleados en nuestro país tiende a ser superior al quince por cien, aproximándose al veinte. Se estima que en el futuro la mayoría de las personas pasarán por etapas de desempleo. Esto induce a que desde la orientación profesional se contemple la necesidad de añadir una dimensión hasta ahora olvidada: preparar para el paro. Como se sabe, el paro puede provocar una disminución de la autoestima, estados depresivos, y otras secuelas en la salud física y psíquica del individuo. Abordar esta problemática desde la prevención implica "preparar para la vida" desde una perspectiva que contemple estas eventualidades.

**5.** Desde el fracaso escolar.- Se observan unos índices elevados de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés ante los exámenes, abandonos en los estudios universitarios y otros fenómenos relacionados con el fracaso escolar. Estos hechos provocan estados emocionales negativos, como la apatía y, en algunos casos, llegan a intentos de suicidio. Todo ello está relacionado con déficits en la madurez y el equilibrio emocional.

**6.** Desde las relaciones sociales.- Es conocido que las relaciones sociales pueden ser una fuente de conflictos, tanto en la profesión

como en la familia, comunidad, tiempo libre y cualquier contexto en el que se desarrolle la vida de una persona. Estos conflictos afectan a los sentimientos, de tal forma que a veces pueden llegar a producirse respuestas violentas incontroladas.

**7.** Desde la salud emocional.- Continuamente estamos recibiendo estímulos que nos producen tensión emocional. Esos estímulos pueden ser estresores del trabajo, conflictos familiares, noticias (guerras, violencia, desastres naturales, hambre, tortura, etc.), interrupciones, reveses económicos, pérdidas, enfermedades, etc. La tensión emocional puede adoptar la forma de irritabilidad, falta de equilibrio emocional, problemas de relación, ansiedad, estrés, depresión, etc. La frecuencia con que se producen estos fenómenos merece más atención preventiva de la que se le está prestando actualmente. Como se sabe, el *Prozac* no sólo es el antidepresivo más recetado, sino que es, probablemente, uno de los medicamentos más consumidos en todo el mundo. En Estados Unidos fue el medicamento más vendido en 1996. Sólo en Cataluña, la Seguridad Social pagó durante 1996 la cantidad de 2.065 millones en *Prozac*. Se estima que más de treinta millones de personas lo han consumido en el mundo. En 1998, las ventas se han acercado a 8.000 millones en toda España, donde más de siete millones de personas consumen antidepresivos. Durante este mismo año se consumieron en España casi 60 millones de envases de tranquilizantes (incluyendo antidepresivos, sedantes, tranquilizantes, psicoestimulantes y neurolépticos), por un importe total de 89.472 millones de pesetas; de ellos, doce millones de envases eran antidepresivos, por un importe de 47.744 millones de pesetas (datos de *El País*, 21-9-99: 38). La venta de antidepresivos se ha triplicado en diez años. Estas cifras, realmente espectaculares, son un indicador de los problemas emocionales que sufre la sociedad actual, lo cual nos permite hablar de *fenómeno social*. Desde la educación emocional se pretende abordar la dimensión preventiva.

**8.** Desde la teoría de las inteligencias múltiples.- En la segunda mitad de la década de los años noventa ha tenido una amplia difusión la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1995). Entre

ellas están la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. Esta teoría supone un reto para el futuro de la educación, en el cual deben tener cabida aspectos educativos hasta ahora olvidados. Entre ellos están las emociones. Como señala Gardner (1995: 47), concentrarse en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal puede suponer una estafa para los individuos que tienen capacidad en otras inteligencias. Por otra parte, el no tomar en consideración la inteligencia emocional en el sistema educativo puede suponer una atrofia de considerables consecuencias para el desarrollo personal y social.

**9.** Desde la *Inteligencia emocional*.- El hecho de que una obra como *Inteligencia emocional*, de Daniel Goleman (1995), en la cual se pone de manifiesto la necesidad de poner inteligencia a la emoción, se haya convertido en un *best seller* es un indicador más del interés social por estos temas, lo cual pone en evidencia una necesidad desatendida. La primera edición en castellano se publicó en octubre de 1996; y en junio de 1997 ya se editaba la decimoquinta reimpresión.

**10.** Desde el analfabetismo emocional.- Tecnológicamente hemos avanzado mucho a lo largo del siglo xx, pero por lo que respecta a las emociones estamos atrofiados. El analfabetismo emocional se manifiesta de múltiples formas: conflictos, violencia, ansiedad, estrés, depresión, etc. Esto se da a lo largo de toda la vida, pero tiene una virulencia particular durante la edad escolar.

**11.** Desde la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación.- Hemos entrado de lleno en la sociedad de la información y la comunicación de masas, donde se corre el peligro de que las relaciones interpersonales queden sustituidas por las tecnologías de la comunicación (internet, telemática, televisión, radio, cd-rom, vídeo, etc.). Esto puede provocar un aislamiento físico y emocional del individuo. Como sustitutos de la relación de afecto a veces se utilizan programas de radio, televisión, animales de compañía, consumo de drogas, etc. Paralelamente, la sociedad de la información ofrece una inmensa oferta documental ante la cual es preciso escoger. Esto a veces puede conducir a situaciones de

confusión, sensación de impotencia y desánimo. De todo ello se deriva un argumento más en favor de educar emocionalmente a las nuevas generaciones para afrontar con éxito los nuevos retos que aventura el futuro.

**12.** Desde el nuevo rol del profesor.- Cada vez se ve más claro que el rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando. Actualmente se dan como mínimo dos fenómenos interrelacionados que obligan a este cambio de rol: la obsolescencia del conocimiento y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Esto abre un escenario en el cual el alumnado adquiere conocimientos en el momento que los necesita, a través de medios tecnológicos. En función de esas tecnologías, y en consonancia con lo que se expone en el párrafo anterior, el rol del profesor cambia, pasando de la enseñanza a la relación emocional de apoyo. Esto va a suponer un reciclaje del profesorado para ponerle en situación de impartir educación emocional.

Podríamos poner más elementos de juicio para argumentar la necesidad de atender a las emociones desde el sistema educativo, pero con lo que acabamos de exponer consideramos que de momento ya es suficiente para dar por justificado el énfasis que vamos a reclamar para la educación emocional.

## **6. ¿QUÉ HAY QUE SABER SOBRE LAS EMOCIONES?**

¿Qué debe saber una persona sobre las emociones? ¿Cuáles deben ser los contenidos de la educación emocional? ¿Cuáles son las estrategias y actividades más apropiadas para lograr los objetivos de la educación emocional? No es fácil responder a estas preguntas. Probablemente haya que recurrir a un marco teórico, que podemos denominar psicopedagogía de las emociones, para vislumbrar posibles respuestas a estos interrogantes.

Así, por ejemplo, según las teorías de las emociones, éstas dependen de la evaluación o valoración que el individuo hace de lo que ocurre en el ambiente. Una implicación psicopedagógica de este principio es que la persona debe preguntarse y responder (aunque no necesariamente de forma consciente) una serie de cuestiones sobre lo que sucede.

Entre ellas hay un primer bloque de evaluación inicial de la situación: ¿Está en peligro mi bienestar?, ¿esta situación me beneficia o perjudica?, ¿qué importancia tiene para mí lo que está sucediendo? Un segundo bloque de preguntas se refiere a la acción a emprender: ¿qué se puede hacer?, ¿cuáles son las consecuencias de cada acción posible?, ¿puedo cambiar la condición negativa que provoca los hechos?, ¿puedo mantener las condiciones positivas?, ¿cómo?, ¿en caso negativo, puedo soportar la situación, o incluso sacarle provecho? Todas estas preguntas van encaminadas a favorecer la *madurez emocional* del sujeto. Tres clases de conocimiento parecen esenciales para un proceso emocional maduro (Lazarus, 1991: 341):

- 1.** Las *señales sociales* sobre lo que sucede y su significación emocional. Es importante, por ejemplo, reconocer lo que genera emociones positivas y negativas en la otra persona y la significación de lo que esa persona expresa en la interacción. Por ejemplo comunicación no verbal. Si conseguir un propósito requiere la aprobación y consentimiento de otra persona, debemos saber qué decir (o hacer) y cómo decirlo (o hacerlo) de cara a facilitar una relación favorable y evitar resistencias. Cuando la otra persona responde, lo que comunica debe ser analizado e interpretado con precisión.
- 2.** Las *reglas de expresión y reglas de sentimiento*. Es decir, lo que se puede decir o hacer en una situación; cuáles son las limitaciones a la expresión de emociones; cuáles son las sanciones sociales a las infracciones.
- 3.** *Cómo manejar las emociones*. ¿Qué podemos hacer con nuestra ansiedad, ira, tristeza, culpa?, ¿cuáles son las situaciones en las que somos vulnerables a las emociones disfuncionales?, ¿con quién estamos tratando?

Estas tres clases de conocimiento constituyen un acervo importante que se va adquiriendo a lo largo del desarrollo, si bien cabe señalar que no todas las personas lo consiguen. La competencia social depende en gran medida de estos conocimientos. De ahí la importancia de contemplarlos en el currículum educativo. Para

subrayar la importancia que esto tiene, conviene tener presente que la competencia social ha sido considerada como un "amortiguador" contra la psicopatología y como un factor de prevención. La competencia social tiene tres componentes fundamentales:

- 1)** Flexibilidad.- Capacidad para dar una diversidad de respuestas con el fin de alcanzar un objetivo dado; al mismo tiempo capacidad para elegir entre una variedad de objetivos.
- 2)** Aprovechar los recursos.- Capacidad para utilizar los recursos sociales del contexto.
- 3)** Análisis social.- Análisis eficiente de la realidad, lo cual implica no sólo la carencia de deterioro perceptivo, sino también la comprensión positiva, amplia y sofisticada del mundo.

A lo largo de esta obra se intenta aportar elementos, como los que anteceden, que permitan dar respuesta a las preguntas formuladas al principio de este apartado.





# Teorías de la emoción

## 1. LA TRADICIÓN FILOSÓFICA

La psicología deriva de la filosofía. Por eso, la historia de la psicología se confunde con la de la filosofía hasta entrado el siglo XIX. Desde el punto de vista filosófico el estudio de las emociones ha interesado desde la Antigüedad. Son muchas las teorías que se han desarrollado a lo largo de los siglos. Algunos de los hitos más importantes se citan a continuación.

Platón (428-347 a. de C.) en su *República* distingue entre razón, espíritu y apetitos. Desde este planteamiento las emociones no tienen una clara definición, sino que quedan situadas en un lugar intermedio. El exceso de dolor o placer disminuyen la capacidad de razonamiento. Sin embargo, Platón señaló que la tarea más importante para una sociedad es enseñar a los jóvenes a encontrar placer en los objetos correctos. Desgraciadamente hay elementos para dudar de la eficacia del sistema educativo a la hora de lograr este objetivo. La sociedad está organizada de tal forma que las tareas serias (arte, ciencia, cultura) parezcan pesadas y aburridas, mientras que lo atractivo y emocionante es lo frívolo (ver la televisión, discoteca, atracciones de feria, etc.). Por lo general la escuela no consigue enseñar lo emocionante que pueden llegar a ser la ciencia, el arte, las matemáticas o la cultura (Csikszentmihalyi, 1998: 154).

En contraposición, Aristóteles (384-322 a. de C.) concibe las emociones como una condición que transforma a la persona de tal manera que puede verse afectado el juicio. Las emociones se acompañan de placer o dolor y están conectadas con la acción. Derivan de lo que creemos. Las emociones deben estar sometidas al control de la consciencia. Entre las emociones están: ira, temor, piedad, gusto y sus opuestos. En su *Ética a Nicómaco*, se refiere a la *eudemonia*, que es comparable a lo que entendemos por felicidad. La búsqueda de la felicidad es la motivación básica del ser humano. Hay al menos tres formas de felicidad: a) la gente corriente cree que el placer (beber, drogas, sexo) aporta felicidad; b) a un nivel superior están los que creen que hacer el bien (profesión, compromiso social)

equivale a ser feliz; c) para otros, la felicidad está en la virtud y en la vida contemplativa.

La equiparación de la virtud con la felicidad es un tema recurrente en la filosofía a partir de Aristóteles (MacIntyre, 1984). Así, por ejemplo, Boecio afirma: "El virtuoso es sabio, el que es sabio es bueno y el que es bueno es feliz". Es interesante observar que la conexión esencial entre felicidad y virtud ha sido generalmente reconocida por los pensadores en una gran variedad de tradiciones culturales distintas. Estos conceptos (virtud y felicidad), o similares, aunque con distintas palabras, se pueden encontrar en la tradición judeo-cristiana, mahometana y en las tradiciones orientales (budismo, zen, yoga, taoísmo, etc.). Así, por ejemplo, está el concepto taoísta de Yu, o vivir correctamente, según se desprende de las escrituras fundamentales de Chuang Tzu (Watson, 1964); la actitud indú hacia la vida que infunde la Bhagavad-Gîta, etc., ambas tienen mucho en común con el concepto de virtud de Aristóteles. Todas estas tradiciones han buscado en la virtud el "camino de salvación", que en términos actuales podría equivaler a "felicidad". También conviene observar la coincidencia en la búsqueda de la felicidad, presente en las distintas culturas, si bien el concepto de felicidad puede variar. Así, por ejemplo, para los místicos de las grandes religiones la felicidad es un estado supremo que se consigue por la unión con la divinidad: el éxtasis; para los budistas es el nirvana. Muñoz (1997) ha escrito una *Filosofía de la felicidad* en la que se expone una síntesis de la visión que han tenido sobre ella diversos autores, desde la Antigüedad (Demócrito, Aristóteles, Epicuro, Séneca, etc.) hasta la actualidad (Wittgenstein, Russell, Maslow, etc.).

Los estoicos consideran que las emociones son las responsables de las miserias y frustraciones humanas. Esto se debe a que las emociones son el resultado de juicios acerca del mundo y del lugar que uno tiene en él. Desde este punto de vista se puede considerar como el origen de la teoría cognitiva de la emoción. La felicidad consiste en tener un reducido número de deseos que puedan ser fácilmente satisfechos. Zenón de Citium (335-263 a. de C) se considera el fundador del estoicismo. Era rico, pero perdió todos sus bienes en un naufragio.

Sobrellevó esta pérdida con resignación. Zenón aconseja serenidad ante todas las adversidades y desgracias. El hombre imperturbable es el hombre sabio y feliz.

Epicteto (50-130) redujo el estoicismo a una moral fundada en la diferencia entre lo que depende del individuo y lo que no depende de él. En el *Enchiridion* (1996: 19) escribió: "El hombre no está disturbado por las cosas, sino por la visión que tiene de las cosas". Esta afirmación se ha utilizado como punto de partida en la moderna psicoterapia cognitiva.

Los hedonistas adoptan una actitud que viene resumida en el *carpe diem* (aprovecha el momento presente) de Horacio. Esta idea a veces se ha divulgado como "comamos y bebamos que mañana moriremos". Pero la filosofía hedonista no se limita a los placeres corporales, sino que implica disfrutar de la experiencia estética, la conversación amistosa, o alcanzar la *ataraxia* o estado de plena serenidad de espíritu.

Durante una larga época, más que hablar de emociones se ha hablado de *pasiones*. En el siglo III, Plotino pensaba que las pasiones eran el resultado de la conciencia que el alma tenía de los afectos del cuerpo. El alma toma conciencia inmediata de los cambios corporales y los asocia con la idea de amenaza.

Posteriormente las pasiones fueron tomando un aire más virulento. Se identificó la pasión como una enfermedad del alma. Desde ámbitos religiosos se ha llegado a considerar como pecado; recordemos cómo los denominados "pecados capitales" (soberbia, avaricia, lujuria, ira, gula, envidia, pereza), tienen mucho que ver con las *pasiones*, y por tanto con las emociones. Las pasiones debían evitarse porque alteraban la quietud del alma. Dada la influencia del cristianismo en nuestra sociedad, esto podría explicar en parte la concepción negativa que todavía tienen ciertas personas de las emociones.

Durante toda la Edad Media se consideró que la parte racional del alma está en lucha para controlar la concupiscencia (deseos y apetitos), que origina las pasiones. Como la persona es incapaz de controlar las pasiones, pecamos y por tanto debemos hacer penitencia. La Edad Media fue una etapa en la que se tenía una idea

negativa de la existencia, pesimista, un "valle de lágrimas" en el que las emociones positivas no tenían cabida. La mayoría de las teorías medievales ligaban las emociones a las pasiones, apetitos y deseos, considerándolas como algo que se debía controlar. Desde la tradición filosófica, en general, se ha identificado a la emoción con la "metáfora del amo y el esclavo". El amo es la razón y el control que se contraponen al esclavo, que son las emociones y pasiones. El dualismo mente-cuerpo está presente en esta metáfora.

Durante el Renacimiento el estudio de las pasiones se independizó de la teología y la ética. El término *afecto* fue sustituyendo al de pasión, que se reservó para los estados de ánimo más exacerbados.

Juan Luis Vives (1492-1540), filósofo y educador valenciano, en el tercer libro de *De anima et vita* (1538) se ocupa de las emociones, considera que no siempre son perniciosas y reconoce su poder motivacional. Dado que esta obra, así como otras de Vives, están enfocadas hacia la educación, se reconoce la importancia de las emociones en los procesos educativos.

Se considera a Descartes (1596-1650) como el puente entre la escolástica medieval y la filosofía moderna. Su distinción entre *res extensa* y *res cogitans* (cuerpo y mente) supondrá un reto (o un obstáculo) para la psicología posterior, donde el aspecto más virulento probablemente sea su aplicación al estudio de las emociones, puesto que éstas requieren la participación simultánea de cuerpo y mente. Hasta entonces se consideraba que las emociones residían en el corazón. Descartes *descarta* esta creencia, al señalar la "glándula pineal" como el punto de unión del cuerpo y la mente. Las emociones son un tipo de pasión; se distinguen de la clara cognición y hacen que el juicio sea confuso y oscuro. La concepción perturbadora de las emociones queda clara en Descartes, lo cual tendrá unas repercusiones en la tradición posterior.

Spinoza (1632-1677), Locke (1632-1704), Hume (1711-1776), Kant (1724-1804), Hegel (1770-1831), Nietzsche (1844-1900) y muchos otros reconocidos representantes de las diversas corrientes filosóficas se han ocupado en cierta medida de las emociones, sin por ello elaborar necesariamente una teoría sobre ellas. Desde finales del siglo

XVIII se puede observar una visión optimista sobre la naturaleza humana, donde Rousseau (1712-1778) es el paradigma. Desde este enfoque de la vida, la búsqueda de la felicidad pasa a ocupar un lugar importante. El respaldo político de esta *weltanschauung* queda plasmado en la Declaración de Independencia de los Estados Unidos, donde se afirma el derecho de las personas a la búsqueda de la felicidad.

En el siglo XIX los estudiosos de la emoción se desmarcan de la filosofía para profundizar en los aspectos más psicológicos, siendo ésta una de las múltiples razones que contribuyeron al nacimiento de la psicología como ciencia independiente.

En el siglo xx, Huserl, Max Scheler, Heidegger, Paul Ricouer, J. P. Sartre, etc., han otorgado a las emociones un lugar destacado en sus desarrollos filosóficos. El concepto de angustia vital es clave para entender la filosofía existencialista.

## **2. LA TRADICIÓN LITERARIA**

Probablemente sea en la literatura, en sus diversos géneros, donde haya un mayor volumen de páginas dedicadas a las emociones. El amor en primer lugar, pero también la ira, miedo, angustia, etc., han estado presentes en la literatura desde los tiempos de Esquilo, Sófocles y Eurípides, pasando por Shakespeare, Molière, Goethe y toda la tradición literaria universal hasta nuestros días.

Es interesante comparar el tratamiento de las emociones en la literatura de ficción respecto de los textos científicos de carácter psicológico. En estos últimos el énfasis está en las emociones negativas o disfóricas (ansiedad, depresión, miedo, etc.), mientras en los primeros son las emociones positivas o eufóricas las que predominan. En un análisis de contenido de numerosas novelas, poemas y otros textos literarios se observó que virtualmente las tres cuartas partes de las referencias literarias a las emociones eran placenteras (Eysenck, 1990: 2). De éstas, como es de dominio público, el amor encabeza la lista, estando presente en un 25% de todas las referencias a experiencias emocionales. Otras emociones positivas que han atraído la atención literaria son: humor (2º lugar), felicidad (4º lugar), confianza (6º lugar). Las únicas emociones negativas que

ocupan los primeros lugares de esta clasificación son: miedo (3º lugar) y horror (5º lugar).

La importancia del amor en la literatura induce a algunas reflexiones. Por una parte recordar que, como han señalado diversos autores (Fuster *apud* Bordons y Díaz Plaja, 1997: 215-221; Oates, 1998; Rougemont, 1997), el amor tal como se entiende en el mundo occidental tiene sus orígenes en el siglo XII, con la poesía de los trovadores provenzales. En principio fue un "amor cortés", propio de la corte y la aristocracia. Progresivamente se fue extendiendo a otras capas de la sociedad. Pero no es hasta el siglo XIX cuando llega a las masas populares, en el marco de la novela romántica. De ahí la denominación actual de amor romántico. El hecho de que la literatura haya jugado un papel tan importante en la difusión del amor romántico en la sociedad es un acicate para la educación emocional.

Si consideramos que los literatos se dirigen a los intereses de las personas, que son su potencial audiencia, hemos de concluir que la gente está más interesada en el amor y el humor que no en la tragedia o el drama. Entonces, ¿por qué los psicólogos y educadores son tan poco receptivos a estas preferencias?

La riqueza del lenguaje se manifiesta particularmente variada al referirse a las emociones. En una investigación en lengua inglesa se seleccionaron 558 palabras referidas a estados emocionales (Eysenck, 1990:14). Esto ha sido utilizado inteligentemente por los escritores de ficción, los cuales a lo largo de la historia han ido creando y utilizando palabras que suponen matices sutiles dentro de una misma familia de emociones. Así, por ejemplo, en la literatura española del siglo XVIII aparece una emoción que no existía antes y que dio lugar a la expresión *vergüenza ajena*; hoy en día todo el mundo sabe lo que significa. El lenguaje dispone de cientos de palabras relacionadas con las emociones. Todo esto se complica cuando se comparan los términos utilizados en diversas lenguas. Las traducciones de términos emocionales siempre son conflictivas y criticables.

Es interesante subrayar que de todas las palabras referidas a emociones, casi los dos tercios se refieren a emociones negativas. Este último dato podría llevar a la conclusión errónea de que la cantidad

implica mayor uso. Como hemos señalado, son el amor y el humor las emociones más utilizadas en la literatura, lo cual contrasta con el mayor número de palabras sobre emociones negativas. La enorme variedad de palabras sobre emociones negativas sólo significa que los matices y distinciones entre éstas son mucho más sutiles de lo que puedan ser las distinciones entre las emociones positivas. Estos matices literarios obligan a agrupar las emociones (sobre todo las negativas) en familias de cara a la investigación científica.

Por otra parte, la literatura nos enseña que la frustración es la regla en la vida. No siempre es posible lograr los objetivos que nos proponemos. Y una vez logrados es como si perdieran su valor, lo cual nos impulsa a nuevos objetivos, de los cuales probablemente no todos se puedan alcanzar. Esto nos enseña la necesidad de aprender la tolerancia a la frustración.

Un análisis detallado del contenido de las obras literarias deja claro que las emociones juegan un papel primordial en la vida de las personas, que además sienten una clara predilección por las emociones positivas. Todo ello contrasta con la escasa atención que se les ha prestado en psicología y educación. De forma modesta, esta obra se propone contribuir a aminorar este déficit, al centramos particularmente en las emociones positivas y en particular en la felicidad.

### **3. CHARLES DARWIN: EL ENFOQUE BIOLÓGICO**

Charles Darwin (1809-1882) es conocido principalmente como uno de los fundadores de la biología moderna, en gran medida gracias a su obra *The Origin of Species* (1859). Pero también es uno de los fundadores de la psicología. En 1872 publicó *The expression of the Emotions in Man and Animals*, la obra más importante sobre emociones escrita hasta entonces. Según Darwin, las emociones en todos los animales y el hombre funcionan como señales que comunican intenciones; tienden a ser reacciones apropiadas a la emergencia ante ciertos acontecimientos del entorno. La función más importante es aumentar las oportunidades de supervivencia en el proceso de adaptación del organismo al medio ambiente. Hay una similitud del comportamiento adaptativo de los animales y el hombre. Esto se



observa particularmente en las conductas de emergencia del estilo "lucha o vuela" (*fight or flight*), solicitud de cuidados, cuidar de otros, conducta imitativa, ocupación de territorios, comunicación de alarma, amenaza, dominio, reproducción, etc. Ejemplos de emociones analizadas por Darwin son vergüenza, modestia, afección, ira, tristeza, frustración, placer, pena, miedo, resignación, desprecio y ansiedad. Las emociones han sido útiles para la supervivencia en el pasado, al funcionar como mecanismos reflejos que desencadenan una acción, pero a través de la evolución han ido perdiendo su función originaria. El libro de Darwin fue uno de los primeros que incluyeron fotografías, en este caso sobre la expresión de emociones en el rostro de niños y adultos, que era uno de los temas de estudio.

Las ideas de Darwin han influido en algunos de los enfoques y autores posteriores. De esta forma se ha pasado de lo que se ha denominado la "tradición evolucionista" a la "tradición biológica", representada por autores como Tomkins (1979), Ekman (1981, 1982) Zajonc (1985), Plutchik (1991), Izard (1979), etc.

Dentro del enfoque biológico, autores como Zajonc (1985) destacan la primacía de lo biológico frente a lo cognitivo, lo cual va a chocar abiertamente con los enfoques cognitivos formulados por Lazarus (1984). En cambio otros biólogos, como Plutchik (1991) o Izard (1979), recogen planteamientos biológicos integrándolos en la perspectiva cognitiva.

Dentro de la tradición biológica se ha defendido la existencia de unas pocas emociones primarias (Izard, 1979; Plutchik, 1991), que se pueden combinar entre sí para formar otras emociones derivadas o secundarias. Las emociones primarias presentan una expresión facial universal (Ekman, 1982), con unos patrones concretos de "feedback facial" (Izard, 1979). Las emociones y su manifestación tienen una clara función adaptativa y evolutiva (Plutchik, 1991).

Se ha demostrado que las estructuras cerebrales aprenden a correlacionar las tensiones faciales con los estados emocionales. Cambiando voluntariamente la expresión facial se pueden modelar las percepciones emocionales. La demostración es fácil: ponga el lector una cara alegre y verá cómo siente una especie de felicidad; poniendo

una cara triste y preocupada se producen percepciones desagradables (Delgado, 1991: 148). La conclusión de las investigaciones es que la expresión facial puede regular la intensidad de las emociones, pero no puede sustituir una emoción por otra (Argyle, 1987: 134-136).

#### **4. WILLIAM JAMES: LA TRADICIÓN PSICOFISIOLÓGICA**

La tradición psicofisiológica resalta el papel de las respuestas fisiológicas periféricas (sistema nervioso autónomo y motor) en la percepción de la experiencia emocional. El estudio de la emoción desde esta perspectiva dio lugar a la psicofisiología.

Para muchos, el artículo que William James (1842-1910) publicó en la revista *Mind* en 1884, con el título "What is emotion?", es el punto de partida en el estudio de la emoción desde la perspectiva psicológica, o más bien psicofisiológica. Las ideas allí expuestas serían posteriormente recogidas y ampliadas en *The Principles of Psychology* (1890). En opinión de W. James, no es cierto que una emoción desencadena una actividad. Una emoción es la percepción de cambios en el organismo como reacción a un "hecho excitante". En la famosa frase "no lloramos porque estamos tristes, sino que estamos tristes porque lloramos" se resume el pensamiento de James.

Paralelamente a las aportaciones de James, pero de forma independiente, el fisiólogo danés Carl Lange propuso en *The Emotions* (1885) unos postulados similares a los de James. Por eso hoy en día se habla de la **teoría de James-Lange**.

En síntesis, la teoría de James-Lange dice básicamente que la emoción es la percepción de cambios fisiológicos. Esta teoría pone el énfasis en el cuerpo: sostiene que la experiencia emocional es consecuencia de los cambios corporales. Rompe con la separación tradicional entre cuerpo y mente.

Posteriormente diversos autores han criticado y puesto en cuestión diversos aspectos de esta teoría. Entre otros reconocidos críticos están Wundt, Titchener y Cannon, de donde surgen las teorías centralistas encabezadas por Cannon y Bard que son la alternativa a las teorías periféricas iniciadas por James y Lange.

A pesar de estas críticas y alternativas, el legado de William James ha tenido una enorme influencia que se deja sentir hasta la actualidad.

Entre los que podríamos denominar seguidores de esta corriente están Schachter (1978) y Singer (Schachter y Singer, 1962).

## **5. LA TEORÍA DE CANNON-BARD: LA TRADICIÓN NEUROLÓGICA**

La tradición neurológica pone el énfasis en la activación del sistema nervioso central (SNC) más que en el sistema periférico. Se inicia con Cannon (1927), el cual afirma que las vísceras son demasiado insensibles y su acción demasiado lenta como para producir las sensaciones requeridas por la teoría de James-Lange. Dando un paso más a la crítica de la teoría de James-Lange, propuso una alternativa que se ha conocido como "teoría emergentista", "teoría neurofisiológica" o como "teoría talámica", cuya confirmación experimental fue realizada por Bard (1928). Por eso se conoce actualmente como **teoría de Cannon-Bard**.

De acuerdo con esta teoría los cambios corporales cumplen la función de preparar al organismo para actuar en las situaciones de emergencia. Es la respuesta que Cannon denominó "lucha o huida" (*fight or fly*). El estímulo emocional origina unos impulsos que, a través del tálamo (centro principal de la teoría de Cannon), llegan a la corteza cerebral. Al mismo tiempo el tálamo envía impulsos a las vísceras y músculos para que produzcan cambios comportamentales. Es decir, tanto la experiencia emocional como las reacciones fisiológicas son acontecimientos simultáneos que surgen del tálamo.

La polémica iniciada entre James y Cannon representa la dicotomía entre teorías periféricas y centralistas. Las primeras, representadas por la teoría de James-Lange, sostienen que las emociones son la percepción de la actividad del Sistema Nervioso Vegetativo y del Sistema Nervioso Periférico Somático. Las segundas, representadas por la teoría de Cannon-Bard (1927, 1928) y seguidores, entre los que están Papez (1937), MacLean (1949), etc., ponen el énfasis en el Sistema Nervioso Central (SNC). En un punto intermedio se sitúan otros autores, como Schachter y Singer (1962), que proponen una teoría bifactorial: una emoción consta de una cognición emocional más una activación (*arousal*) fisiológica.

Cannon acertó en que la base nerviosa de la emoción es central y no

periférica, como proponía James. Sin embargo, investigaciones posteriores realizadas en los años cuarenta y cincuenta, principalmente por Hess, Papez, MacLean, Pibran, Moruzzi, Magoun, Lindsey, Duffy y otros, han demostrado que no es el tálamo la región del sistema nervioso que genera las emociones. McLean en 1949 apuntó hacia la amígdala. Investigaciones más recientes han demostrado el papel preponderante que juega la amígdala en el comportamiento emocional. En definitiva, es el Sistema Límbico el que juega un papel preponderante en las emociones. Más adelante, en este mismo capítulo, se dedica un apartado al cerebro emocional.

## **6. FREUD Y EL PSICOANÁLISIS**

Sigmund Freud (1856-1939) no propuso una teoría explícita de las emociones, pero se ocupó de ellas en profusión por la influencia que tienen en las perturbaciones psíquicas de las personas. En concreto, sus ideas sobre la emoción están basadas sobre su teoría de los impulsos y en ella están los fundamentos para la interpretación psicoanalítica de los dos afectos mayores: la ansiedad y la depresión. En su momento, las ideas de Freud y el psicoanálisis provocaron una revolución en el seno de la comunidad médica y psicológica. A partir de este momento, invaden el panorama terminológico conceptos como inconsciente, super-yo, ello, censura, resistencia, represión, mecanismos de defensa, transferencia, objeto sexual, sexualidad infantil, *eros* y *tanatos*, interpretación de los sueños, actos fallidos, etc. En el fondo de todo ello están las emociones.

Según Freud, ciertos acontecimientos, usualmente de tipo sexual, pueden ser tan perjudiciales que pueden dejar cicatrices psicológicas que afecten al resto de la vida. Algunos elementos de la terapia psicoanalítica son: relatar la propia vida, la cual contiene "vacíos"; el relleno de estos "vacíos" mediante interpretaciones por parte del terapeuta; el *insight* del paciente como si se diese cuenta de algo que había estado inconsciente; esos "vacíos" tienen un componente eminentemente emocional. Para comprender las emociones, Freud desarrolló la idea según la cual la mente relega al inconsciente las emociones traumáticas. A esto se le denomina "mecanismos de defensa". Su hija, Ana Freud, desarrollo esta idea en su obra *The ego*

*and the mechanisms of defense* (1937). De forma general, los analistas que tratan con las emociones estresantes hablan en términos de enfrentarse (*coping*) a los acontecimientos y a las emociones que producen.

Desde el psicoanálisis se ha insistido en que la vida afectiva del adulto y su carácter dependen de cómo hayan sido sus sentimientos y experiencias afectivas y de cómo haya respondido emocionalmente a las situaciones de la vida a lo largo de su desarrollo.

Entre las diversas concepciones de este enfoque, citemos que la emoción rara vez se encuentra en estado puro; cualquier emoción tiene una historia compleja con elementos que pueden remontarse a la infancia.

Se ha dicho que el psicoanálisis, más que una teoría de la emoción es una teoría de los trastornos emocionales y una terapia para su curación. En efecto, desde sus orígenes el psicoanálisis ha estado vinculado a la práctica clínica, más que a la prevención y el desarrollo de la personalidad.

El punto de vista psicoanalítico sobre las emociones fue resumido por Rapaport (1950). La psicoanalista Dolto (1998) se ha ocupado de escribir obras dirigidas a los padres en las que trata el desarrollo emocional de los niños.

## **7. TEORÍAS CONDUCTISTAS**

El conductismo se ha preocupado por estudiar el proceso de aprendizaje de las emociones, el comportamiento manifiesto que permite inferir estados emocionales y los condicionamientos que provocan emociones.

Watson (1919) resaltó los aspectos conductuales de la emoción, recogiendo las aportaciones de Darwin sobre la expresión emocional y la reflexología (Bechterev y Pavlov). A partir de su observación con niños, identificó tres emociones básicas: miedo, ira y amor. Investigaciones posteriores han sido realizadas por Harlow y Stagner en los años treinta, Millenson en los sesenta, Gray en los setenta, etc. Incluso Skinner se ha ocupado, a su manera, de las emociones. En general se ha tratado de aplicar los conceptos conductistas (condicionamiento, refuerzo, inhibición, etc.) al estudio de las

emociones.

Es un hecho incontrovertido que los pinitos del conductismo sobre las emociones han sido relativamente pobres. Dentro del conductismo ortodoxo, el estudio de la emoción ha llegado a rozar el descrédito. En la aproximación mecanicista al estudio del comportamiento humano no tiene cabida la emoción. Según Mandler (cit. por Rosselló, 1996: 155-156), hay dos únicas contribuciones importantes del conductismo al estudio de la emoción. Son las de Mowrer y Skinner. Ambas se relacionan con la adquisición de palabras emocionales a través de un proceso de condicionamiento.

Mowrer formuló un modelo sobre la ansiedad en términos de estímulos, respuestas y refuerzos. La ansiedad o el miedo es la forma condicionada de la reacción al dolor (Fernández Abascal, 1995: 358).

Skinner (1953) considera que una emoción es una predisposición a actuar de una determinada manera. El niño lleno de ira se muestra proclive a pegar y poco dispuesto a ayudar.

Si nos centramos en la intervención clínica, el paradigma conductista se ha revelado particularmente fructífero. Las estrategias de intervención en las alteraciones emocionales (ansiedad, estrés, trastornos del estado de ánimo, etc.) mediante la terapia conductista ha dado buenos resultados. Así, por ejemplo, la *supresión condicionada* ha generado una cantidad considerable de investigaciones. Consiste en un decremento de la tasa de respuesta en una conducta operante que se realiza durante una sobreimposición de un estímulo condicionado aversivo.

Las aportaciones del conductismo serán recogidas y reformuladas en el marco de la psicología cognitiva.

## **8. TEORÍAS DE LA ACTIVACIÓN (AROUSAL): MULTIDIMENSIONALIDAD**

La activación es una dimensión de tipo fisiológico, subyacente en la conducta emocional, que aporta la energía para ejecutar una conducta. Esta conducta puede situarse entre los dos extremos de un *continuum*: en un extremo está la mínima activación corporal (sueño) y en el otro la máxima activación, como una emoción muy intensa (pánico, angustia, desesperación). La conducta emocional va

acompañada de un estado fisiológico de activación. Puede ser alto o bajo, en función de las diferentes emociones, que ocupan un lugar en el *continuum* entre los dos extremos. Los cambios fisiológicos son índices de la intensidad de las emociones

En principio, la teoría de la activación es seguidora de la corriente periférica iniciada por James y Lange. Si bien posteriormente, con las investigaciones sobre la actividad electroencefálica y sobre el Sistema de Activación Reticular (SAR), se pasa a considerar la activación como un fenómeno central, lo que dio lugar a teorías sobre activación cortical de la emoción.

En 1968 Lang propuso la existencia de tres sistemas de respuesta emocional: cognitivo, fisiológico y motor. Esta propuesta ha sido generalmente aceptada y se conoce como **teoría de los tres sistemas de respuesta emocional**. Actualmente se considera que la respuesta emocional no es unitaria, sino multidimensional. Los componentes básicos de esta respuesta son de tipo subjetivo, fisiológico y conductual. Estos tres tipos de respuesta parecen obedecer a otros tantos sistemas (cognitivo, fisiológico, motor), los cuales funcionan de manera independiente. Esto ha llevado a la consideración de varios sistemas de activación, que no siempre correlacionan. Una serie de fenómenos, como discordancia y disincronía entre sistemas, avalan esta teoría, lo cual lleva a considerar la activación como un concepto multidimensional. La multidimensionalidad de la respuesta emocional en función de los tres sistemas (cognitivo-subjetivo, fisiológico, y conductual) es un hecho generalmente aceptado.

La "situación" que vive el sujeto es la responsable en último extremo de la reacción emocional. Ahora bien, una misma situación puede generar emociones muy distintas en diferentes personas. Incluso para una misma persona, una misma situación puede provocar emociones distintas en momentos diferentes. Se habla de "especificidad emocional" en la medida en que una situación establece algunas características de la reacción emocional independientemente de las diferencias individuales.

## **9. TEORÍAS COGNITIVAS**

La característica principal de las teorías cognitivas aplicadas a la emoción reside en el papel que atribuyen a las cogniciones, las cuales consisten en una evaluación positiva o negativa del estímulo, realizada de manera instantánea. Esto constituye una fase importante en el proceso emocional.

Las teorías cognitivas de la emoción postulan una serie de procesos cognitivos (valoración, interpretación, etiquetado, afrontamiento, objetivos, control percibido, expectativas) que se sitúan entre la situación de estímulo y la respuesta emocional. La actividad cognitiva determina la cualidad emocional.

Algunas de las aportaciones relevantes al estudio de las emociones en las últimas décadas, dentro de la psicología cognitiva, son la teoría bifactorial de Schachter y Singer (1962), la teoría de la interpretación cognitiva de Mandler (1975, 1985, 1988), la teoría de la valoración cognitiva de Lazarus (1991), la teoría procesual de Scherer (1993), la teoría bio-informacional de Lang (1979, 1984, 1990), la teoría de la evaluación del mundo en función de los intereses propios de Frijda (1986, 1993), la teoría neuroconductual de Pribram (1984, 1986), etc. Como ya hemos señalado, algunos, como Plutchik (1991) o Izard (1979) integran la tradición biológica en la cognitiva. Desde este punto de vista, se puede discutir si es correcta la colocación de estas teorías en el enfoque cognitivo o si sería preferible su inclusión en la tradición biológica. Por el tema que nos ocupa, la educación emocional, hemos considerado conveniente resaltar sus aspectos cognitivos por encima de los biológicos. Conviene señalar la relevancia que la emoción va teniendo en la psicología cognitiva, lo cual queda de manifiesto con la creación en 1987 de la revista *Cognition and Emotion*. En las páginas siguientes se hace una exposición de síntesis de las principales teorías cognitivas sobre la emoción.

### **9.1. Teoría de la valoración automática de Arnold**

Arnold (1960) fue una pionera que se adelantó en el tiempo al enfoque cognitivo. Según su opinión, la secuencia emocional es:

percepción → valoración (*appraisal*) → experiencia subjetiva → acción.

La segunda fase de este modelo es *appraisal*, que se puede traducir por valoración o evaluación. Es decir, cuando recibimos un estímulo



(información, experiencia, acontecimiento, etc.), evaluamos de forma automática cómo puede afectarnos en términos de nuestro bienestar. El resultado de la evaluación puede ser positivo o negativo. De ahí que las emociones pueden ser *positivas* o *negativas*. Esta aportación de Arnold será recogida en la mayoría de las teorías cognitivas posteriores y es uno de los aspectos sobre los cuales hay mayor acuerdo. De ahí su importancia.

## **9.2. La teoría bifactorial de Schachter y Singer**

De acuerdo con la teoría de Schachter y Singer (1962), las emociones surgen por la acción conjunta de dos factores: a) activación fisiológica (*arousal*); b) atribución cognitiva: interpretación de los estímulos situacionales. Por esto se denomina teoría bifactorial. El sujeto percibe su excitación fisiológica y busca una explicación a la misma, atribuyéndola a claves situacionales. La atribución causal determina el tipo de emoción.

Schachter y Singer (1962), basándose en un estudio de endocrinología realizado por Gregorio Marañón en 1924, llevaron a cabo un experimento que se ha hecho tan famoso que aparece descrito en multitud de obras sobre la emoción.

A los sujetos experimentales no se les comunicaban los verdaderos objetivos de la investigación. Se les decía que se quería comprobar la influencia de algunos fármacos sobre la vista.

En realidad se manipulaban tres variables: 1) el nivel de activación (*arousal*); 2) atribución causal: información acerca de los efectos que iban a experimentar los sujetos mediante la inyección de una sustancia; 3) las claves situacionales inductoras de cogniciones emocionales.

Para manipular la activación fisiológica se dispuso de dos grupos: a) grupo experimental: se les inyectaba una dosis de epinefrina; b) grupo control: se les inyectaba un placebo. Los efectos fisiológicos de la epinefrina pueden ser palpitaciones, aceleración del ritmo cardíaco, temblores musculares, respiración agitada, etc.

Se manipulaba la información acerca de los efectos de la inyección de la siguiente forma: a) grupo bien informado: se describían los síntomas reales de la epinefrina; b) grupo mal informado: se les

informaba que iban a experimentar una serie de síntomas que no se correspondían con la epinefrina; c) grupo no informado: no se les informaba de ninguna sintomatología.

Se controlaba el clima emocional haciendo pasar a los sujetos por dos situaciones distintas: a) provocadora de euforia; b) provocadora de ira. En ambas había una persona que se hacía pasar por sujeto experimental, aunque en realidad era un cómplice de los investigadores. Esta persona manifestaba abiertamente su emoción. En el caso de euforia, mediante juego y alboroto. En el otro caso, de ira y agresividad, por las preguntas insultantes de un cuestionario.

Los individuos del grupo informado atribuían su activación fisiológica a los efectos de la epinefrina y no se alteraron por el comportamiento del compañero de sala. En cambio, los individuos que no habían sido informados interpretaron sus alteraciones fisiológicas en función de la provocación emocional del ambiente (euforia o cólera, según el caso). En otras palabras, el humor variaba en función del contexto: los sujetos inyectados expuestos a una situación alegre se sintieron contentos; los expuestos a una situación desagradable se sintieron tristes.

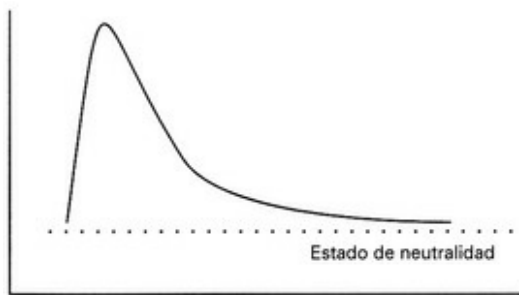
Posteriormente han surgido críticas a este estudio, que se ha replicado en diversas ocasiones sin llegar a conclusiones totalmente definitivas. No puede afirmarse que los resultados sean totalmente concluyentes (Fernández Abascal, 1995: 366), si bien los datos apoyan algunas de sus hipótesis. En resumen, las emociones son el resultado de la interpretación cognitiva de la situación; en esa interpretación juega un papel importante el clima emocional.

### **9.3. Teoría del proceso oponente de Solomon y Corbit**

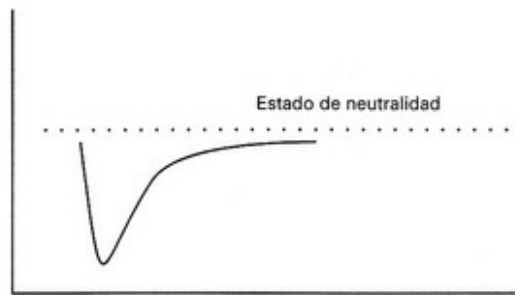
Solomon y Corbit (1973) desarrollan una teoría según la cual la mayoría de las experiencias emocionales siguen un mismo esquema, denominado "patrón estándar de la dinámica afectiva".

Todas las experiencias de nuestra vida (fisiológicas y cognitivas) producen una reacción afectiva primaria (estado A), que puede ser agradable o desagradable. Por ejemplo, el hecho de que un joven reciba una moto de regalo provoca una reacción emocional de alegría, que pronto alcanzará su punto máximo (pico de A). Esta emoción

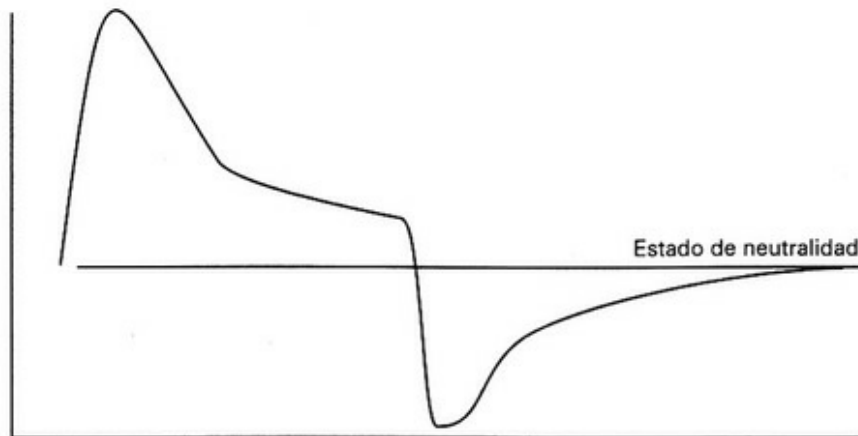
inicial va seguida de una fase de adaptación, durante la cual la respuesta emocional disminuye hasta alcanzar un estado de equilibrio. Esto viene ilustrado en la gráfica A de la figura siguiente.



Gráfica A



Gráfica B



Gráfica C

Si un día le roban la moto, se generará un estado B, de *posreacción afectiva*, debido a que se producen emociones contrarias a las del momento en que se la regalaron. Esto viene representado por la gráfica B (Reeve, 1994). La gráfica C representa todo el proceso completo. La magnitud de los estados A y B depende de la intensidad de la experiencia.

La teoría de Solomon y Corbit (1973) es homeostática en el sentido siguiente: Un estímulo que despierta una emoción saca de la neutralidad al individuo; la función de los mecanismos emocionales es minimizar las desviaciones de la estabilidad o neutralidad emocional, es decir, devolver al organismo al estado de neutralidad, que viene representado en las gráficas del ejemplo por una línea de puntos. Así, por ejemplo, una pareja puede sentirse muy enamorada al principio de su relación; pero esta reacción emotiva se habitúa con el tiempo. Si posteriormente se separan, aparecerá la posreacción afectiva, o estado B, cuya magnitud estará en función del tiempo que haya

durado la relación. La habituación reduce la intensidad de las emociones. En el consumo de drogas esta teoría queda reflejada en el fenómeno de la *tolerancia* (habituación), como consecuencia del consumo repetido, y en el *síndrome de abstinencia* (estado B) que se produce al acabar los efectos de una droga.

#### **9.4. El modelo procesual de Scherer**

Scherer (1993) considera que en la emoción pueden observarse cinco componentes, cada uno de ellos con unas funciones específicas. Los componentes, con sus funciones entre paréntesis son: 1) procesamiento cognitivo de estímulos (evaluación del contexto); 2) procesos neurofisiológicos (regulación del sistema); 3) tendencias motivacionales y conductuales (preparación para la acción); 4) expresión motora (comunicación de intenciones); 5) estado afectivo subjetivo (reflexión y registro). Estos cinco componentes se diferencian de los tres clásicos (cognitivo, fisiológico, conductual).

Existen unos "controles de evaluación de los estímulos" que toman en consideración: a) acontecimiento (novedad, expectativas); b) producto (efectos, placer o displacer, relevancia respecto a los objetivos); c) atribución causal (agente causal); d) potencial de afrontamiento; e) comparación con las normas externas o internas (conformidad del evento con las normas culturales y con la autoimagen real o ideal). El resultado final de esta evaluación a cinco niveles es una reacción emocional. El proceso evaluador determina la cualidad y la intensidad de la emoción.

#### **9.5. La teoría bio-informacional de Lang**

Según la teoría bio-informacional de Lang (1979, 1984, 1990), la emoción puede ser analizada como un producto del procesamiento de la información del cerebro. Este procesamiento puede ser definido en términos mensurables de *inputs* y *outputs* entre el cerebro y el organismo.

La información emocional es codificada en la memoria en forma de proposiciones que se organizan en redes asociativas. Cuando esta red es activada se produce una emoción. Imaginar situaciones puede provocar activación emocional; igualmente las descripciones verbales. La imagen emocional puede ser controlada y modificada mediante la

manipulación de las variables de entrada o por reforzamiento diferencial de las variables de salida (entrenamiento).

Aplicaciones terapéuticas de esta teoría son la imaginación emotiva y la desensibilización sistemática. También se ha analizado desde el marco de esta teoría la reducción de la activación fisiológica mediante técnicas de relajación. Ambas técnicas se pueden utilizar en la dimensión preventiva.

### **9.6. La teoría psicoevolucionista de Plutchik**

La teoría psicoevolucionista de Plutchik (1958, 1962, 1970, 1980a, 1980b, 1984) tiene grandes implicaciones para la medición de las emociones. Esta teoría puede resumirse en los cinco puntos siguientes:

1. Las emociones se comprenden mejor desde un contexto evolutivo. Esta idea refleja la perspectiva de Darwin y de la etología según la cual hay una continuidad en la expresión emocional que va desde los animales inferiores hasta el hombre. Ejemplos son las expresiones de terror, sorpresa, aumento del cuerpo con la rabia, erección del pelo, cambios de postura, etc. Las emociones son reacciones ante situaciones de emergencia que tienen la función de asegurar la supervivencia. Diversos autores, entre los cuales están Darwin, Scott y Wilson (Plutchik, 1989: 5), han señalado la similitud del comportamiento adaptativo de los animales y el hombre.

2. Una emoción es más que un sentimiento. Las emociones son una cadena compleja de acontecimientos con un número importante de elementos o componentes. Las emociones se desencadenan principalmente por acontecimientos relacionados con otras personas; aunque también pueden dispararse por ideas. Los factores desencadenantes son interpretados (amenaza, pérdida, culpa, castigo) y evaluados.

3. La complejidad de una emoción impide que un observador externo pueda saberlo todo sobre la misma.

4. Las emociones varían en *intensidad* (miedo, pánico, terror), *similitud* (vergüenza y culpa son más similares que amor y disgusto) y *polaridad* (alegría está en el polo opuesto de tristeza). Las emociones primarias son: alegría - tristeza, ira - miedo, aceptación - disgusto, sorpresa - anticipación.

5. Hay *derivaciones* de las emociones. Hay diversos lenguajes posibles para expresar las emociones. De las muchas palabras que existen para describir emociones, algunas son derivaciones de las emociones primarias, introduciendo matices de intensidad (inquietud, preocupación, consternación, desasosiego); otras funcionan como sinónimos (ira, odio, rabia). Pero las emociones pueden expresarse de otra forma: llorar, ruborizarse, besar, gritar, correr, atacar, etc. Características de la personalidad son derivaciones de las emociones. Por ejemplo, alguien que tiene miedo a las situaciones sociales se dice que es tímido; el que expresa continuamente ira se dice que es un pendenciero. Los mecanismos de defensa también son derivaciones de las emociones. Así, por ejemplo, un empleado que tiene dificultades en terminar su tarea se siente ansioso; como reacción crítica a su jefe mediante un proceso de "proyección". Incluso ciertas instituciones pueden interpretarse como derivaciones de las emociones. Por ejemplo: la tristeza por la pérdida de seres queridos ha derivado en la religión; la agresividad se institucionaliza en los deportes competitivos; de la curiosidad deriva la ciencia.

### **9.7. La teoría del *feedback* facial de Izard**

La teoría del *feedback* facial se basa en las aportaciones de Darwin (1872) y fue expuesta inicialmente por Tomkins (1979). Uno de los principales representantes es Izard (1979a, 1979b), que ha elaborado una teoría compleja que relaciona el *feedback* facial con mecanismos neurales, con objeto de analizar la diferenciación emocional desde la perspectiva de relaciones entre sistemas. Un elemento básico de esta teoría considera que la expresión facial determina la cualidad de la experiencia emocional. Esto viene dado por el hecho de que se dan impulsos cerebrales (SNC) a los músculos de la cara que producen expresiones faciales de carácter genético. A partir de ahí se produce una retroalimentación al cerebro que produce la experiencia emocional. Los músculos no faciales y las vísceras (Sistema Nervioso Autónomo) desempeñan un papel secundario. Como puede verse, esta teoría es, en muchos aspectos, continuadora del enfoque evolucionista iniciada por Darwin, sobre todo por lo que hace referencia a la expresión facial, y por otra parte es seguidora de la línea centralista

iniciada por Cannon.

Emoción y cognición son sistemas independientes, aunque interrelacionados a tres niveles: neurofisiológico, experiencial y expresivo.

La implicación de esta teoría es la posibilidad de regulación afectiva por cambios faciales. Es decir, modificando la postura de los músculos faciales se pueden provocar cambios en el estado de ánimo.

### **9.8. Emoción y motivación en Frijda**

Frijda (1986, 1988, 1993) pone en relación la emoción con la motivación. Su teoría se conoce, a veces, como la evaluación del mundo en función de los intereses propios, y sostiene que las emociones son tendencias a la acción que resultan de la evaluación de una situación que nos afecta. Este enfoque introduce la motivación y la cognición dentro de la emoción. La emoción supone una evaluación automática de la situación. Esta evaluación se hace en función de la supervivencia o bienestar; es decir, evaluaciones sobre lo que es bueno o malo para sí mismo. La motivación es una motivación a la acción. Si la evaluación de la situación no se corresponde con lo que uno espera, se origina una emoción, que implica una tendencia a la acción, de tal forma que prepara a la persona a actuar de manera consistente con sus objetivos. Las diferentes tendencias a la acción corresponden a diferentes emociones. La ira, por ejemplo, predispone para atacar; el miedo induce a huir; la alegría se asocia con la tendencia a abrirse al contacto social.

Por otra parte, Frijda (1988) expone las leyes de la emoción. Una de ellas es la ley de asimetría hedónica, según la cual las emociones negativas tienen una mayor duración que las positivas.

### **9.9. Las *primes* en el modelo de Buck: motivación, emoción y cognición**

La teoría de los *primes* (*Primary Motivational/Emotional Systems*) de Buck (1985, 1991) parte de la pretensión metateórica de lograr un modelo comprensivo de motivación, emoción y cognición. Este modelo toma en consideración la mayoría de las tradiciones que han abordado las relaciones de la emoción y la motivación.

Las *primes* son unos supuestos sistemas motivacionales-emocionales

básicos, que explicarían tanto el aspecto motivacional como el emocional de la conducta animal y humana. Son sistemas propositivos especiales que sirven para las funciones básicas de adaptación y homeostasis. La fuerza potencial intrínseca de los *primes* correspondería a la motivación, mientras la manifestación de esta fuerza sería la emoción. Motivación y emoción son diferentes aspectos de las *primes*; dos caras de una moneda: la motivación es un potencial que se manifiesta a través de la emoción.

La manifestación o salida, o sea, la emoción, puede darse a tres niveles:

Emoción I.- Es la básica. Implica funciones de adaptación y homeostasis (oxígeno, agua, alimento, regulación de la temperatura, etc.). Esta función se consigue con la acción combinada de los sistemas endocrino, inmunológico y nervioso vegetativo.

Emoción II.- Comunicación y coordinación entre distintas personas. Implica la expresión externa (principalmente la facial).

Emoción III.- Es la superior e implica cognición de las *primes*. Es la experiencia subjetiva directa de la emoción. Es una cognición sincrética que se convierte en objeto para la cognición analítica.

Conviene distinguir entre cognición sincrética y analítica. La primera es conocimiento por experiencia, proceso presumiblemente basado en la actividad del hemisferio cerebral derecho. La cognición analítica es conocimiento por descripción y se origina por influencias socioculturales en las cuales el aprendizaje juega un rol fundamental. Se supone que la cognición analítica se localiza en el hemisferio izquierdo. La cognición analítica es necesaria en la conducta adaptativa.

En la Emoción III se da una interacción entre la cognición sincrética y la analítica que permite controlar la expresión de la emoción, dando lugar a una atenuación, intensificación o enmascaramiento. Así, pues, se observa que la manifestación de las emociones viene condicionada por patrones aprendidos. El aprendizaje social por observación e imitación juega aquí un papel importante, de tal forma que la expresión de las emociones está condicionada por las manifestaciones de sus congéneres. Diversos estudios indican que la forma en que los



niños expresan sus emociones viene determinada por lo que ven en los adultos que les rodean, particularmente con los que mantienen una relación más afectiva (madre, padre, familiares, amigos, etc.).

En el modelo de Buck (1991) la emoción es previa a la cognición: para que haya emoción no es necesaria una evaluación cognitiva previa. Esta opinión contradice una tradición muy extendida, representada entre otros por Lazarus (1982, 1991) y Schachter (1978).

### **9.10. La emoción en la teoría de los esquemas**

En el marco del constructivismo se pone un énfasis especial en los conocimientos previos, a los cuales se les denomina "esquemas" de conocimiento o esquemas mentales. Los esquemas forman nuestro conocimiento del mundo y nos ayudan a situarnos en el espacio y el tiempo, así como a definir expectativas.

A partir de esta concepción, algunos autores, como Mandler (1975, 1985), han dedicado esfuerzos a analizar las implicaciones que puede tener la noción de "esquema" para la construcción de las emociones. Los fenómenos de "discrepancia" e "interrupción" se dan cuando un esquema no encaja con la experiencia, lo cual impide dar sentido al mundo que nos rodea y provoca una activación del Sistema Nervioso Vegetativo. La vivencia emocional es una construcción consciente, que combina evaluación y activación vegetativa en una estructura unitaria abstracta. Cuando se da una notable discrepancia entre la evidencia disponible y las expectativas, producidas por los esquemas existentes, se genera una activación vegetativa y se produce una síntesis emocional. En una situación particular, el análisis del significado del *input* puede producir la activación que llevará a algún tipo de vivencia emocional. Es decir, la experiencia emocional se produce por activación vegetativa (*arousal*) y valoración cognitiva (*appraisal*).

En resumen, los "esquemas emocionales" son las estructuras mentales que configuran las experiencias y fenómenos emocionales, a partir de los cuales se generan los estilos de respuesta emocional que caracterizan a cada una de las personas. Este planteamiento entronca directamente con el constructivismo, que es la aplicación de la psicología cognitiva a la educación. Para más detalles sobre los esquemas emocionales pueden consultarse Baldwin (1992), Mandler

(1975, 1985) y Oatley y Jenkins (1996), entre otros.

### **9.11. La teoría de la valoración cognitiva de Lazarus**

Lazarus (1991) es uno de los más reconocidos investigadores sobre las emociones, siendo sus aportaciones abundantes y complejas. Bajo este epígrafe se comentan algunas de ellas.

Según la **teoría de la valoración cognitiva**, se dan dos procesos de valoración: primaria y secundaria. En la valoración primaria se toman en consideración las consecuencias que pueden derivarse de la situación. En la valoración secundaria se hace un balance de la capacidad personal para afrontar la situación. Esta interpretación o valoración se lleva a término mediante procesos cognitivos. Utilizamos la palabra "valoración" como traducción de *appraisal*, y por tanto también puede decirse **evaluación cognitiva**.

En la valoración primaria se pueden dar tres situaciones: irrelevante, benigna positiva y estresante. En el primer caso la situación no implica al individuo. Las benigno-positivas son las que tienen consecuencias positivas de cara al bienestar. Las estresantes son las que significan daño, pérdida, amenaza, riesgo, etc. Esto significa movilizar estrategias de afrontamiento.

En la valoración secundaria se evalúan los recursos personales para hacer frente a la situación. La forma de enfrentarse a las emociones (*coping*), o afrontamiento, también juega un papel importante en los efectos que éstas puedan tener y además influye en la valoración que se pueda hacer de esos efectos.

Una parte de las diferencias individuales observadas es debida al ambiente, pero otra parte se debe a la interpretación que el individuo hace de la situación que experimenta.

La forma de enfrentarse a las emociones y a la evaluación que se hace de los estímulos recibidos son producto de la personalidad y del ambiente en interacción. Es a esa relación y a su significación para el bienestar personal a lo que Lazarus denomina "significación relacional". Si la significación de lo que sucede es beneficiosa o perjudicial se genera una emoción que incluye una tendencia innata a la acción. Esto proporciona la base para la actividad fisiológica propia de cada emoción específica.

La intensidad de la emoción está en relación directa con el grado de amenaza que determina la valoración primaria y en relación inversa con la capacidad de afrontamiento que determina la valoración secundaria.

Ambas valoraciones se dan en un brevísimo espacio de tiempo, dándose relaciones complejas entre ellas. En función de nuevas informaciones recibidas del entorno pueden reconsiderarse las valoraciones iniciales, produciéndose una revaloración o reevaluación, que puede modificar la experiencia emocional inicial, tanto en sentido positivo como negativo.

Otra de las aportaciones de Lazarus (1991: 35) es una **metateoría de las emociones**, en la que plantea una serie de cuestiones a las cuales deberían atender las teorías de la emoción. Son las siguientes: ¿Qué reacciones pueden considerarse como emociones y cuáles no? ¿Las emociones son categóricas o dimensiones factoriales? ¿Cuál es la tendencia de acción y la actividad fisiológica en las emociones? ¿Cuáles son las interdependencias funcionales entre las emociones? ¿Cuáles son las relaciones entre cognición, motivación y emoción? ¿Cómo es el desarrollo emocional? ¿Cómo se influyen mutuamente aprendizaje y desarrollo emocional? ¿Cómo influyen las emociones en la salud, el bienestar subjetivo y el funcionamiento social? ¿Cómo podemos intervenir para prevenir las disfunciones emocionales?

Según la **teoría cognitivo-motivacional-relacional** de Lazarus (1991: 39 y 424-426) pueden distinguirse cinco temas metateóricos:

- 1.** Principio de sistema: los procesos emotivos implican muchas variables: antecedentes, procesos mediadores y respuestas o resultados. Una simple variable no es suficiente para explicar una emoción. En la génesis de una emoción intervienen variables de personalidad y ambientales. Todas ellas son interdependientes y constituyen un sistema.
- 2.** El principio de proceso-estructura: Las emociones expresan dos principios interdependientes: a) Principio de proceso (flujo y cambio): las emociones cambian y presentan una gran variedad a lo largo del tiempo, dado que pueden darse cambios de significación en

las relaciones entre persona y ambiente; b) Principio de estructura (estabilidad): hay relaciones persona-entorno que son estables debido a la presencia de estructuras psicológicas estables o, con más precisión, relaciones estables entre la persona y el ambiente.

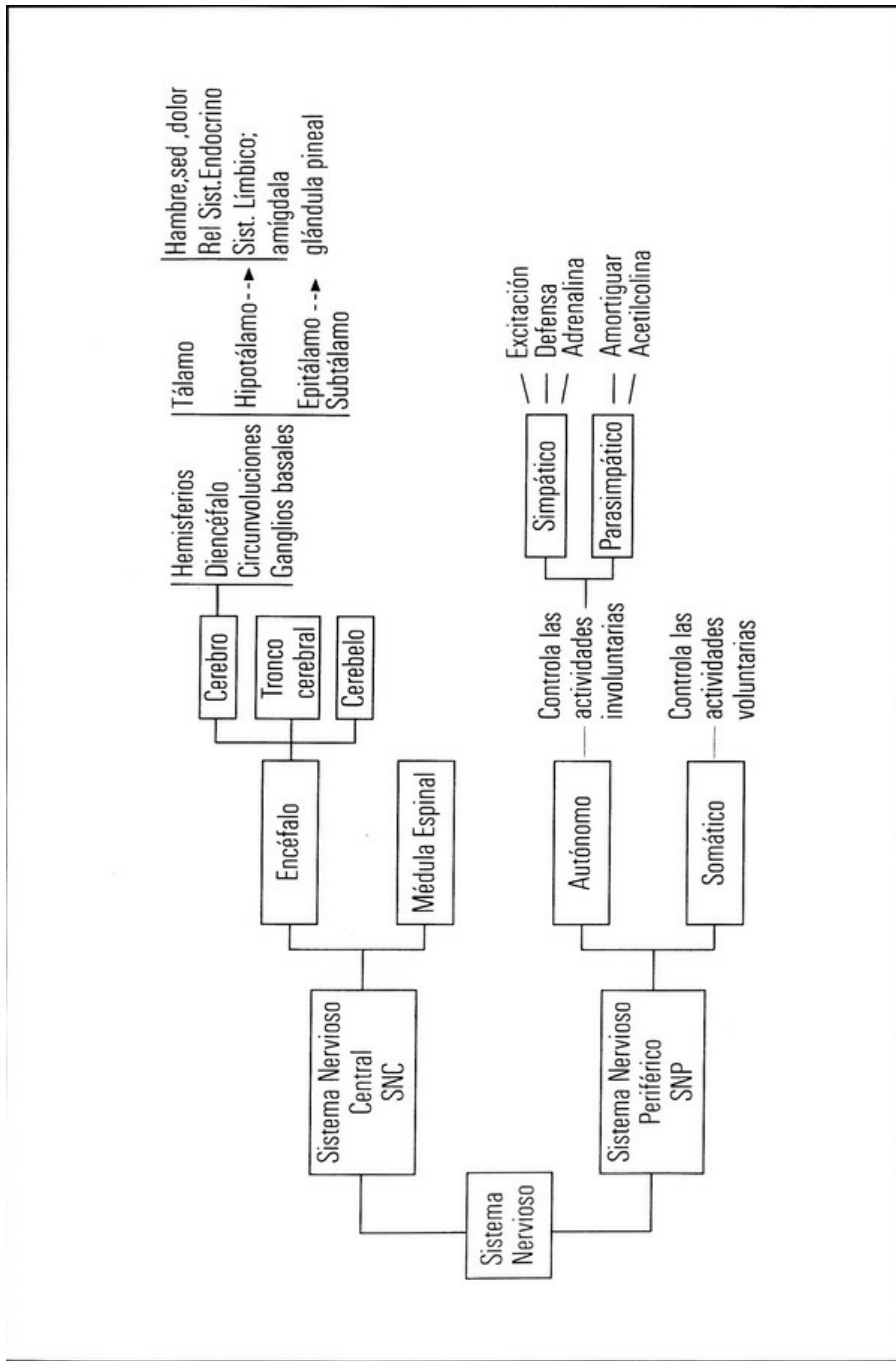
**3.** Principio de desarrollo: las variables biológicas y sociológicas que influyen en las emociones se desarrollan y cambian a lo largo de toda la vida. Por lo tanto los procesos emocionales no son los mismos a lo largo de las diversas etapas de la vida (ontogénesis). Igualmente pueden cambiar a través de la evolución de las especies (filogénesis), así como también hallamos diferencias entre las diversas especies.

**4.** Principio de especificidad: No hay una emoción, sino emociones. Es importante distinguir entre las diversas emociones. Algunas son positivas y otras negativas. El proceso emocional es distinto para cada emoción específica (ira, ansiedad, tristeza).

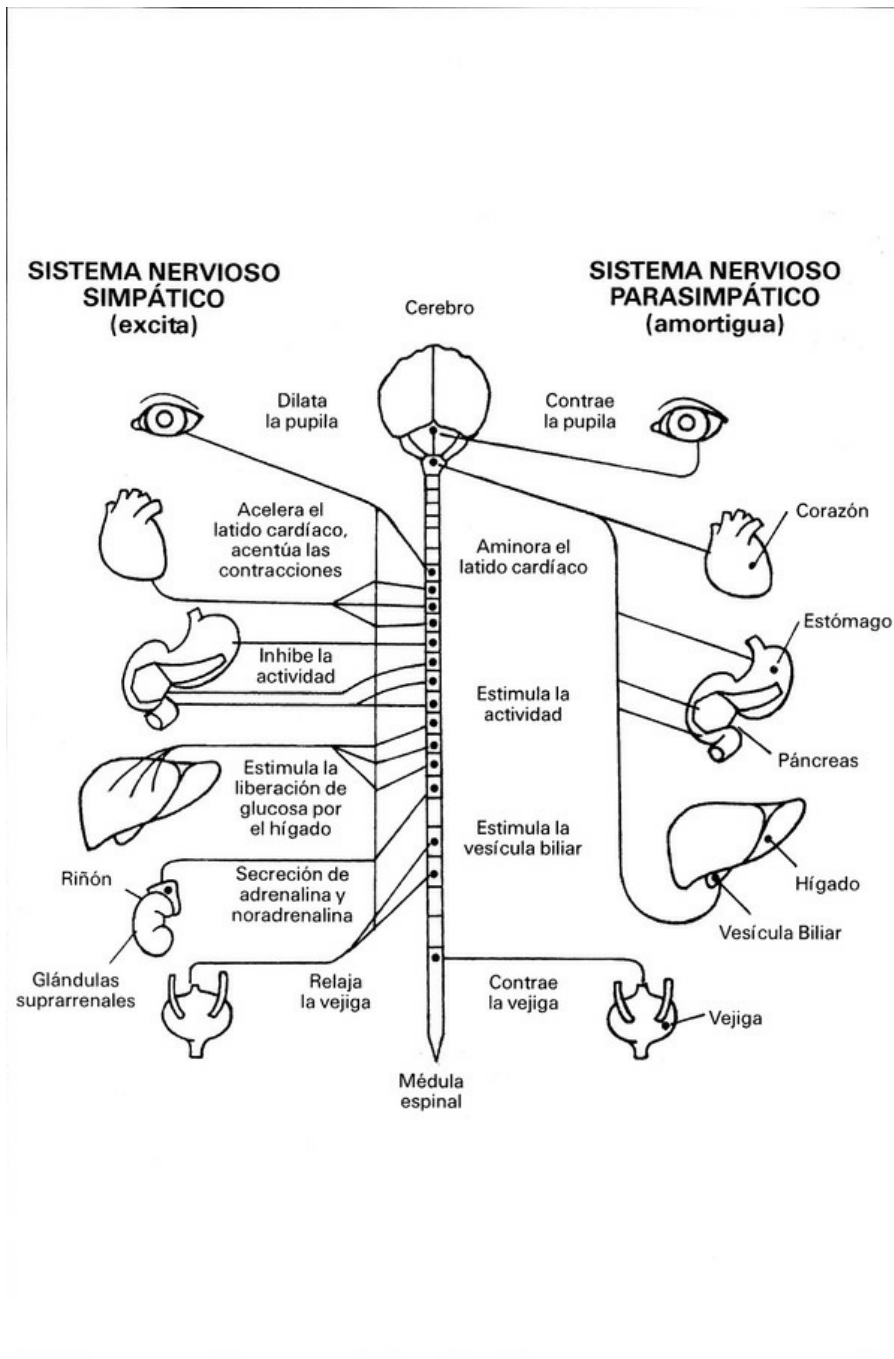
**5.** Principio de significación relacional: cada emoción se define por un significado relacional único y específico, que constituye la clave del proceso emocional. Este significado se expresa en un conjunto de "temas relacionales centrales" (*core relational themes*) para cada emoción específica, que resume los daños y beneficios presentes en cada relación persona-ambiente. Este significado emocional de la relación persona-entorno se construye a través de un proceso de *valoración*.

Los primeros cuatro principios son más bien generales y metateóricos. El principio 5 es el que permite llegar a las aplicaciones prácticas en investigación, evaluación e intervención.

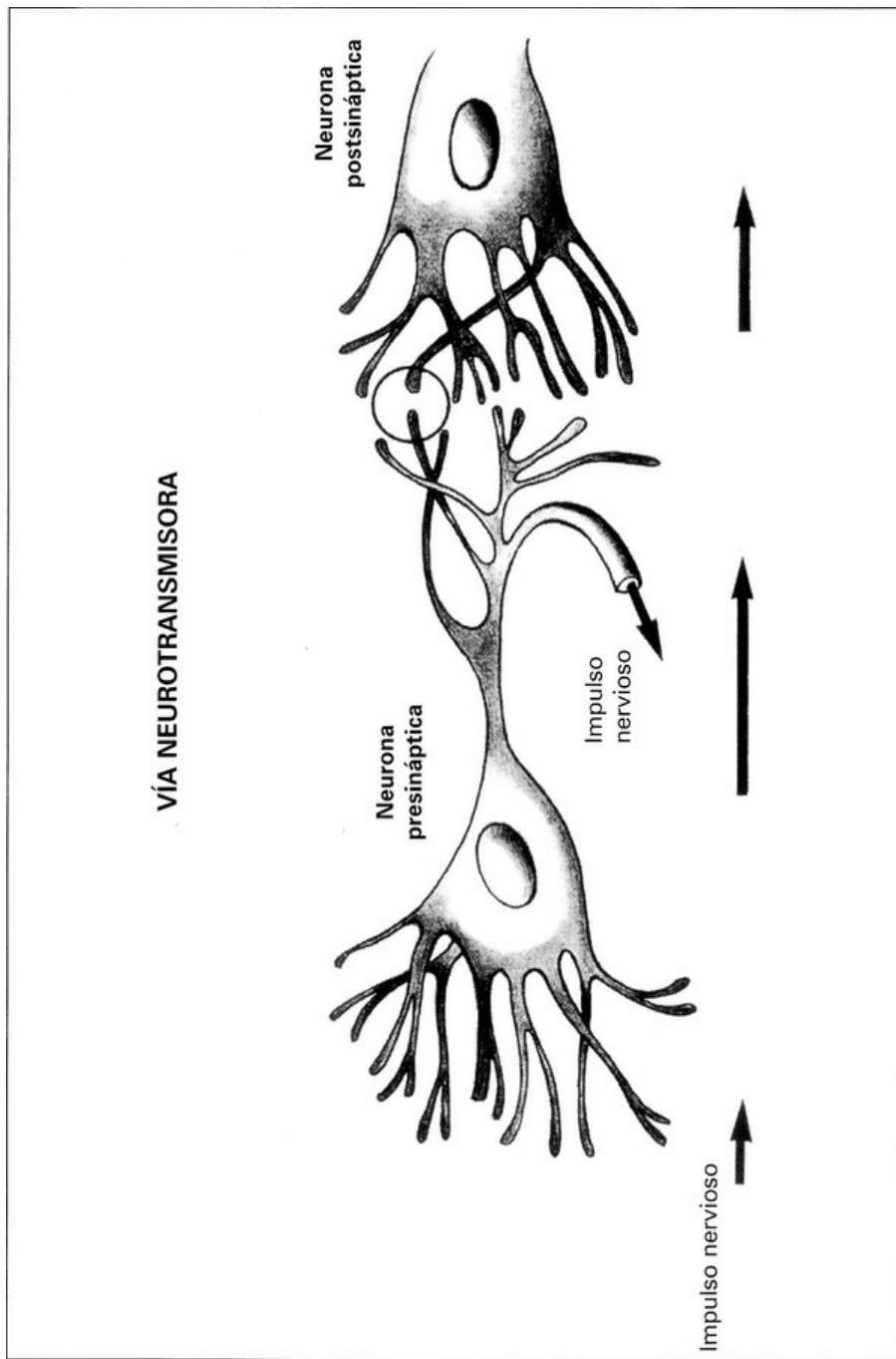
Hilgard (1980) denominó "trilogía de la mente" a la cognición, afección y conación, las cuales han sido reconvertidos por Lazarus (1991: 35) en cognición, motivación y emoción. Estos tres conceptos constituyen un núcleo básico de investigación, no sólo de Lazarus, sino de los estudiosos sobre las emociones a las puertas del siglo XXI.



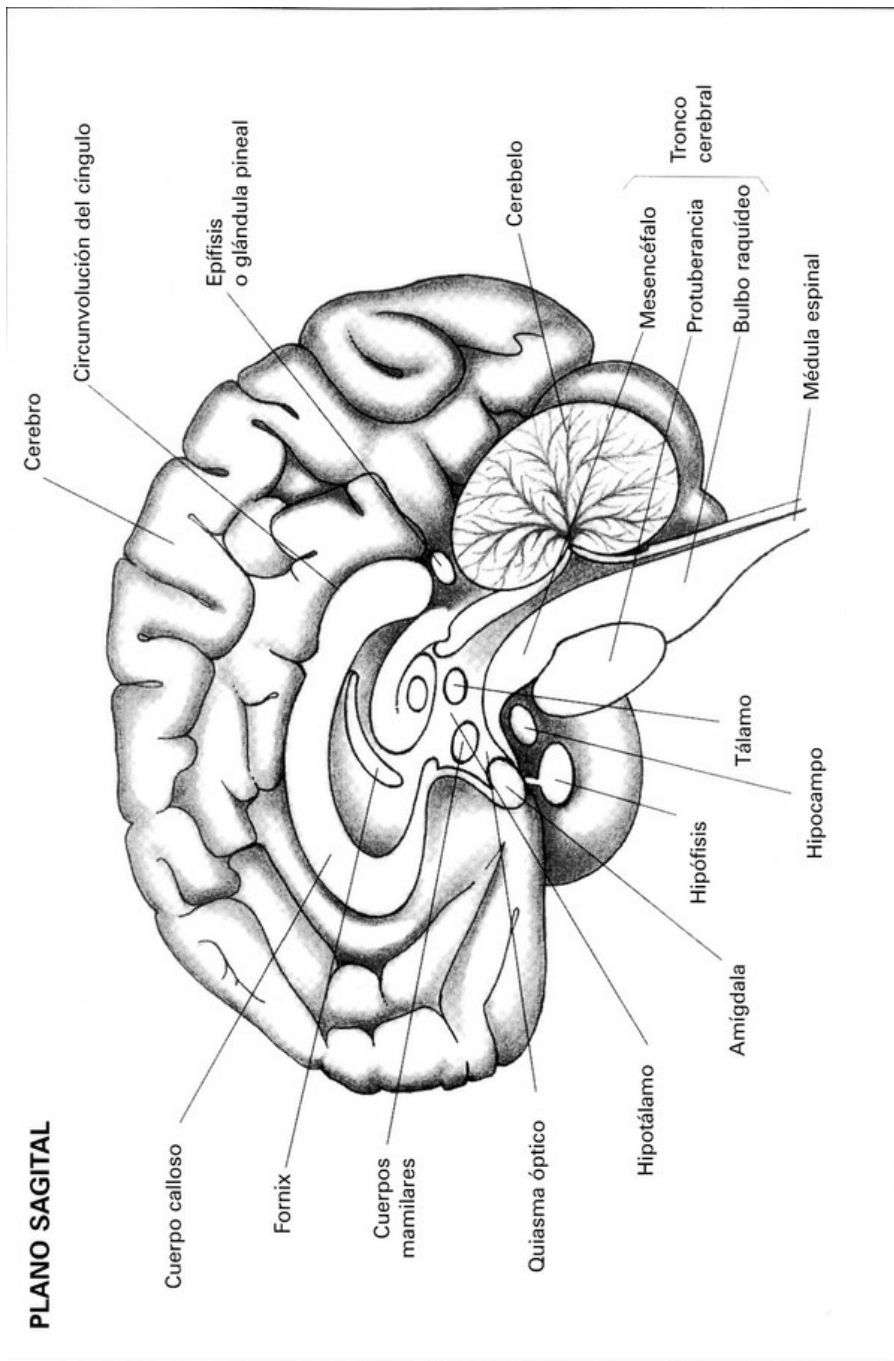
**Esquema del sistema nervioso**



**El sistema nervioso simpático y parasimpático**

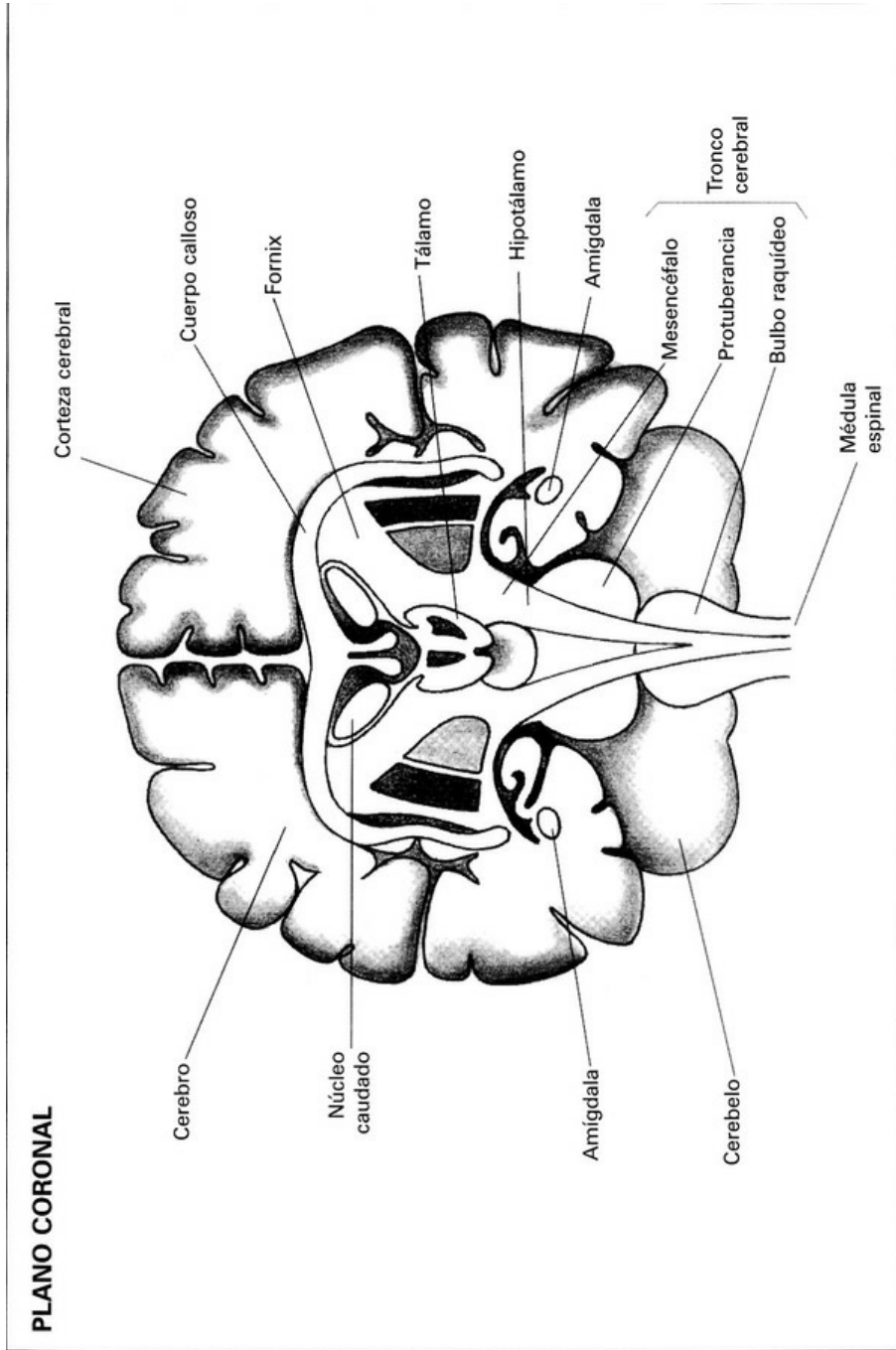


**Sinapsis**

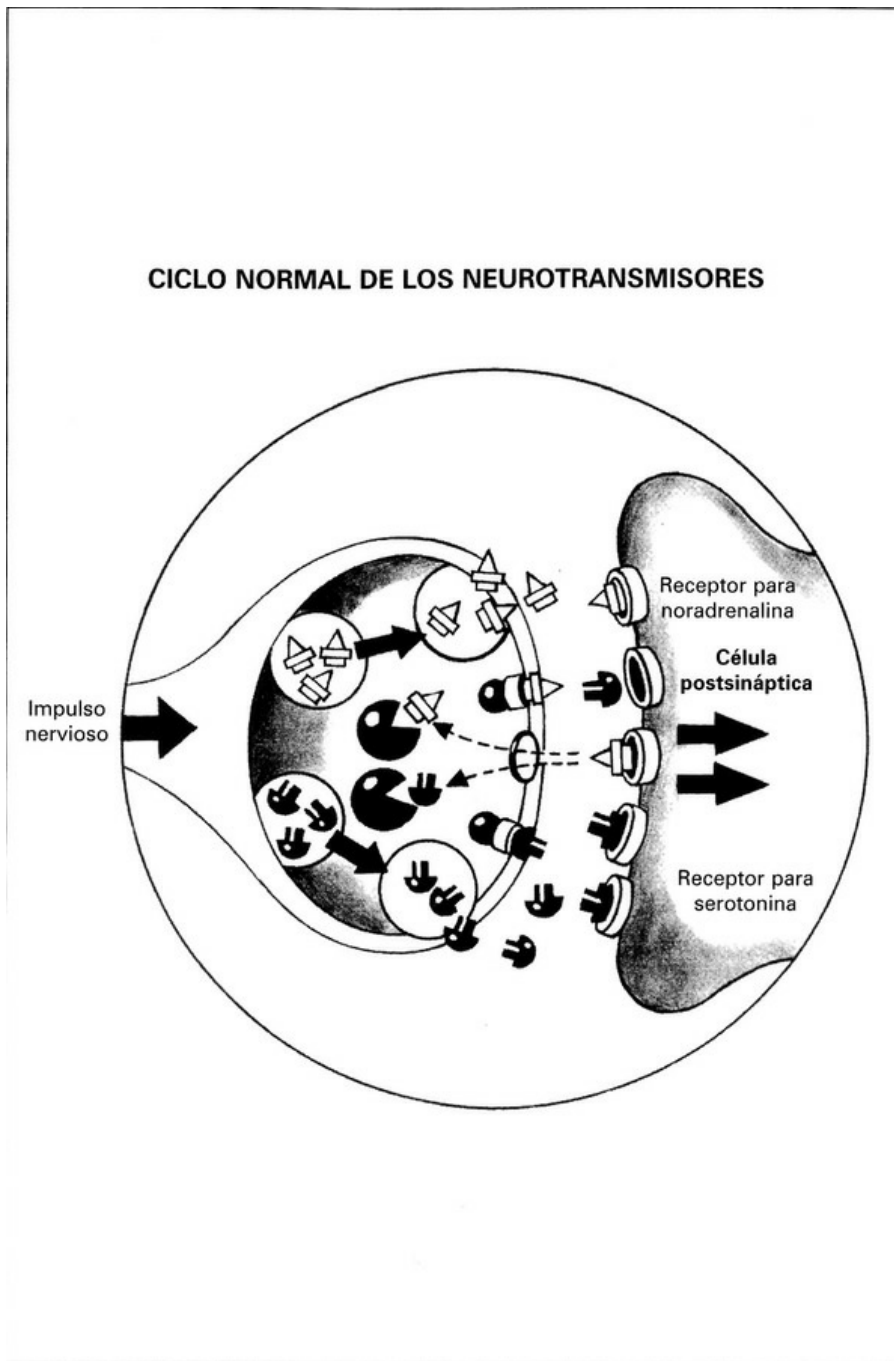


**El cerebro (plano sagital)**





**El cerebro (plano coronal)**



## Los neurotransmisores

### **10. EL CEREBRO EMOCIONAL: EL SISTEMA LÍMBICO**

Con objeto de facilitar la comprensión de las teorías neurofisiológicas vamos a recordar los elementos esenciales del sistema nervioso.

El sistema nervioso tiene dos componentes: a) Sistema Nervioso Central (SNC): constituido por el encéfalo y la médula espinal; b) Sistema Nervioso Periférico (SNP), que tiene dos partes: SNP autónomo (que a su vez tiene dos sistemas: simpático y

parasimpático) y SNP somático. Las figuras que se adjuntan pueden ayudar a una mejor comprensión de la estructura del sistema nervioso, pero sería recomendable la utilización de un atlas anatómico detallado para tener una visión más clara del mismo. Para comprender la complejidad del cerebro, recordemos que está formado por unos diez mil millones de neuronas (Le Doux, 1999:25).

El SNP está constituido por grupos de neuronas, situadas en el exterior de la médula espinal y del encéfalo. El SNC y el SNP se encuentran separados anatómicamente pero funcionan de manera interconectada. El SNP autónomo está involucrado en las actividades involuntarias, tales como el latido cardíaco, dilatación de la pupila, presión sanguínea, glándulas suprarrenales, actividad del estómago, los intestinos y vísceras (hígado, riñón, vesícula biliar, vejiga, etc), etc. El sistema nervioso simpático tiene una función de excitación y defensa; provoca que las glándulas suprarrenales segreguen adrenalina en situaciones de peligro o amenaza. El sistema nervioso parasimpático está implicado en el almacenamiento de energía en situaciones de tranquilidad, lo cual se traduce en una función de calmar o amortiguar los efectos de los estímulos que recibimos.

Desde el punto de vista filogenético se pueden distinguir tres partes en el cerebro: la corteza cerebral, el sistema límbico y el cerebro reptiliano. Este último es el más antiguo y realiza funciones comunes con los animales; de ahí su nombre. En el sistema límbico es donde residen las funciones esenciales de la emoción. La corteza cerebral, o neocortex, es el más reciente en cuanto a su aparición y es una característica esencial del ser humano.

Desde un punto de vista más neurofisiológico se puede distinguir entre el cerebro, tronco cerebral y cerebelo. En el cerebro están los dos hemisferios. En el *hemisferio derecho* predominan las funciones artísticas, musicales, razonamiento espacial y espíritu soñador. En el *hemisferio izquierdo* se localiza el lenguaje, razonamiento numérico, pensamiento analítico y espíritu pensador.

Dentro del diencefalo se encuentra el tálamo, hipotálamo, epitálamo y subtálamo. En el epitálamo se encuentra la glándula pineal. El hipotálamo está implicado en conductas básicas de supervivencia,

tales como regular sensaciones como hambre, sed, dolor, agresión, sexo, placer, etc. Al mismo tiempo es el punto de integración con el sistema endocrino. El hipotálamo forma parte del *sistema límbico*.

El **sistema límbico** es una red de neuronas que facilita la comunicación entre el hipotálamo, la corteza cerebral y las demás partes del encéfalo. El sistema límbico juega un papel importante en la vida emocional. A través de él se transmiten las sensaciones de hambre, sed y deseo sexual.

En el sistema límbico se encuentra la **amígdala**, que es el elemento esencial de la emoción. Existen dos amígdalas: una en la parte derecha y otra en la izquierda.

La investigación de las bases neurales de la emoción sigue la tradición centralista iniciada por Cannon y Bard. Las investigaciones en psicofisiología han aportado un mejor conocimiento de los procesos que caracterizan la emoción, donde el Sistema Límbico juega el papel fundamental. En virtud de estas investigaciones, se sabe que el Sistema Límbico está formado por estructuras corticales relativamente primitivas; se trata del arquicortex, un córtex filogenéticamente más antiguo, que consta de tres a cinco capas, en lugar de las seis que forman el neocortex. Recogiendo la exposición de Oatley y Jenkins (1996: 133-159) y Roselló (1996: 151-154) vamos a resumir la estructura y función del Sistema Límbico. Como ya hemos señalado, para una mejor comprensión de lo que sigue puede ser de utilidad la consulta de un atlas detallado del cerebro.

El sistema límbico es un gran circuito de estructuras. Entre las estructuras del Sistema Límbico cabe destacar: a) la circunvolución del cíngulo o lóbulo límbico, puente entre lo emocional y lo cognoscitivo; b) circunvolución del hipocampo y el hipocampo, relacionados con la memoria emocional; c) el uncus, que tiene que ver con el procesamiento de la información olfativa y sus relaciones con la emoción; d) el septum verum o área septal, que está implicada en emociones como la ira, los sentimientos maternales, el instinto de tutela de la prole y la motivación sexual.

Además de estas estructuras, en el Sistema Límbico hay una serie de núcleos subcorticales de materia gris. No hay acuerdo entre los

especialistas sobre la constitución del sistema límbico (Le Doux, 1999). A título indicativo, diversos autores mencionan las siguientes estructuras: a) la amígdala, involucrada especialmente en las emociones de miedo, rabia y en la conducta agresiva; b) el núcleo habenular, que forma parte del epítalamo y se halla en la parte posterior del tercer ventrículo, próxima a la epífisis o glándula pineal; c) los núcleos anteriores del tálamo, de funciones todavía poco conocidas; d) el hipotálamo, especialmente los llamados cuerpos mamilares, punto clave de conexión del Sistema Límbico con el Sistema Nervioso Vegetativo y con el Sistema Endocrino a través de la vía hipotalámico-hipofisaria; e) el tegmente mesencefálico, que forma parte de la llamada Formación Reticular, y que es en gran parte responsable de la dimensión intensiva de la emoción.

El Sistema Límbico está relacionado con áreas neocorticales del Sistema Nervioso Central (SNC), que son zonas más recientes desde el punto de vista filogenético, donde destacan el neocórtex temporal anterior y el neocórtex frontal.

El estudio de las asimetrías interhemisféricas ha conducido a la creencia de que el *hemisferio izquierdo* es más "racional", especializado en tratar la información de manera analítica, y está ligado a funciones lingüísticas. El *hemisferio derecho* está más involucrado en el procesamiento de la información perceptivo-espacial, su forma de procesar es más sintética. Es en el hemisferio derecho donde se procesa la información emocional. Se puede pensar que el sistema educativo potencia el hemisferio izquierdo (racional) en detrimento del derecho (emocional). Probablemente el comportamiento apropiado surge del equilibrio entre los dos hemisferios.

Los **neurotransmisores** juegan un papel importante en las emociones. En 1924 Otto Loewi descubrió la acetilcolina, el primer neurotransmisor. Este nombre designa a las sustancias químicas que transforman el mensaje de una neurona a otra. Actualmente se conocen unos cincuenta neurotransmisores. Curiosamente, algunos de ellos son hormonas implicadas en otros procesos del organismo. Los neurotransmisores intervienen en multitud de procesos: transmiten las

sensaciones de hambre, sed, sueño, placer, apetito sexual, ira, miedo, depresión, etc.; también están relacionados con la regulación de constantes metabólicas como la temperatura corporal y la presión sanguínea. La neuroquímica estudia la composición química de la actividad del sistema nervioso. Hoy en día se sabe que la depresión se debe principalmente a la baja actividad del neurotransmisor denominado *serotonina*; un alto nivel de serotonina ayuda a sentirse mejor. Es cierto que las personas están condicionadas por la química cerebral, pero también es cierto que nuestros actos y pensamientos pueden modificar la composición neuroquímica del cerebro. Esto puede ser fundamental de cara a la educación emocional.

Durante la década de los noventa se ha producido un inusitado interés por el estudio del cerebro emocional. Más de 25.000 artículos en revistas especializadas son buena prueba de ello, lo cual ha provocado que se hable de la Década del Cerebro. Algunas obras que pueden ayudar a un mejor conocimiento de lo que estamos comentando son las siguientes: LeDoux (1994, 1999), uno de los más reconocidos especialistas sobre el tema, expone las teorías neurofisiológicas de las emociones. Barraquer (1995) presenta una panorámica general del sistema nervioso. Mora (1996) presenta una perspectiva del cerebro íntimo desde la neurociencia. Para un conocimiento de la relación de las emociones con la anatomía cerebral desde el punto de vista filogenético puede consultarse a MacLean (1993). La relación de las emociones y la lateralización cortical está en Tucker y Frederick (1989). Una introducción a las funciones de los neurotransmisores y hormonas en el funcionamiento emocional es la de Panksepp (1993).

## **11. LA PSICONEUROINMUNOLOGÍA**

Investigaciones recientes en el campo de la medicina están llegando a la constatación de que los estados emocionales pueden alterar la respuesta inmunitaria. Es decir, el estado emocional puede afectar al desarrollo (curación o empeoramiento) de muchas enfermedades. Esto justifica que dediquemos un espacio a la psiconeuroinmunología (PNI). La psiconeuroinmunología (PNI) es la ciencia que estudia las influencias recíprocas entre la mente y los sistemas inmunitario, endocrino y nervioso. Dicho de otra forma, la PNI se ocupa de

investigar las conexiones entre las emociones, la bioquímica cerebral y el sistema inmunitario.

El término PNI se atribuye a Robert Ader, de la Universidad de Rochester, que lo utilizó en 1981, y que es uno de los pioneros de las investigaciones sobre la comunicación entre los sistemas nervioso e inmunitario. Esta comunicación se hace a través de la secreción y recepción de determinadas sustancias químicas (neurotransmisores, hormonas).

Un antecedente de la PNI está en los trabajos de Hans Selye (1956), que introdujo el término "estrés". Desde entonces se sabe que los orígenes de ciertas enfermedades se deben a un estrés prolongado, que perjudica al sistema inmunitario.

La comunicación entre las emociones, la bioquímica cerebral y el sistema inmunitario se produce a través de mensajeros químicos: neurotransmisores, hormonas, péptidos, citoquinas. Los neurotransmisores son las sustancias que posibilitan la conexión entre las neuronas a nivel de sinapsis. Las hormonas son sustancias segregadas por diversas glándulas y que son vertidas a la sangre donde se comportan como auténticos "mensajeros". Los péptidos son compuestos proteínicos de dos o más aminoácidos. Sirven de apoyo al sistema inmunitario porque favorecen la producción de anticuerpos. Están implicados en la regulación del comportamiento, el humor y la salud en general. Según algunos autores son el correlato químico de las emociones.

Las citoquinas son péptidos producidos por células del sistema inmunitario, que en ocasiones también pueden ser producidos por células del cerebro. Están relacionadas con respuestas como la fiebre, somnolencia, desinterés social, pérdida de apetito, etc.

Las denominadas "células naturales killer" (células asesinas naturales) del sistema inmunitario tienen la capacidad de detectar y destruir agentes dañinos. Son capaces de envolverlos y descomponerlos con sus enzimas para digerirlos.

La novedad de la PNI hace que nos movamos todavía a nivel de hipótesis. Pero algunas de ellas van cobrando cada vez más visos de realidad. Por ejemplo: "las actitudes positivas ayudan". Así, por

ejemplo, una persona entusiasta y con actitudes positivas estimula la secreción de una catecolamina denominada norepinefrina, que utiliza los mismos receptores químicos en las células que son atacadas por el virus del resfriado. El virus solo puede proliferar si los receptores están libres. Por tanto, la actitud, el entusiasmo, y en definitiva las emociones positivas, pueden ser un factor de prevención de ciertas enfermedades víricas.

Las aportaciones de la PNI, siendo provisionales, indican que el sistema inmunitario está conectado con el "cerebro emocional". Esto hace que las personas que tienen actitudes positivas, gozan de estabilidad emocional o reciben "apoyo emocional", están en mejores condiciones de prevenir o superar ciertas enfermedades.

## **RESUMEN Y CONCLUSIONES**

Las teorías de la emoción han proliferado enormemente a lo largo de la historia, lo cual ha obligado a una sistematización que permita distinguir los grandes enfoques o tendencias. Hemos considerado conveniente hacer referencia a la tradición filosófica y literaria antes de entrar en las teorías propiamente dichas. Dentro de éstas, las grandes tradiciones en el estudio de la emoción han sido: 1) evolucionista, iniciada por Darwin, de la cual deriva la tradición biológica; 2) psicofisiológica, iniciada por William James; 3) neurológica, iniciada por Cannon; 4) psicodinámica, iniciada por Freud; 5) conductismo; 6) teorías de la activación (*arousal*); 7) enfoques cognitivos.

Las dicotomías son una constante en el desarrollo del conocimiento. Así, por ejemplo, Descartes distinguió entre *res extensa* y *res cogitans* (cuerpo y mente); Freud, entre consciente e inconsciente; Ferdinand de Saussure, entre sincrónico y diacrónico; etc. Por lo que nos afecta a lo largo de la historia se ha distinguido entre cognición y afecto, pensamiento y sentimiento, razón y emoción, controlado e incontrolado, introvertido y extrovertido, etc. La investigación científica sobre las emociones ha generado dos grandes bloques de teorías (periféricas y centrales) entre las cuales se ha desarrollado una fuerte polémica, en gran medida iniciada con el enfrentamiento entre los modelos de James-Lange y Cannon-Bard. Aunque bien es cierto



que la controversia venía de mucho más atrás.

Las teorías evolucionistas resaltan el papel adaptativo de las emociones, en especial la expresión facial. La expresión emocional y la interpretación de las emociones de los demás han sido fundamentales para la supervivencia a lo largo de la filogénesis.

Las teorías **periféricas** subrayan los procesos fisiológicos, por eso se llaman psicofisiológicas. El concepto de *arousal* o activación vegetativa es básico. Las teorías **centrales** destacan los procesos mentales del SNC; por esto también se denominan teorías neurológicas. Un intento de superación de la vetusta polémica James-Cannon pueden ser los planteamientos cognitivos, que reconociendo la importancia de los procesos fisiológicos y del SNC, se centran en aspectos subjetivos, donde es básico el concepto de *appraisal*, o evaluación cognitiva.

La "situación" que vive el sujeto es la responsable en último extremo de la reacción emocional. Ahora bien, una misma situación puede generar emociones muy distintas en diferentes personas. Incluso para una misma persona, una misma situación puede provocar emociones distintas en momentos diferentes.

Se habla de "especificidad emocional" en la medida en que una situación establece algunas características de la reacción emocional independientemente de las diferencias individuales.

La interpretación de la situación que hace el sujeto, en función de una serie de variables (personalidad, experiencia, estado de humor, etc.), constituye una mediación entre el estímulo y la respuesta sobre la cual se puede intervenir.

El estudio de la historia nos trae a la memoria que pocas ideas surgen de la nada. Más bien es el "*nihil novo sub sole*" de Salomón (Eclesiastes, I, 10) lo que describe mejor la realidad. Esto nos induce a reconocer que muchos personajes históricos, a quienes se atribuyen innovaciones importantes, han sido en gran medida un producto de su época que han tenido el mérito de recoger y sistematizar los conocimientos de su especialidad y divulgarlos con las palabras apropiadas en el momento oportuno, con la seguridad que da un dominio profundo del tema; todo ello con la suerte de haber sido dignos depositarios de un poco de fortuna. Esto parece que es así por

lo que se refiere a las teorías de las emociones (Rosselló, 1996: 132).



# El marco conceptual de las emociones

## 1. CONCEPTO DE EMOCIÓN

La palabra *emoción* procede del latín *moveré* (mover), con el prefijo *e*, que puede significar mover hacia fuera, sacar fuera de nosotros mismos (*ex-movere*). Esto sugiere que la tendencia a actuar está presente en cada emoción. Curiosamente, motivación tiene la misma raíz latina. La emoción ha sido descrita y explicada de forma diferente por los diversos estudiosos que se han ocupado del tema. Pero en general hay bastante acuerdo en que se trata de:

*Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno.*

Cuando se produce una emoción suele darse algo así como:

- 1.** Una persona, consciente o inconscientemente, evalúa un evento como relevante respecto a un objetivo personal que es valorado como importante. La emoción es positiva cuando el evento supone un avance hacia el objetivo y es negativa cuando supone un obstáculo.
- 2.** La emoción predispone a actuar. A veces de forma urgente, por ejemplo cuando uno se siente amenazado. Por eso, emoción y motivación están relacionados.
- 3.** La vivencia de una emoción tiende a ir acompañada de reacciones involuntarias (cambios corporales de carácter fisiológico) y voluntarias (expresiones faciales y verbales, comportamientos, acciones).

En síntesis, el proceso de la vivencia emocional se puede esquematizar así:

evento → valoración → cambios fisiológicos → predisposición a la acción

El proceso de valoración puede tener varias fases. Según Lazarus

(1991) hay una valoración primaria sobre la relevancia del evento: ¿es positivo o negativo para el logro de nuestros objetivos? En una evaluación secundaria se consideran los recursos personales para poder afrontarlo. Simultáneamente a los cambios fisiológicos puede manifestarse una expresión de la emoción, que preferentemente adopta la forma de comunicación no verbal. La predisposición a la acción ya es una forma de motivación. La respuesta dependerá de las personas implicadas, la situación social y ambiental concreta, el momento, lugar, etc.

Como consecuencia de la valoración inicial se distinguen emociones positivas y negativas, lo cual no debe confundirse con emociones "buenas" y "malas". La distinción entre emociones positivas y negativas está en función de la congruencia del acontecimiento con los objetivos personales.

La emoción es un concepto multidimensional que se refiere a una variedad de estados, muchos de ellos solapados pero con distinto contenido. Por eso se habla de *emociones*, en plural. Por nuestra parte, siguiendo una cierta tradición, nos referiremos a la *emoción*, en singular, como un concepto genérico que incluye diversos fenómenos afectivos que son objeto de investigación científica. Por otra parte nos referiremos a las *emociones*, en plural, para referirnos al conjunto de las *emociones individuales* (ira, tristeza, alegría, etc.). El uso del lenguaje permite distinguir cuando nos referimos a la *emoción* como concepto genérico, de cuando nos referimos a una *emoción* en concreto.

### **Componentes de la emoción**

#### **Neurofisiológica**

Respuestas involuntarias: taquicardia, rubor, sudoración, sequedad en la boca, neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, presión sanguínea, etc.

#### **Comportamental**

Expresiones faciales (donde se combinan 23 músculos); tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc. Esta componente se puede disimular.

#### **Cognitiva**

Vivencia subjetiva, que coincide con lo que se denomina *sentimiento*. Permite etiquetar una emoción, en función del dominio del lenguaje. Sólo se puede conocer a través del autoinforme.

Hay tres niveles diferentes en los cuales se manifiesta una emoción: **neurofisiológico, conductual, cognitivo**. Por ejemplo, cuando una persona está furiosa experimenta taquicardia, tiene un comportamiento agresivo (grita, insulta) y siente la vivencia subjetiva de la ira. Las emociones producen reacciones psicofisiológicas (respiración, pulso, secreciones, presión sanguínea). También suele darse comunicación no verbal y expresiones corporales.

La manifestación **neurofisiológica** de las emociones se da en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, tono muscular, etc. Las emociones residen en el Sistema Nervioso Central, que es el encargado de hacerlas conscientes. En el Sistema Límbico se encuentra el sustrato neural de las emociones. Los neurotransmisores y las hormonas están implicados en los procesos emocionales. El Sistema Nervioso Vegetativo y el Sistema Nervioso Periférico Somático también juegan un papel importante. Recientes investigaciones en neuroendocrinología y neuroquímica han posibilitado un conocimiento de las relaciones entre la percepción subjetiva de las emociones y los correlatos neurofisiológicos.

La observación del **comportamiento** de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. El lenguaje no verbal, principalmente las expresiones del rostro y el tono de voz, aportan señales de bastante precisión. Las expresiones faciales surgen de la actividad combinada de unos 23 músculos, cuyo control voluntario es bastante difícil. Sin embargo, siempre es posible "engañar" a un potencial observador. Siguiendo el impulso dado por Darwin, recientemente han resurgido los estudios sobre la expresión facial y la comunicación no verbal.

El componente **cognitivo** o vivencia subjetiva es lo que a veces en el lenguaje ordinario se denomina *sentimiento*. Este componente hace que califiquemos un estado emocional y le demos un nombre. El etiquetado de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje.

Dado que la introspección a veces es el único método de llegar al conocimiento de las emociones de los demás, las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones a este conocimiento. Pero al mismo tiempo dificultan la toma de conciencia de las propias emociones. Estos déficits provocan la sensación de "no sé qué me pasa". Lo cual puede tener efectos negativos sobre la persona. De ahí la importancia de una educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a un mejor conocimiento de las propias emociones.

Las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de las emociones está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar a nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión).

Las relaciones entre la persona y el ambiente van cambiando, junto con las emociones que las acompañan. Por eso las emociones deben contemplarse como un proceso. El proceso de las emociones puede dividirse en cuatro etapas: anticipación (sólo cuando hay aviso previo), provocación, revelación, resultado. Los distintos momentos por los que pasa la protagonista de la ópera de Puccini, *Madame Butterfly*, son un ejemplo de ello. En primer lugar se anticipa un sentimiento de amor, el cual es provocado por los acontecimientos; pero después hay una revelación de un engaño que cuesta aceptar. El resultado en este caso desemboca en tragedia.

Las emociones suelen impulsar hacia una forma definida de comportamiento, ya sea enfrentándonos o huyendo de las situaciones que nos producen estas emociones. Éste es el significado de la expresión "*fight or fly*".

## **2. FUNCIONES DE LA EMOCIÓN**

Los investigadores se han preguntado cuál es la función de las emociones, sin llegar a respuestas concluyentes. Para algunos la función principal es **motivar** la conducta; las relaciones entre emoción

y motivación ha dado lugar a una extensa bibliografía como consecuencia de las investigaciones en este ámbito. Los fieles al legado de Darwin consideran que las emociones tienen una función **adaptativa**; son importantes en la adaptación del individuo al entorno. Desde la perspectiva biológica su función es alterar el equilibrio intraorgánico para **informar** (por ejemplo, de un peligro). La función informativa puede tener dos dimensiones: información para el propio sujeto e información para otros individuos con los que convive a los cuales les comunica intenciones. Entramos así en la dimensión **social** de las emociones, según la cual las emociones sirven para comunicar a los demás cómo nos sentimos y también sirven para influir en los demás. Los sociólogos ponen el énfasis en la función social de comunicación interpersonal. Antropólogos y etólogos han observado la manifestación de las emociones en diferentes razas y culturas y han comprobado las formas similares de comunicación y expresión emocional: parece haber expresiones emocionales universales inscritas en el patrimonio genético de la humanidad (Rosselló, 1996: 127).

Los investigadores han puesto un énfasis especial en argumentar y demostrar la función de adaptación a lo largo de la filogénesis. Pero también son importantes en la ontogénesis, en la medida en que unas personas tienen que coordinarse con otras, en procesos en los que intervienen constantemente las emociones. El punto de vista actual sobre las emociones es que son funcionales (Oatley y Jenkins, 1996: 251-284).

Las emociones tienen efectos sobre otros procesos mentales. Cuando la información es incompleta para tomar decisiones, entonces las emociones pueden jugar un papel decisivo. Las emociones pueden afectar a la percepción, atención, memoria, razonamiento, creatividad y otras facultades. Así, por ejemplo, se ha observado que la felicidad hace más flexible la organización cognitiva, produciendo más asociaciones que las normales. Esto tiene una aplicación en la creatividad artística, científica y en la resolución de problemas. La felicidad se ha asociado con personas que tienen objetivos elevados. Las personas felices son más propensas a cooperar y ayudar a los



demás (Oatley y Jenkins, 1996: 259; Csikszentmihalyi, 1998).

En resumen, las emociones tienen una función motivadora, adaptativa, informativa y social. Además, algunas emociones pueden jugar una función importante en el desarrollo personal.

### **3. EMOCIONES AGUDAS Y ESTADOS DE HUMOR**

Es tradicional la distinción entre emociones agudas y estados de humor. Ambos son tipos de emoción. Las emociones agudas se caracterizan por la brevedad. Los estados de humor ocupan un periodo de tiempo más largo, pero no llegan a constituir rasgos de personalidad, si bien, en la medida en que sean persistentes sí pueden llegar a ser crónicos y constituir rasgos de personalidad. En cierta forma se puede establecer un *continuum* entre emoción aguda, estado de humor y rasgo de personalidad.

Los estados de humor son más vagos o imprecisos que las emociones agudas y suelen carecer de una provocación contextual inmediata. Tal vez por esto suelen describirse más bien en términos generales: alegre, feliz, irritable, hostil, deprimido, melancólico. Los estados de humor tienen que ver con las experiencias de la vida pasada que hacen que uno se sienta perturbado, triste, con una actitud positiva, etc.

### **4. ESTADO Y RASGO**

Un *estado emocional* es una reacción transitoria. Decimos que una persona ha tenido una reacción airada en un encuentro personal, pero esto no significa que sea así de forma habitual. Al referirnos a un estado aceptamos que se trata de un estado pasajero.

Un *rasgo emocional*, por otra parte, se refiere a una característica de una persona como disposición o tendencia a reaccionar y comportarse de determinada manera. Se dice de una persona que es rabiosa, afectiva, triste, etc., no para describir una experiencia emocional, sino la tendencia a comportarse de esta forma.

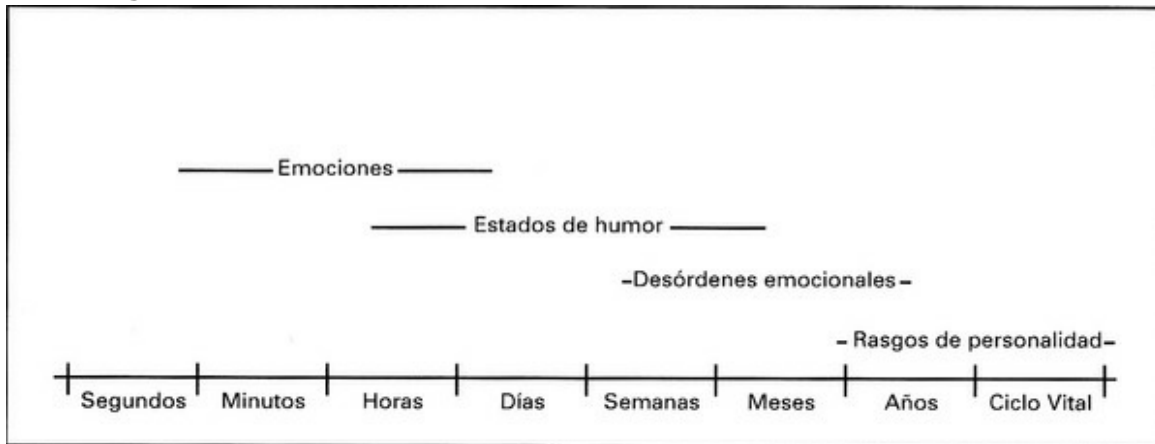
Puesto que los mismos términos (ansiosa, envidiosa, triste) se utilizan para describir tanto los estados como los rasgos, hay que procurar ser claros en la descripción. Estar ansioso ante una operación quirúrgica no es lo mismo que ser una persona ansiosa; estar triste por la muerte de un amigo no es lo mismo que ser una persona triste; sentirse

orgulloso de algo no es lo mismo que ser orgulloso.

Estados y rasgos están tan interrelacionados que constituyen dos caras de una misma moneda. Los primeros son provocados en un contexto específico, los últimos influyen en la provocación. Un rasgo emocional significa que la persona tiene unas características personales que facilitan la aparición del estado emocional.

Dando un paso más se puede afirmar que las emociones crean hábito. Las personas que experimentan con frecuencia emociones negativas, como por ejemplo tristeza o depresión, tenderán a ser personas depresivas. Las personas que experimentan con frecuencia emociones positivas, como por ejemplo alegría, tenderán a ser alegres.

La psicoterapia se centra en los rasgos emocionales no deseados (ansiedad, depresión). La intervención preventiva puede centrarse en los estados, pero bien entendido que de esta forma puede incidir en los rasgos.



**Espectro de fenómenos afectivos en función de su duración**

## **5. EMOCIÓN, SENTIMIENTO Y AFECTO**

Emoción, sentimiento y afecto se utilizan en el lenguaje coloquial casi como sinónimos. Esto es así incluso en las comunicaciones científicas, lo cual puede producir imprecisiones y errores. Dada la influencia que el lenguaje tiene en la formación de conceptos, lo que se dice en este apartado debe interpretarse como provisional y tentativo.

Como ya hemos señalado, las definiciones de emoción suelen incluir tres características: a) cambios o turbulencias fisiológicas; b) tendencias a la acción que no se ponen necesariamente en práctica; c) experiencia subjetiva, a la que nos referimos comúnmente como

*afecto* (Lazarus, 1991: 36). Si bien se habla de afecto en lugar de emoción para referirse a la calidad subjetiva de una experiencia emocional, en opinión de Lazarus (1991: 57) sería preferible utilizar el término genérico de emoción. De esta forma se tomaría en consideración la respuesta global y no un aspecto de la misma. Desde la teoría, la tendencia es incluir afecto y sentimiento en el marco de las emociones, dado que éstas se conciben en sentido muy amplio.

El encuentro con otra persona me puede emocionar. Pero la emoción aguda pasa pronto. Sin embargo, esa emoción puede convertirse en *sentimiento*. Los sentimientos pueden persistir en ausencia de los estímulos. El sentimiento es una actitud originada a partir de una emoción, pero que perdura más allá del estímulo que lo origina. De esta forma, el sentimiento se hace más duradero y estable que la emoción aguda que lo desencadena. La emoción se experimenta de inmediato, de forma visceral; puede ser más excitante que un sentimiento, pero suele durar poco tiempo. Un sentimiento es como una emoción filtrada por la razón y que se prolonga en el tiempo, generalmente con la participación de la voluntad.

Lazarus (1991: 57) propone utilizar *sentimiento (feeling)* en el sentido de una percepción sensorial, como en sentimiento de pena, placer, repugnancia, es decir, restringir sentimiento a la toma de conciencia de sensaciones del cuerpo y reservar *emoción* para las ocasiones en las que se da una evaluación de pérdida o beneficio. Conviene señalar que cuando se habla de "pérdida o beneficio" también debe entenderse el riesgo o amenaza de pérdida. Desde esta perspectiva se entiende la emoción que se vive en ciertos deportes de riesgo, en las películas de intriga, en las atracciones como las montañas rusas y otras situaciones parecidas, donde hay un riesgo controlado.

Tanto los sentimientos como el afecto pueden ser positivos o negativos, si bien hay que reconocer que ambos, si no se especifica nada en contra, tienen una connotación positiva. Tanto es así, que podemos encontrar estos dos términos entre las familias de emociones positivas. En este sentido afecto y sentimiento tienden a coincidir con cariño. Ambos suelen referirse a un intento de relación positiva con otra persona que, en gran medida, encaja en la familia del amor.

Cuando se trata de sentimientos o afectos negativos suele especificarse.

Con lo que acabamos de exponer, se puede entrever que muchas palabras emocionales son polisémicas y su significado depende del uso que se le da en un contexto dado. El uso de los términos emocionales en el lenguaje coloquial a lo largo de la historia no se ha caracterizado por una delimitación clara y precisa. La complejidad de los estados emocionales dificulta esta precisión. Por eso son tan difíciles de definir los términos emocionales.

## **6. LOS FENÓMENOS AFECTIVOS**

Acabamos de distinguir someramente entre emoción aguda, estado de humor y rasgo de personalidad. Sin embargo conviene señalar que es difícil distinguir entre los diversos fenómenos emotivos. Los diversos estudiosos del tema no coinciden, incluso a veces parece que se contradicen. La duración de cada uno de los fenómenos emotivos es uno de los elementos presentes en la distinción.

Con la intención de poder utilizar unos términos para comunicarnos, vamos a esbozar lo que entendemos por ellos. Para más detalles véase Frijda *et al.* (1991), Frijda (1993), Oatley y Jenkins (1996: 124-130), Rosselló (1996: 124-126) y Russell (1991).

**Emoción.-** Estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que puede ser fuerte. Se relacionan con un objeto emocional específico. Son reacciones afectivas, más o menos espontáneas, ante eventos significativos. Implica una evaluación de la situación para disponerse a la acción. La duración de una emoción puede ser de algunos segundos a varias horas.

**Afecto.-** Cualidad de las emociones, que puede ser positiva (afecto positivo) o negativa (afecto negativo), si bien la palabra *afecto* tiene una connotación positiva, a menos que se especifique lo contrario. Por eso, en sentido restrictivo el afecto puede considerarse como una emoción de la familia del amor.

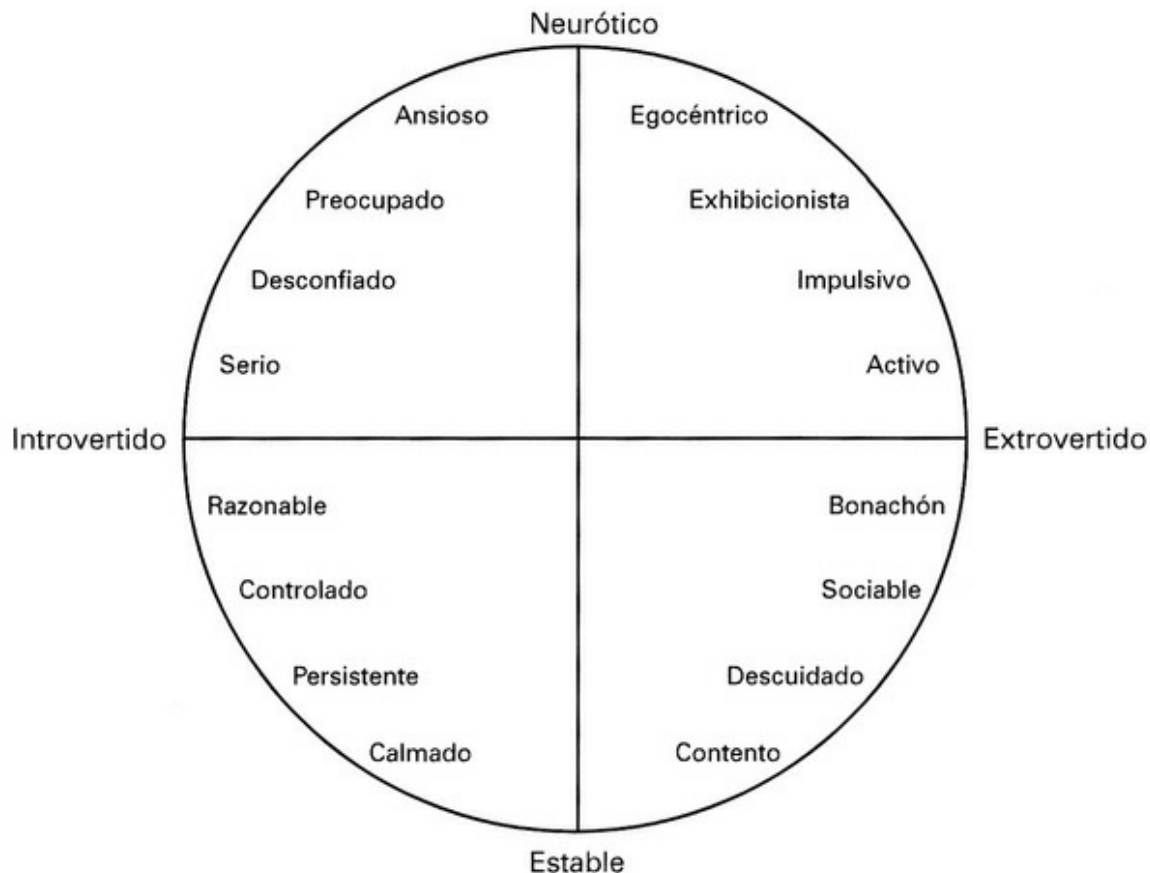
**Episodio emocional.-** Para algunos autores (Oatley y Jenkins, 1996: 124), "episodio emocional" equivale a "emoción". Para otros (Rosselló, 1996) tiene un sentido más amplio: diversos estados emotivos que se suceden y que se ligan a un mismo acontecimiento. Un suceso

determinado puede hacer sentir una multiplicidad de emociones, que a veces se confunden y son vividas como una sola. Pueden durar días o incluso semanas.

**Sentimiento.-** Es una de las palabras más controvertidas de todas las que se refieren a las emociones. No llega a tener un sentido unívoco. Para algunos, los sentimientos son el componente subjetivo o cognitivo de las emociones. En este sentido, y en otros, sentimiento y afecto tienden a coincidir. Para otros un sentimiento es una emoción que se prolonga en el tiempo: su duración puede ser indefinida. Para Frijda et al. (1991) los sentimientos son disposiciones a responder emocionalmente a un objeto específico. Su "duración" y el hecho de que sean "disposiciones" es lo que las distingue de las emociones. Los sentimientos se originan a partir de una emoción. Sentimientos y emociones, a veces, se denominan con los mismos términos. Para algunos autores (Le Doux, 1999) los sentimientos son emociones voluntarias. Son ejemplos de sentimientos: rencor, aversión hacia personas, filias y fobias, amor y odio, etc. Un sentimiento puede ser positivo o negativo.

**Pasión.-** Es un sentimiento llevado a intensidades extremas. La duración de las pasiones puede ser indefinida. Las pasiones suelen ocupar un lugar prioritario en la jerarquía de valores del sujeto, lo cual puede conllevar asumir grandes riesgos y pagar elevados costes con tal de conseguirlos. Ejemplos de pasiones son: deseo de venganza, pasiones eróticas, ansia de poder, pasión por un trabajo bien hecho (artístico, científico), etc.

**Estado de ánimo.-** El estado de ánimo o de humor es un estado emocional de mayor duración y menor intensidad que las emociones agudas. Su duración es indefinida, pudiendo oscilar entre horas, días, meses o incluso años. Los estados de ánimo dependen más de valoraciones globales del mundo que nos rodea que de un objeto específico (propio de las emociones agudas). Es el "color del cristal con que se mira". Puede considerarse que la depresión es un estado de ánimo.



**Estructura bidimensional de la personalidad según Eysenck (1990: 18)**

**7. TEMPERAMENTO EMOCIONAL**

Temperamento es un concepto abstracto de difícil definición. El interés por el estudio del temperamento ha estado presente a lo largo de la historia de la psicología. Diversas conceptualizaciones se han ido aportando, sin llegar a acuerdos definitivos. Una de las aportaciones más relevantes probablemente sea la de Allport (1937: 54), según el cual el temperamento son los fenómenos característicos de la naturaleza emocional de un individuo, incluyendo su susceptibilidad a estimulación emocional, su fuerza y velocidad de respuesta acostumbrada, la cualidad del estado de humor dominante y todas las peculiaridades de fluctuación e intensidad del humor.

Campos *et al.* (apud Lazarus, 1991: 316) aprueban esta definición en cuanto implica algunas nociones importantes: 1) temperamento, estados de humor y emoción están relacionados; 2) el temperamento es un rasgo estable; 3) el temperamento tiene que ver con disposiciones que afectan al comportamiento; 4) el temperamento

está ligado a factores biológicos; 5) el temperamento tiene que ver con parámetros de respuesta emocional (latencia, amplitud y duración de la reacción). Sin embargo, la definición de Allport no hace referencia a las funciones del temperamento en la vida de una persona. En opinión de Campos *et al.* el temperamento se refiere a diferencias individuales en los parámetros de expresión del comportamiento emocional (intensidad, tiempo), especialmente en la medida que estas diferencias afectan a la organización de los procesos intra e inter-personales.

Las dimensiones del temperamento son: emocionalidad, actividad, sociabilidad e impulsividad. Estas dimensiones hacen referencia a aspectos importantes de la persona.

Hay bastante acuerdo en que el temperamento es un concepto amplio y estable de la personalidad con componentes biológicos. Sin embargo no se ha demostrado todavía que sea heredable, siendo éste un tema de discusión entre los expertos. Si bien se acepta que el temperamento sea estable, esto no impide que sea modificable. La interacción entre la persona y el ambiente, principalmente en sus relaciones con los demás, puede modificar el temperamento. La educación (padres, cuidadores, educadores) juega un papel importante en el desarrollo de sus dimensiones.

En resumen, el *temperamento* de una persona viene en gran medida caracterizado por sus *estados de humor* habituales. Dada la relación que éstos tienen con la *emoción*, podemos constatar una relación entre estos tres conceptos: temperamento, estado de humor y emoción. De tal forma que a veces se habla de temperamento emocional para referirse a una persona fácilmente excitable, si bien, todos podemos ser excitables en ciertas circunstancias. Todo ello nos lleva a la conclusión de que potencialmente todos podemos tener un temperamento emocional, que conviene controlar o canalizar.

## **8. VALORACIÓN DE LA SITUACIÓN EMOCIONAL**

El proceso de *valoración* o *evaluación* (*appraisal*) es un constructo esencial de la teoría de Lazarus (1991). Incluye un conjunto de toma de decisiones en función de la percepción que se tiene en un momento dado de los efectos que pueden tener las informaciones recibidas en el

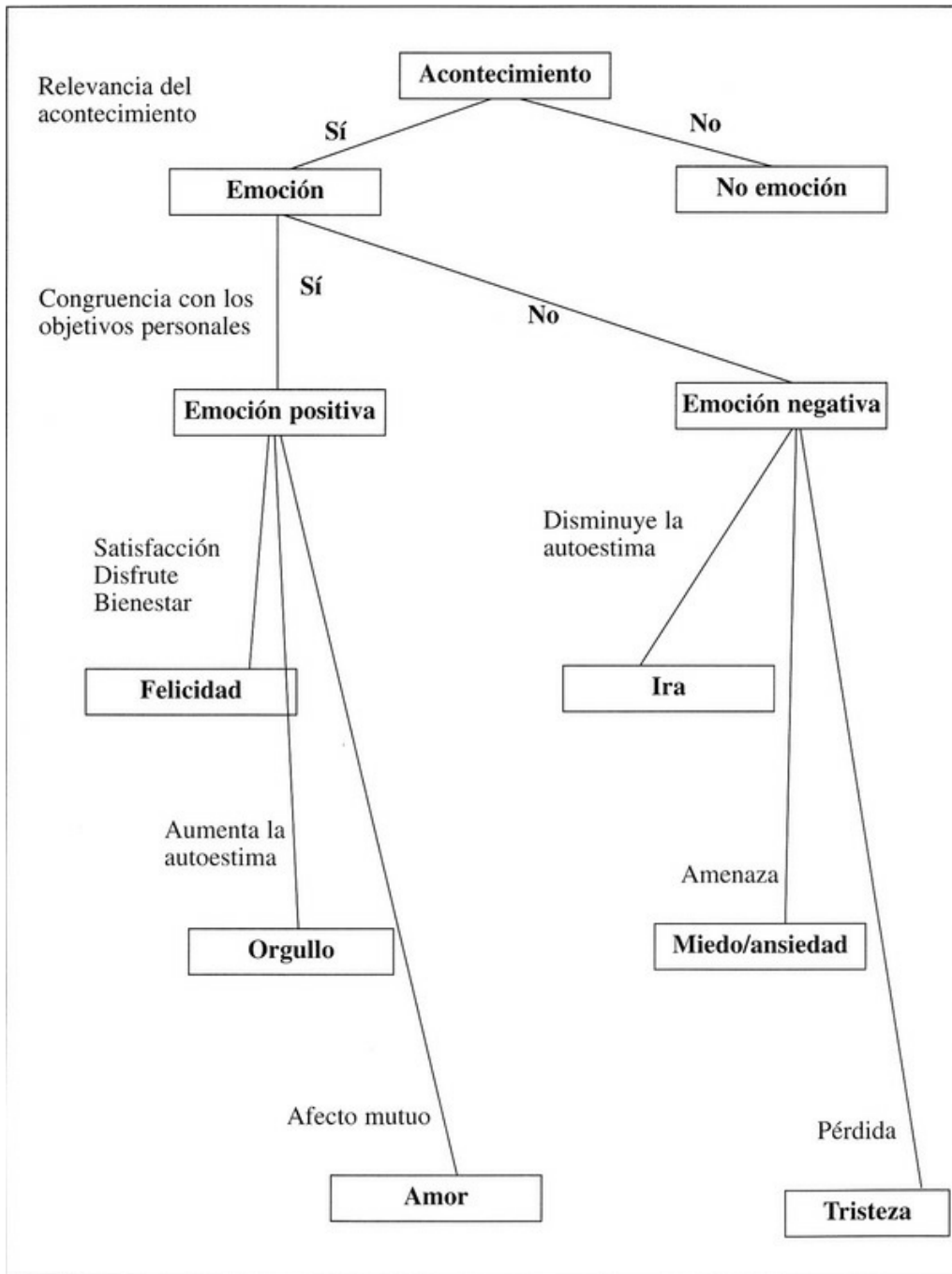
bienestar personal. En la valoración se integran dos conjuntos de variables antecedentes (personalidad y ambiente) en una relación significativa basada en lo que acontece para el bienestar personal.

La figura de la página siguiente, inspirada en Oatley y Jenkins (1996: 101), ilustra el proceso de valoración de un acontecimiento. En caso de que sea relevante para sí mismo se produce una emoción. Si es congruente con los objetivos personales, la emoción será positiva; y negativa en caso contrario. Según como sean los efectos específicos tendremos emociones diferentes.

En la película *Rashomon*, que Kurosawa estrenó en 1950, los mismos acontecimientos son vistos a través de los ojos de distintos testigos. La percepción que ha tenido cada uno de ellos podría hacer pensar que se trata de hechos distintos. Esto mismo puede observarse a veces en las declaraciones después de un partido de fútbol conflictivo: es como si los partidarios de cada uno de los contrincantes estuvieran comentando partidos diferentes. Las emociones pueden verse desde diferentes perspectivas: el individuo, el observador y la sociedad.

En la obra de Lazarus (1991: 446-448) se puede contemplar un instrumento para medir el estilo valorativo (*appraisal style*). En un procedimiento denominado "respuestas a situaciones", se pregunta a los sujetos que hagan juicios evaluativos sobre 12 situaciones hipotéticamente emocionales. Por ejemplo: un amigo te impide participar en una actividad que te interesaba mucho; un profesor alaba un escrito tuyo; oyes que un amigo ha dicho cosas muy buenas de ti. Ante situaciones de este estilo los sujetos valoran su importancia a través de preguntas como: ¿qué importancia tiene esta situación para ti?, ¿en qué medida te sientes responsable de esta situación? Como resultado de todo este proceso se llega a determinar el "estilo evaluativo" de una persona en situaciones emocionales.





### **Valoración de la relevancia de un acontecimiento y su efecto sobre las emociones**

La medida del estilo valorativo es un tema de investigación. Ejemplos de variables contempladas en un instrumento de estas características, basado en Lazarus (1991), son los siguientes.

#### *Componentes de la situación de evaluación*

Los ítems siguientes se utilizan para medir de forma retrospectiva las evaluaciones de los sujetos, en términos de componentes, en un

contexto o evento particular. Cada ítem se puntúa en una escala de 11 puntos.

Relevancia motivacional

¿Qué importancia tenía para usted lo que estaba sucediendo?

Congruencia motivacional

Piense en lo que no quería en esa situación. ¿En qué medida los elementos indeseables estaban presentes en esa situación?

Piense en lo que usted quería en esa situación. ¿En qué medida los elementos deseables estaban presentes en esa situación?

Auto-evaluación

¿En qué medida usted se consideraba responsable por la situación creada?

Evaluación de otros

¿En qué medida usted consideraba a otros responsables de la situación?

Potencial de un enfoque centrado en el problema

Piense en lo que usted quería y en lo que no quería en esa situación. ¿Qué seguridad tenía de que usted sería capaz de influenciar para que la situación tomara la dirección que usted deseaba?

Potencial de un enfoque centrado en la emoción

¿Que seguridad tenía usted de que sería capaz de controlarse emocionalmente de cualquier forma que finalizase la situación?

Expectativas futuras

Piense sobre cómo usted deseaba que finalizase la situación. Cuando usted estaba en esa situación, ¿en que medida usted esperaba que la situación fuera consistente con sus deseos?

Los ítems siguientes son ejemplos para medir las evaluaciones en términos de emoción específica. Cada uno se evalúa en una escala de 9 puntos, desde "no, en absoluto", hasta "extremadamente".

Culpa de otros (ira)

Me han engañado o perjudicado.

Otros tienen la culpa de la situación en que me encuentro.

He tratado con indeseables.

Alguien se interpone para evitar que logre mis objetivos.

Alguien intenta sacarme ventaja.

Se hubiera podido evitar si la otra persona fuese digna de respeto.

#### Auto-culpabilidad (culpa)

He hecho algo mal.

Las cosas están mal por mi culpa.

Tengo la culpa de esta situación.

#### Peligro/miedo (ansiedad)

Me siento amenazado por un peligro incierto.

Siento miedo y puedo no ser capaz de manejar la situación.

No sé si puedo manejar lo que pueda suceder.

#### Pérdida/daño (tristeza)

Tengo un sentimiento de pérdida.

Algo que me interesaba ha desaparecido.

Algo importante para mí se ha destruido.

#### Daño

Me siento impotente.

No sé lo que puedo hacer para mejorar la situación.

Me siento impotente para hacer las cosas bien en esta situación.

Nada puede hacerse para arreglar esta mala situación.

Esta situación es desesperanzada.

Esta mala situación nunca podrá mejorar.

#### Optimismo (esperanza y reto)

No hay mal que por bien no venga

Algo podría funcionar en esta situación.

Al final puede que haya suerte y todo vaya bien.

Siento que las cosas van a mejorar en esta situación.  
Si lo intento con suficiente esfuerzo puedo lograr lo que quiero.  
Con un poco de esfuerzo puedo hacer que las cosas vayan mejor.  
Puedo manejar esta difícil tarea.

#### Relevancia (interés)

Algo importante para mí sucede en esta situación.  
Esta situación trata de mis preocupaciones personales.  
Aquí hay cosas importantes en qué pensar.

#### Eliminar una amenaza (alivio)

Me han quitado una carga de encima.  
Ha salido bien después de todo.  
Se ha eliminado una amenaza o un daño.

#### Éxito (felicidad)

He conseguido lo que quería.  
Las cosas han ido maravillosamente bien.

#### Preocupación por otro (simpatía)

Lo siento por la otra persona.  
Me molesta que esa persona se encuentre con problemas.  
Esta persona necesita ayuda.

#### Irrelevancia (aburrimiento)

Esta situación es totalmente irrelevante para mí.  
Me tiene totalmente sin cuidado lo que pueda suceder.  
Lo que sucede aquí es una pérdida total de tiempo.

## **9. ACTITUDES EMOCIONALES**

Como consecuencia de las valoraciones que las personas hacen sobre

la realidad que les rodea, pueden desarrollar *actitudes cognitivas emocionales* (Fernández-Abascal y Palmero, 1999: 10-12). Estas actitudes consisten en estados de hipervigilancia que conllevan una atención selectiva y una amplificación de determinadas informaciones del entorno. Esto facilita que se disparen reacciones emocionales, que en otra situación no conllevarían respuesta emocional.

Por ejemplo, la persona que se ve sometida a repetidas situaciones de miedo puede desarrollar una actitud cognitiva emocional de ansiedad. De esta forma, el miedo, que se produce ante un peligro real e inminente, pasa a desarrollar un estado de humor mantenido de ansiedad y estrés, en ausencia del estímulo desencadenante. De forma análoga, la continua repetición de experiencias de ira puede conducir al estado de hostilidad. Repetidas experiencias tristes pueden provocar depresión.

Estas actitudes cognitivas emocionales producen una focalización de la atención hacia ciertos estímulos considerados como relevantes. Por extensión supone prejuzgar el entorno. Estas actitudes favorecen la aparición de un tipo de emociones sobre otras. Son unas actitudes que funcionan reduciendo los umbrales necesarios para producir un tipo de respuesta emocional concreto. Estas actitudes se dan principalmente respecto de las emociones negativas.

## **10. ENFRENTARSE A LAS EMOCIONES Y CONTROL PERSONAL**

El estudio del cerebro emocional nos enseña cómo éste ha sido útil a lo largo de la filogénesis para defendernos de los peligros, al proporcionarnos una capacidad de respuesta defensiva inmediata. Pero en contrapartida, esta respuesta a veces ha sido contraproducente (ira, odio, violencia, crímenes, guerras, ansiedad, angustia). La historia de la civilización en cierta manera es un proceso para controlar las emociones.

Las primeras leyes y proclamaciones éticas pueden entenderse como intentos para domesticar la vida emocional. Éste puede ser el sentido de "Los Diez Mandamientos" o el "Código de Hamurabi". Aristóteles, en su *Ética a Nicómaco*, hace un discurso filosófico sobre la virtud, el carácter y la buena vida. En esa obra establece el reto de manejar las

emociones con inteligencia.

El **afrontamiento** de las emociones (*coping*) consiste en realizar esfuerzos cognitivos y de comportamiento para manejar demandas específicas que se aprecian como una carga o que exceden los recursos personales (Lazarus, 1991: 112). La habilidad para controlar el impulso está en la base de la voluntad y del carácter. El afrontamiento es un proceso que se desencadena cuando se produce algún fenómeno adverso. En este sentido conviene, por tanto, señalar que el afrontamiento es más acusado en las emociones negativas que en las positivas.

Manejar las emociones requiere una dedicación continua. Mucho de lo que estamos haciendo, principalmente durante el tiempo libre, es un intento de manejar el estado de ánimo. Leer, ver la televisión, escuchar música, estar con los amigos, ir a espectáculos (cine, teatro, conciertos, etc.), es una forma de hacer que nos sintamos mejor.

Hay dos formas de enfrentarse a las emociones según nos centremos en el problema o en la emoción. 1) *Centrado en el problema*: se cambia la relación problemática, y como consecuencia cambia la emoción. Es decir, se hace algo (externo) y como consecuencia cambia el estado emocional; 2) *centrado en la emoción*: se modifica el significado personal (cognitivo) que genera la emoción; no hay actividad externa, sino un cambio de perspectiva personal ante el problema. Es una reestructuración cognitiva.

El "control personal" que uno tiene sobre lo que está sucediendo en un encuentro es un factor que explica las diferencias individuales en evaluar experiencias comunes. Hay evidencia de que las personas prefieren tener control sobre los acontecimientos y tomar decisiones sobre los aspectos que pueden afectar a su vida. Se acepta que *control* equivale a *salud* y que carecer de control es, en cierta medida, patogénico o fuente de problemas (angustia, dolor, peligro).

La tensión emocional continua puede desembocar en una tensión muscular crónica, que nos puede impedir manifestar o exteriorizar nuestras emociones. Un bloqueo emocional crea una coraza muscular, como si fuera una armadura medieval. Los bloqueos emocionales comportan una incapacidad de manifestar o exteriorizar una emoción,

preferentemente positiva, en un momento dado. Muchas personas sufren bloqueos emocionales cuando menos lo esperan o desean. El control emocional significa tomar conciencia de estos bloqueos y actuar de forma apropiada. Lo cual es más difícil de lo que se podría suponer. A veces uno se siente incapaz de superar ciertos bloqueos emocionales.

Hay personas que sólo perciben su cuerpo cuando está mal: enfermedad, dolor, malestar propio de un bloqueo emocional, etc. Estas personas con frecuencia no llegan a experimentar la sensación de placer. La educación emocional debe tener presente estos bloqueos emocionales y redescubrir la presencia gozosa de bienestar.

Hay que reconocer que a veces resulta difícil establecer una frontera entre control y represión. Tener control significa estar enterado de mis emociones, para dominarlas o regular el comportamiento; no abandonarse a impulsos o arrebatos. La represión es una reacción mediante la cual una persona rechaza de la conciencia los impulsos o pensamientos que provocan ansiedad. Desde el punto de vista psicoanalítico, una represión muy fuerte puede producir perturbaciones psicológicas y por tanto debería evitarse, pero manteniendo el control.

La *evaluación de la situación* es un factor esencial en el manejo y control de las emociones. Cuando una persona evalúa que los estímulos sobrepasan sus posibilidades tiende a perder el control y como consecuencia es incapaz de manejar los estados emocionales de forma apropiada. Las personas que funcionan bien, generalmente realizan evaluaciones adecuadas y manejan las emociones de tal forma que minimizan sus efectos negativos y maximizan una perspectiva positiva.

Lazarus (1991: 449) se ocupa de la medida de las estrategias para enfrentarse a las emociones. Ejemplos de ítems en este sentido son los siguientes:

Confrontación

Intentaba que la persona responsable cambiase su forma de pensar.

Expresaba ira a la persona causante del problema.

## Distanciamiento

Me fui como si nada hubiera sucedido.

No dejé que me absorbiera; rehusé pensar demasiado en ello.

## Auto-control

Intenté controlar mis sentimientos.

Intenté no actuar demasiado deprisa o no seguir mi primer presentimiento.

## Buscar apoyo social

Hablé con alguien para averiguar más sobre la situación.

Pedí consejo a un pariente o amigo

## Aceptar responsabilidad

Me critiqué, instruí o sermoneé a mi mismo.

Pedí disculpas o hice algo para reconciliarnos.

## Escape-evitación

Esperaba que sucediera un milagro.

Evitaba estar con gente en general.

## Planificar la solución del problema

Hice un plan de acción y lo seguí.

Simplemente me concentré en lo que tenía que hacer a continuación- el próximo paso.

## Re-evaluación positiva

Cambio o crecimiento como persona en el buen camino.

Redescubrí lo que es importante en la vida.

En los tiempos que corremos, de "epidemia depresiva", un signo de la



capacidad de regulación emocional es reconocer cuando el estado de agitación emocional de la persona es demasiado fuerte para poderlo afrontar sin ayuda farmacológica.

## **11. DISPOSICIÓN A LA ACCIÓN**

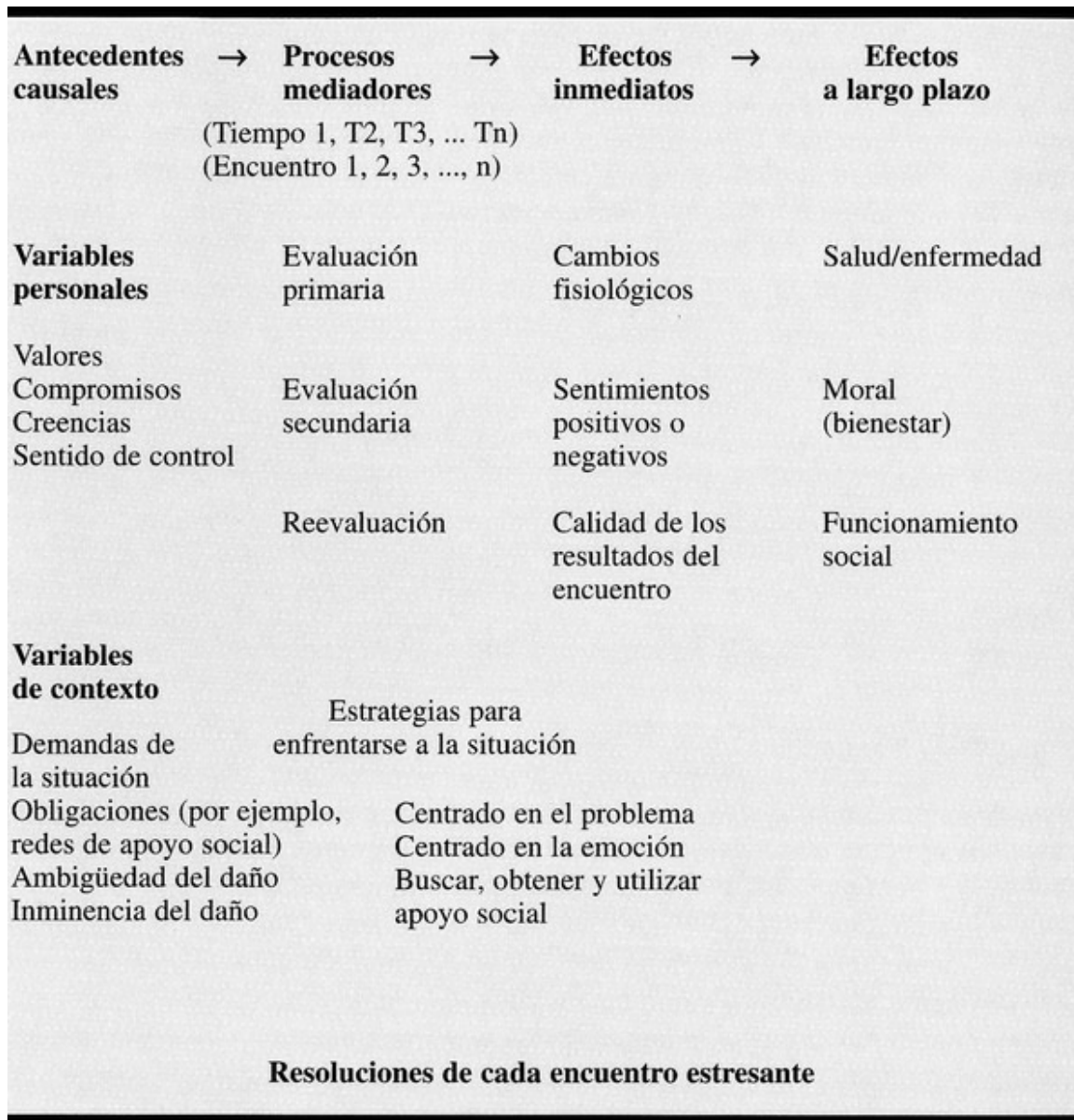
Una emoción predispone a la acción. Cada emoción específica presenta un abanico de posibilidades que la caracterizan. En conjunto, una relación de las variables de disposición a la acción (*action readiness variables*) es la siguiente (apud Lazarus, 1991: 120):

<b>Emoción</b>	<b>Acción</b>
Enfoque (aproximación)	Quiero acercarme, establecer contacto.
Estar con (aproximación)	Quiero estar cerca de, estar receptivo a alguien.
Protección (alejamiento)	Quiero protegerme de algo o de alguien.
Evitación (alejamiento)	No quisiera tener nada que ver ni hacer con alguien o algo, quiero estar lo más lejos posible.
Atender	Quiero observar bien, prestar atención, comprender.
Distancia (rechazo)	Quiero mantener (algo o alguien) lejos de mi camino.
Rechazo	No quiero tener nada que ver en absoluto con algo o alguien.
Desinterés	No me incumbe; no presto atención.
No quiero	Quisiera que no fuera así; que no exista.
Ebullición interna (contra)	Estoy que ardo.
Antagonista (contra)	Quiero oponerme, asaltar, herir, insultar.
Reacción (contra)	Quiero ir contra un obstáculo o dificultad, o conquistarlo.
Interrupción	Interrumpo lo que hago, o he sido interrumpido.
Preocupado	No me puedo concentrar u ordenar mis pensamientos.
En orden	Soporto la situación; siento que lo domino; tengo las riendas.
Ayuda	Quiero ayudar a alguien, cuidar de alguien.
Desaparecer de la vista	Quisiera desaparecer, tierra trágame.
Inhibición	Me siento inhibido, paralizado, congelado.
Ruborizado	Me ruborizo o temo ruborizarme.
Sometimiento	No quiero oponerme; quiero rendirme a los deseos de otro.
Apatía (hipoactivación)	Nada me interesa; estoy apático; no quiero hacer nada.
Renunciar (hipoactivación)	Me voy; renuncio; me doy por vencido.
Interrumpir (hipoactivación)	Interrumpo en contacto con el exterior.
Desvalimiento	Quisiera hacer algo, pero no sé qué; soy incapaz; me siento indefenso.

Gritar (Indefensión)	Grito, tengo que gritar, quiero gritar.
Excitado	Estoy excitado, inquieto, no puedo estar parado.
Exhuberante	Quiero moverme, estar exhuberante, cantar, saltar, emprender algo.
Risa	Me río, tengo que reír, quiero reír.
Descansar	Quiero descansar, puesto que todo va bien; no siento la necesidad de hacer algo.

## **12. LA EMOCIÓN COMO SISTEMA**

La emoción se estructura como un **sistema de variables y procesos interrelacionados**. Esto significa que el estudio de la emoción debe abordarse teniendo presente la perspectiva de la teoría general de sistema de Bertalanffy. Lazarus (1991: 209) con el siguiente esquema teórico expone su concepción de la emoción como sistema. En un sistema de estas características, cada variable puede funcionar como antecedente, mediador o consecuente en un proceso, según el punto en que se entre en el flujo de los acontecimientos psicológicos.



### **13. DESARROLLO EMOCIONAL**

Así como los psicólogos han empezado a prestar atención a la emoción, igualmente se han interesado por saber cómo se van desarrollando las emociones a lo largo de la vida. ¿Qué sabe un niño sobre emociones, cuándo lo sabe y cómo llega a saberlo? Estas son algunas preguntas que son objeto de estudio desde la psicología del desarrollo.

La trayectoria evolutiva de un individuo es sumamente compleja, en función de las múltiples variables que inciden en ella. Así, por ejemplo, según la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1995), el individuo que destaca en matemáticas o en música se caracteriza por

la temprana aparición de estas habilidades. En cambio las inteligencias personales (interpersonal e intrapersonal) parecen surgir mucho más gradualmente. Los niños prodigio en control emocional son muy raros. En cambio es bastante frecuente encontrar niños y adolescentes con déficits emocionales acentuados. Por otra parte, el comportamiento maduro en un área no implica madurez en otras áreas. Vamos a esbozar a continuación algunos elementos de la evolución de las emociones.

### **13.1. Educación Infantil y Primaria**

La epistemología genética de Jean Piaget ha descrito con detalle el desarrollo cognitivo del niño y del adolescente. Este modelo se ha aplicado al desarrollo moral y otros aspectos del desarrollo humano. Igualmente podría aplicarse al desarrollo emocional. Desconocemos que se haya realizado algún trabajo en este sentido y por eso lo apuntamos como una posible investigación con grandes posibilidades, al colocar el desarrollo emocional en el marco del constructivismo.

Geenspan y Thorndike (1997) desglosan las etapas del desarrollo emocional durante los primeros años de vida. Se ha demostrado que los niños aprenden sobre las emociones a una edad anterior a lo que se había creído anteriormente. Estudios recientes han observado que el niño es capaz de reconocer emociones positivas y negativas desde los primeros meses de vida.

Las emociones infantiles son mucho más ricas de lo que los niños son capaces de expresar. La experimentación de la emoción antecede a la capacidad de expresarla. Los niños saben discriminar entre las emociones antes de ser capaces de nombrarlas. Un niño de ocho meses puede identificar el significado emocional de la expresión facial de sus padres. La expresión emocional a veces confunde la experimentación emocional.

Los niños muy pequeños son capaces de manifestar empatía respecto de las emociones de otros. Por ejemplo, un niño de dos años es capaz de reflejar el sentimiento de tristeza de su padre en un momento dado, si bien no se sabe a ciencia cierta si comprende la emoción de su padre o si lo está imitando. A esa edad empiezan a comprender la emoción implícita en llorar o reír.

Sobre los tres años los niños son capaces de distinguir a las personas apropiadas para tratar con propósitos distintos. Por ejemplo, con quién jugar, a quién pedir ayuda, a quién pedir información.

A partir de los cuatro años (en algunos casos a los tres) los niños son capaces de reconocer los sentimientos de los personajes de los cuentos que les explican. Por ejemplo, miedo, tristeza, ira. También comprenden que una misma situación puede generar varias respuestas emocionales. A esa edad son capaces de utilizar términos como feliz, triste, furioso, asustado.

Cuando se analiza el lenguaje de niños de 2 a 5 años uno queda sorprendido por lo que saben de la expresión facial de emociones y el léxico emocional que utilizan. Gastar bromas a un compañero significa reconocer sus puntos vulnerables. Molestar intencionadamente y repetidamente a los padres requiere una comprensión de lo que los padres quieren y cómo se les puede frustrar. Todo eso se adquiere desde los primeros años de vida.

A los seis años se sabe que pelearse produce ira, así como las experiencias positivas producen felicidad. Entre las edades de 6 a 11 años las experiencias escolares tienen una influencia en el comportamiento posterior, sobre todo en la adolescencia. El sentido que tiene el niño de auto-valoración depende sustancialmente de su rendimiento académico. Buen rendimiento académico produce alta autoestima; bajo rendimiento, baja autoestima, pensamientos auto-derrotistas, actitudes negativas, tristeza, pesimismo, incluso depresión.

Actualmente se dispone de evidencia que demuestra que los sujetos más jóvenes no establecen relación alguna entre el estado emocional de la víctima y el del agresor (Sastre, 1998: 25-26). El agresor es insensible al dolor de la víctima. Esto puede darse en situaciones de robo, violación, violencia, etc. Muchos niños perciben que cuando uno quita un juguete a otro se pone contento porque tiene lo que quiere, mientras que la víctima está triste. Uno sale beneficiado y el otro perjudicado; y es mejor ser el beneficiado. Esto supone una desconexión entre las emociones del agresor y de la víctima. La injusticia produce tristeza sólo en la víctima. La superación de este

estado no es fácil. Algunos individuos no llegan a superarlo. La educación moral y emocional debería incidir sobre este fenómeno. Un paso importante consiste en apreciar los estados emocionales de los demás. Esto supone un cambio de percepción en el sentido de comprender que la satisfacción adjudicada al agresor en el fondo no es tal; su estado emocional es más complejo. La ambivalencia pasa a ocupar el lugar de la alegría.

Diversos estudios han constatado que el profesorado y el alumnado frecuentemente tienen concepciones morales distintas. Por ejemplo, mientras el alumnado atribuye un sentimiento de felicidad al que transgrede las normas morales, el profesorado le atribuye estados emotivos más acordes con la moral social dominante (Sastre, 1998: 26). Se da, por tanto, una disonancia entre profesorado y alumnado, que puede interferir en los procesos educativos. Ambos miran la realidad desde contextos emocionales diferentes. Por otra parte, se ha comprobado que jóvenes con problemas de comportamiento atribuyen al agresor estados emocionales distintos de otros jóvenes de su misma edad con comportamientos normales.

El estudio de las emociones subyacentes a los conflictos morales tiene grandes aplicaciones psicopedagógicas. La educación emocional puede ayudar al alumnado conflictivo a superar su egocentrismo centrado en la propia experiencia vital para pasar a la abstracción reflexiva de las emociones subyacentes en situaciones de conflicto. Una sugerencia es dialogar sobre los estados emocionales que el alumnado atribuye a los demás en comportamientos susceptibles de ser educados.

Una tendencia de la investigación sobre las emociones desde la perspectiva del desarrollo es la de descubrir ciertas emociones en edades más jóvenes de lo que se había creído hasta hace poco. Así, por ejemplo, se han detectado estados depresivos en niños de ocho años, e incluso de cinco (Goleman, 1995: 242).

Los alumnos deben comprender que todas las emociones son aceptables; pero las reacciones que siguen a las emociones pueden ser buenas o malas. Esto es lo que hay que controlar.

La habilidad de posponer gratificaciones inmediatas en favor de otras gratificaciones diferidas de orden superior es un factor de inteligencia

emocional que conviene potenciar en estas edades. Lo mismo podemos decir respecto a ser socialmente responsable, mantener el control de las propias emociones, tener una perspectiva optimista de la vida y otros elementos citados en este trabajo.

Desde la psicología cognitiva se ha prestado atención a la forma en que los niños se enfrentan(*cope*) a las emociones (véase por ejemplo Compás, 1987), si bien las investigaciones en general se han centrado en el estrés y no en el conjunto de las emociones.

La discriminación entre emociones y su denominación apropiada va aumentando con la edad. También se reconoce que un mismo evento puede generar emociones diversas.

A los diez años el mismo porcentaje de niños que de niñas son agresivos. Pero a los trece años ya hay una clara diferencia entre los sexos. Las niñas son más hábiles en tácticas agresivas tales como ostracismo, cotilleo y venganzas indirectas. Los niños son menos sofisticados en las expresiones emotivas.

Los niños suelen sentirse amenazados por algo que afecte a su independencia, mientras que las niñas se sienten más amenazadas por lo que pueda afectar a sus relaciones.

A partir de los cursos superiores de Primaria se puede introducir la figura del "mediador" en los conflictos. Esto supone la formación y entrenamiento en mediación y negociación. El mediador debe utilizar expresiones que permitan a ambas partes sentir que es imparcial. La mediación se propone en primer lugar prevenir la violencia. Por tanto no se permiten interrupciones o insultos. Reconocer cómo se siente uno y cómo controlar el impulso es tan importante para evitar la violencia como manejar la furia.

### **13.2. Educación Secundaria**

Entre los 11 y los 15 años se van estableciendo nexos de unión entre hechos y las emociones que generan. En esas edades un número considerable de alumnos se ven expuestos a incitaciones al consumo de drogas, alcohol, tabaco y sexualidad, lo cual exige un tratamiento apropiado en esta fase evolutiva desde el punto de vista preventivo.

En la adolescencia se reconoce la distinción entre las emociones que uno experimenta en un momento dado y las emociones de otras

personas en ese mismo momento. También se reconocen las reglas que rigen la expresión de las emociones.

A partir de la adolescencia se ponen de manifiesto déficits en el manejo de las emociones, principalmente las que tienen relación con las habilidades sociales. Estos déficits son preocupantes por los efectos que tienen en la juventud y en la sociedad en general. Diversos problemas (conflictos en la relación con los demás, desengaños amoroso, suspender en los exámenes, rechazo social, conflicto generacional con la familia, etc.) pueden servir de detonante de estados depresivos, emociones negativas perturbadoras y comportamientos disruptivos: depresión, desórdenes en la comida (bulimia, anorexia), suicidios, violencia, delincuencia, consumo de drogas, alcoholismo, etc.

En Secundaria, la "autoestima social" (confianza en que son capaces de establecer relaciones sociales, hacer amigos y conservarlos) es una preocupación habitual. En estas edades el grupo juega un papel más fuerte que la propia independencia en muchos casos. Ser capaz de hacer frente a la presión del grupo en ciertas situaciones (incitación al consumo de drogas, alcohol y tabaco; cometer actos vandálicos; conducción temeraria) es una habilidad de la que muchos carecen.

Las relaciones interpersonales a veces obligan a disimular o enmascarar las emociones. De no hacerlo así, se podrían provocar conflictos de consecuencias imprevisibles. Imaginémonos lo que podría pasar si una persona que es asaltada por unos navajeros expresara su ira tal como la siente, sin ningún control. En situaciones más normales, una persona sabe que en las relaciones con el jefe, cónyuge, vecinos, amigos, etc., muchas veces enmascaramos la vivencia de una emoción con objeto de facilitar la relación. Aprender la habilidad de controlar y disimular las emociones permite a las personas cooperar en las relaciones sociales, donde a veces las personas tienen objetivos enfrentados.

La *ambivalencia* consiste en tener dos emociones opuestas al mismo tiempo. Por ejemplo, un niño está contento porque va a la playa con sus primos, pero al mismo tiempo está triste porque esto le impide ir a la fiesta de cumpleaños de su vecino. Los niños que tienen la



habilidad de comprender la ambivalencia son capaces de tener representaciones más complejas de los estados mentales y emocionales que experimentan las personas. Igual que con el enmascaramiento de las emociones, los niños experimentan ambivalencia antes de que tengan plena conciencia de ello.

Antes de la edad adulta se han establecido los objetivos y creencias importantes que se tomarán en consideración en las evaluaciones de la situación que puede generar emociones.

Con la edad también se van produciendo cambios diversos relacionados con las emociones: concepción de sí mismo y del mundo que nos rodea, las funciones adaptativas de la vida, manejo de las emociones, etc.

Se observa un creciente interés en conocer cómo las personas mayores afrontan las pérdidas funcionales propias de su edad. Como en toda pérdida, se producen reacciones emocionales, que en algunos casos pueden inducir a estados depresivos. Las personas que son capaces de adaptarse a las nuevas situaciones son aquellas que utilizan estrategias compensatorias de las funciones perdidas. Por lo tanto, la adquisición preventiva de estrategias compensatorias no sólo ayuda a superar la situación desde el punto de vista físico, sino también emocional.

Para ampliar lo que antecede, hay una buena introducción al desarrollo de las emociones en Harris (1989); Oatley y Jenkins (1996: 161-187) presentan una buena exposición de síntesis. Para las emociones complejas véase Lewis (1995).

#### **14. DIFERENCIAS INDIVIDUALES**

Las conclusiones científicas se basan sobre los promedios de las observaciones recogidas sobre muestras, generalmente amplias y representativas, de sujetos. La evidencia empírica permite validar teorías y derivar principios generales aplicables a amplias poblaciones. Sin embargo, hay un amplio campo de variabilidad individual que conviene reconocer y tener presente en todo lo que estamos afirmando.

Las diferencias individuales en la vivencia de las emociones, igual que otros muchos aspectos psicopedagógicos, tienen dos fuentes

principales: la herencia y el ambiente. La interacción entre ambos es lo que tal vez configura mejor las experiencias emocionales de las personas individuales.

Al hablar de la herencia conviene distinguir entre tres conceptos interrelacionados que frecuentemente se confunden. Son los siguientes. Un factor es **congénito** si está presente en el momento del nacimiento, generalmente debido a que se ha generado durante la gestación. Lo **genético** significa que está en los genes; es decir, en los cromosomas de uno o ambos progenitores. Una característica genética puede ser congénita (estar presente en el momento del nacimiento), como por ejemplo el color de los ojos, o aparecer más adelante, como por ejemplo la calvicie. Se dice que una condición es **hereditaria** cuando se transmite de una generación a otra a través de los genes. Lo hereditario no tiene porqué manifestarse externamente. Por lo tanto, lo genético puede no aparecer nunca en la vida de una persona. El que lo haga o no puede depender del contexto medioambiental. Lo congénito no es necesariamente genético ni hereditario.

La influencia de estos factores en medicina, biología y en las ciencias naturales en general puede estar más o menos claras, pero cuando nos referimos a las emociones, igual que a otros aspectos psicopedagógicos, la cosa se complica mucho más. Por esto, a pesar de esta distinción, a veces se habla de lo hereditario en sentido genérico.

La herencia produce unos esquemas de comportamiento emocional que queda reflejado, en gran medida, en lo que se denomina temperamento. El temperamento puede tener una susceptibilidad que puede provocar un sesgo hacia las emociones positivas o negativas. En la vida adulta, los esquemas de comportamiento emocional tienden a interpretarse en términos de personalidad. Algunos aspectos de las emociones son susceptibles de ser transmitidos de padres a hijos, si bien aquí se produce una interacción entre la herencia y el ambiente que hace difícil dilucidar lo que se debe a lo uno o a lo otro.

La influencia del contexto ambiental en el desarrollo emocional es fundamental. Las relaciones íntimas durante los primeros años de vida, principalmente con la madre, y con la familia en general, son

determinantes. Esto es particularmente decisivo por lo que respecta a la seguridad, ambivalencia y evitación (Oatley y Jenkins, 1996: 189-220). Muchos aspectos de las emociones se desarrollan a lo largo de toda la vida, configurando cada personalidad individual. En este proceso de desarrollo, juegan un papel esencial el aprendizaje y las relaciones sociales. Es particularmente importante el grado de afecto y calor humano que una persona recibe desde el nacimiento. También es importante el dominio del lenguaje emocional.

Conviene subrayar que, contrariamente a lo que habitualmente se cree, las emociones, incluso las negativas como la ansiedad, no siempre impiden la realización de una función (académica, profesional). Incluso a veces pueden facilitarla. Lazarus (1991: 414-415) aporta evidencia de cómo el estrés no siempre provoca una disminución del rendimiento académico. Se puede afirmar que los efectos del estrés no son uniformes; dependen de las diferencias individuales de personalidad. Se observa, por ejemplo que algunas personas (con buena autoestima) tienden a rendir más en situación de estrés, mientras que otras (con baja auto-estima) tienden a rendir menos. También se ha observado que acontecimientos positivos tienen correlatos negativos en la salud para ciertos tipos de personalidad con baja autoestima. A ello se refiere la expresión "elevado coste del éxito".

Las personas van configurando "esquemas emocionales", basados en parte en la experiencia y en parte en el temperamento (Oatley y Jenkins, 1996: 220). Estos esquemas constituyen la esencia de las diferencias individuales. En estos esquemas emocionales se basan los estilos de respuesta emocional que caracterizan a cada una de las personas.

Una característica diferencial que se ha observado es que hay personas que buscan experiencias intensas. Por eso se les denomina "buscadores de sensaciones" (*sensation seekers*), puesto que se recrean en la velocidad, el peligro, variedad de relaciones sexuales, etc. Son más los hombres jóvenes extrovertidos los que pertenecen a esta categoría (Argyle, 1987: 127).

## **15. LA SOCIALIZACIÓN DE LAS EMOCIONES**

La cultura ejerce una poderosa influencia en las emociones. La cultura y la sociedad regulan la expresión de las emociones. Las emociones se originan en la interacción entre la persona y el ambiente. Las otras personas son elementos esenciales del entorno en el cual se producen emociones. Por otra parte las emociones se pueden comunicar a otras personas. Todo esto indica una socialización de las emociones.

El *funcionamiento social* es un constructo que se utiliza para referirse a las relaciones que la persona mantiene en el trabajo, en la sociedad y en la familia, así como en la solución de problemas sociales.

La socialización de la emoción se inicia en la infancia y se hace más compleja con la adquisición del lenguaje y del pensamiento abstracto. Esto implica el etiquetado de las emociones, el ajuste entre emociones y rol social, interpretar referencias sociales y comunicación no verbal (expresiones faciales), saber reconocer las emociones de los demás (empatía), etc.

Los funerales son un ejemplo del impacto que tiene la cultura y la sociedad en la expresión de las emociones. Según el contexto cultural y social, en las expresiones de duelo las personas pueden llegar a llorar y gritar estrepitosamente. En otras épocas se han dado casos de darse con un canto en los dientes e incluso sacarse los ojos. En las sociedades avanzadas la cultura impone un control de las manifestaciones de duelo.

Una escala para medir el ambiente social en el trabajo ha sido diseñada por Repetti (apud Lazaros, 1991: 444-445) y por su interés reproducimos algunos ítems correspondientes a diversos factores.

Ambiente social en el trabajo

Global (factor 1)

La gente deja su trabajo para ayudar a un nuevo empleado a sentirse confortable.

Los supervisores tienden a hablar en tono de superioridad a los empleados.

No hay mucho espíritu de grupo.

La atmósfera es algo impersonal.

Los supervisores habitualmente hacen cumplidos a un empleado que

hace algo bien.

Mucha gente parece estar ahí para pasar el rato.

Los supervisores desaniman el criticismo de los empleados.

La gente parece estar orgullosa en la organización.

La gente pone mucho esfuerzo en lo que está haciendo.

Los supervisores a menudo critican a los empleados por cuestiones nimias.

Poca gente es voluntaria.

Es un lugar alegre y animado.

Los supervisores esperan demasiado de los empleados.

Es difícil conseguir que la gente haga trabajo extra.

A menudo la gente tiene problemas por hablar de otros.

Los supervisores realmente defienden a su gente.

La atmósfera social es muy amistosa.

La gente demuestra un gran respeto mutuo.

A menudo hay conflictos entre la gente que trabaja aquí.

Las interacciones entre compañeros de trabajo son casi siempre positivas.

Hay una gran cantidad de tensión entre la gente.

La gente piensa a menudo en dejar el trabajo.

#### Intimidación (factor 4)

La gente se toma un interés personal mutuo.

Los empleados a menudo hablan entre sí de sus problemas personales.

Los empleados discuten problemas personales con los supervisores.

Los empleados a menudo discuten fuera del trabajo sobre sus vidas personales.

#### Apoyo supervisor (factor 2) y apoyo de los compañeros (factor 5)

¿En qué medida otros (compañeros/supervisor) dejan su trabajo para hacer que la vida laboral sea más fácil para usted?

¿Es fácil hablar con otros (compañeros/supervisor) en el trabajo?

¿En qué medida otros (supervisor/compañeros) le alivian cuando las

cosas se ponen difíciles en el trabajo?

¿En qué medida otros (supervisor/compañeros) están dispuestos a escuchar sus problemas personales?

Satisfacción en el trabajo (factor 3)

El trabajo es realmente desafiante.

El trabajo es habitualmente muy interesante.

Pienso con frecuencia en dejar el trabajo.

Hablando en términos generales, estoy muy satisfecho con este trabajo.

Estoy generalmente satisfecho con el tipo de trabajo que hago en mi empleo.

## **16. LAS EMOCIONES Y LA SALUD**

*¿Cómo se encuentra?* Ésa es la pregunta típica para referirse al estado de salud física de una persona. Pero no hemos de olvidar otro aspecto: la salud mental. Probablemente la pregunta *¿cómo se siente?* hace alusión a este aspecto. Al poner el énfasis en el sentimiento, indica claramente que la dimensión emocional es esencial en la salud mental. Las investigaciones de los últimos años están poniendo de relieve la relación existente entre la salud física y los estados emocionales (Fernández-Abascal y Palmero, 1999). Las emociones positivas juegan el papel de mantener o recuperar el equilibrio del organismo, preservando la salud. Las emociones negativas afectan de forma nociva a la salud, de tal forma que pueden actuar de desencadenantes o coadyuvantes en el desarrollo de enfermedades, así como de recaídas, agravamiento, recurrencias, etc. Las emociones se relacionan por tanto con el bienestar y la calidad de vida.

La concepción del proceso emocional como sistema implica que una misma variable pueda ser dependiente o independiente según el punto de análisis. Así, por ejemplo, estar enfermo influye en el estado emocional; pero, por otra parte, los estados emocionales negativos influyen en la salud.

Cuando centramos la atención en los efectos a largo plazo de las emociones y de los estados de humor nos hemos de referir a la salud, el bienestar subjetivo y el funcionamiento social. Hay evidencia de que

las emociones negativas, especialmente "las tres grandes" (ira, ansiedad, depresión) tienen efectos tóxicos sobre la salud. Por otra parte, las emociones positivas (sentirse feliz, estar alegre, esperanzado, optimista, reír) tienen efectos curativos, de tal forma que pueden cambiar el curso de una enfermedad (Goleman, 1995: 169-177).

La posibilidad de que las emociones afecten a la salud y el bienestar ha atraído el interés de una variedad de disciplinas: fisiología, neurología, bioquímica, endocrinología, sociología, antropología, psicología, medicina, psiquiatría, enfermería, trabajo social, etc. No es extraño, por tanto, que el interés haya llegado también al *counseling* y por consiguiente a la orientación psicopedagógica.

Antonovsky (1979, 1987, 1990) insiste en que debemos estudiar la salud más que la enfermedad. El modelo de la *salutogénesis* debería sustituir al de la *patogénesis*. La salutogénesis se preocupa por conocer por qué la gente está sana. Antonovsky sostiene que las personas se mantienen sanas en gran medida debido a que desarrollan un "sentido de coherencia", el cual se caracteriza por un sentido de confianza en que el mundo es predecible y de que hay una gran probabilidad de que las cosas vayan tan bien como razonablemente se puede esperar que vayan.

El "sentido de coherencia" se caracteriza por el optimismo y la autoconfianza. Está próximo al estilo de pensamiento expresado por Norman Vincent Peale en *The Power of Positive Thinking*, obra divulgativa de gran éxito. Al mismo tiempo se sitúa en las antípodas de las irónicas leyes de Murphy, según las cuales "si algo malo puede suceder, seguramente sucederá".

En este sentido de coherencia se sitúa la proposición de Cousins (1976), que se ha convertido en emblemática de la medicina holística: los estados emocionales felices son capaces de preservar la salud somática y curar enfermedades; los estados emocionales estresantes o infelices son destructivos y promueven enfermedades. Esta declaración es atractiva para ser evaluada en investigación programática, pero de momento no hay suficiente evidencia como para darla por confirmada. Sin embargo lo que sí se puede afirmar es

que hay indicios de que las emociones podrían jugar distintos roles en la salud somática.



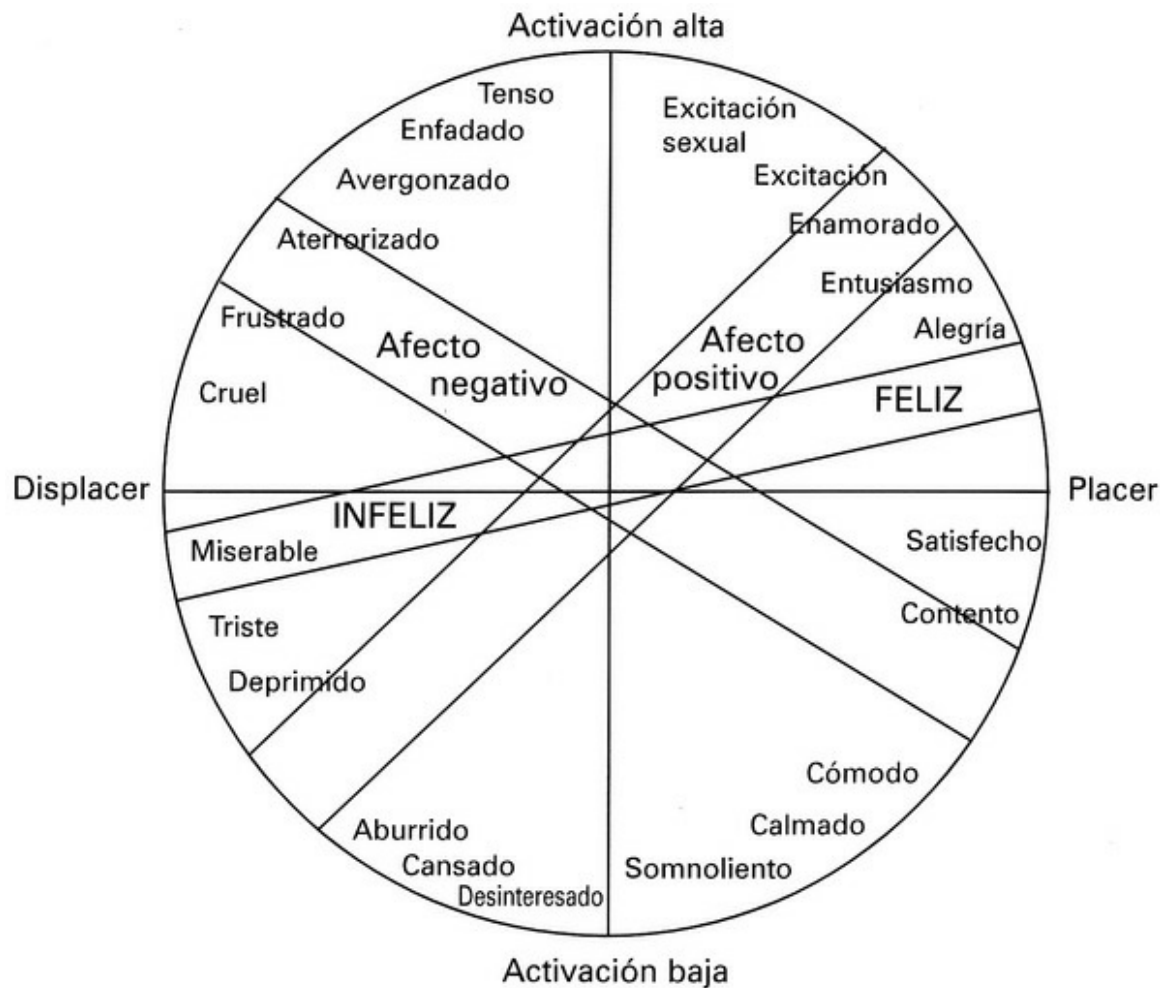


# Clasificación de las emociones

## 1. CONSIDERACIONES SOBRE LA CLASIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES

Muchos autores han intentado realizar una tipología de las emociones. Sin embargo, los usos del lenguaje han complicado el intento de tal manera que se ha llegado a considerar que era un esfuerzo inútil. ¿El rol del científico consiste en investigar y explicar ciertos fenómenos o en explicar los usos del lenguaje? Lo esencial de la ciencia es lo primero. Pero no podemos olvidar lo segundo.

Wilhelm Wundt, el padre de la psicología experimental, argumentó que todas las emociones pueden situarse en un punto de un espacio tridimensional con los siguientes ejes: placer-displacer, excitación-inhibición, tensión-relajación. John B. Watson, el fundador del conductismo, coincide con Wundt en considerar el eje placer-displacer. Russell y Mehrabian (1977) han propuesto un enfoque factorial con dos ejes: **placer-displacer** y **arousal**. En la figura siguiente se presenta la representación gráfica de este modelo. El término *arousal* es de difícil traducción al castellano, por eso se acostumbra a transcribirlo en inglés en los textos en otras lenguas. Viene a significar algo así como activación, despertar, levantarse, alzarse, surgir.



### **Estructura bidimensional de los estados de humor (Russell y Mehrabian, 1977)**

La consideración de estos ejes da lugar a la **polaridad** de las emociones. Existe la hipótesis de que las emociones se sitúan en algún punto de unos ejes bipolares, en cuyos extremos están las emociones antagónicas: placer-displacer, tensión-desinterés, amor-odio, enfado-contento, triste-alegre, entusiasmo-depresión, interesado-aburrido, etc.

Además de las dos dimensiones principales (placer-displacer y *arousal*) hay evidencia de una tercera dimensión: **profundidad**(*depth*) o absorción intensa. Este sentimiento suele producirse al escuchar música, leer y contemplar la naturaleza. La profundidad tiene mucho que ver con las experiencias cumbre (*peak experiences*), momentos de máxima felicidad y satisfacción. Las características de estos momentos son absorción, atención focalizada, sentimiento de poder,

alegría intensa, significado, valor, espontaneidad, esfuerzo, integración, identidad (Argyle, 1987: 128).

Otros aspectos que conviene tener presentes al abordar una clasificación de las emociones son: intensidad, especificidad y temporalidad.

Intensidad y especificidad son dos dimensiones esenciales de las emociones agudas. La **intensidad** se refiere a la fuerza con que se experimenta una emoción, lo cual permite asignarle un nombre que la distinga de las demás dentro de su misma familia (melancolía, tristeza). La intensidad es cuantitativa, indiferenciada, inespecífica, protocrítica. La **especificidad** califica la emoción y posibilita asignarle un nombre que la diferencie de las demás (amor, odio, alegría). La especificidad es cualitativa, específica, de etiquetado, epicrítica.

En los años veinte, Head (cit. por Rosselló, 1996: 107) distinguió entre sensibilidad localizada (epicrítica) y sensibilidad difusa (protopática). Un experimento sencillo que permite distinguir entre estos dos tipos de sensibilidad es el siguiente. Se vendan los ojos a una persona. Se le colocan dos objetos puntiagudos (por ejemplo las puntas metálicas de un compás, dos palillos, etc.), separados por un breve espacio (unos milímetros) sobre la yema del dedo índice y se aprieta un poquito, sin que haga daño, lo suficiente para notar la presión. Se hace lo mismo pero con un solo objeto punzante. Se va alternando al azar unas veces con uno y otras con dos, o incluso más punzones. El receptor de la presión puede distinguir cuándo se aprieta con los dos punzones o cuándo es sólo uno. En cambio, si se hace el mismo experimento en la espalda, normalmente no se puede distinguir. En el primer caso tenemos un ejemplo de sensibilidad epicrítica; en el segundo de protopática. Lo de "pática" se debe a que en principio se pensó que la sensibilidad difusa era propia de estados patológicos. Posteriormente se ha demostrado que la sensibilidad protopática forma parte del control normal de mecanismos homeostáticos tales como la temperatura o el dolor, y por esto ha pasado a denominarse protocrítica. Esta terminología se ha aplicado a las emociones.

La combinación entre la especificidad (epicrítica) y la intensidad (protopática) origina un gran número de matices emocionales que han

originado una enorme cantidad de palabras para denominarlos. Para hacer más manejable toda esta riqueza literaria, no ha quedado más remedio que intentar clasificarla y sistematizarla. Así han surgido las clasificaciones de las emociones.

La **temporalidad** es la dimensión temporal de las emociones. Las emociones agudas suelen tener una duración muy breve. Pero hay estados emocionales que pueden prolongarse durante meses. En el capítulo anterior, se incluye el espectro de los fenómenos afectivos en función de su duración en el apartado referido a estado y rasgo.

En función de las dimensiones señaladas (polaridad, especificidad, intensidad, temporalidad) se pueden experimentar muchísimos estados emocionales. El reto está en sistematizarlos en una clasificación coherente.

## **2. EMOCIONES POSITIVAS Y NEGATIVAS**

Se han llevado a cabo tentativas empíricas de clasificación de las emociones, utilizando diversas metodologías (cuestionarios, diferencial semántico, entrevistas, *cluster analysis*, análisis factorial, escalas multidimensionales, etc.), las cuales han llegado a conclusiones diferentes. Sin embargo en un aspecto hay coincidencia: las emociones están en un eje que va del placer al displacer. Por tanto se puede distinguir entre emociones agradables y desagradables. O lo que es lo mismo: emociones positivas y emociones negativas.

Las **emociones negativas** son desagradables, se experimentan cuando se bloquea una meta, ante una amenaza o una pérdida. Estas emociones requieren energías y movilización para afrontar la situación de manera más o menos urgente. Las **emociones positivas**, en cambio, son agradables, se experimentan cuando se logra una meta. El afrontamiento consiste en el disfrute y bienestar que proporciona la emoción.

Pero, además, tenemos una tercera categoría, que son las **emociones ambiguas**, que algunos autores denominan **problemáticas**, o *borderline* (Lazarus, 1991) y otros **neutras** (Fernández-Abascal, 1997), es decir, aquellas que no son ni positivas ni negativas; o bien pueden ser ambas según las circunstancias. Por ejemplo, la sorpresa. Estas emociones se parecen a las positivas en su brevedad temporal y

a las negativas en cuanto a la movilización de recursos para el afrontamiento. De hecho, una sorpresa puede ser positiva o negativa. Conviene tener presente que "emociones negativas" no significa "emociones malas". A veces se ha establecido erróneamente una identificación negativo = malo y positivo = bueno; lo cual incluso ha llevado a pensar que "soy malo puesto que tengo emociones malas" (ira, rabia, miedo), y de esto se puede derivar un complejo de culpabilidad. Hay que tener presente que la inevitabilidad de experimentar emociones negativas cuando se presentan obstáculos en nuestro camino no debe confundirse con la maldad de la persona. Esta maldad solo es atribuible al comportamiento subsecuente a la emoción, pero no a la emoción en sí.

Lazarus (1991: 82) hace una propuesta provisional de clasificación que puede esquematizarse en los siguientes términos:

**1.** Emociones negativas: son el resultado de una evaluación desfavorable (incongruencia) respecto a los propios objetivos. Se refieren a diversas formas de amenaza, frustración o retraso de un objetivo o conflicto entre objetivos.

Incluyen ira, susto-ansiedad, culpa-vergüenza, tristeza, envidia-celos, disgusto.

**2.** Emociones positivas: son el resultado de una evaluación favorable (congruencia) respecto al logro de objetivos o acercarse a ellos.

Incluyen felicidad/alegría, estar orgulloso, amor/afecto, alivio.

**3.** Emociones *borderline*: su estatus es equívoco.

Incluyen esperanza, compasión (empatía/simpatía) y emociones estéticas.

**4.** No emociones: a menudo son consideradas como emociones por sus implicaciones que tienen con ellas, pero no lo son.

Esta clasificación exige algunas aclaraciones. Las no-emociones pueden ser tema de discusión. De hecho no hay acuerdo entre los autores. El punto de vista de Lazarus (1991: 82-83) discrepa respecto a otras propuestas. Entre las no-emociones incluye: estados complejos (depresión, dolor), estados ambiguos positivos (confianza,

determinación, reto, respeto, satisfacción) y negativos (amenaza, desvalimiento, pavor), confusión mental (aturdido, perplejo, confuso), excitación de descontento (excitación, trastorno, contratiempo, nerviosismo, desgracia, tensión, agitación), pre-emociones (interés, curiosidad, asombro, sorpresa, anticipación, alerta, sobrecogimiento, alarma).

Algunos comentarios pueden ayudar a aclarar el punto de vista de Lazarus sobre las no-emociones. Como él mismo afirma, se trata de estados indefinidos que se prestan a múltiples interpretaciones y que por lo tanto pueden llevar a discusión y confusión. Por eso sus propuestas son tentativas. Así, por ejemplo, considera que la depresión no es una emoción, sino el resultado de un conjunto de factores entre los que se encuentran emociones negativas (tristeza). La confianza es una actitud positiva que probablemente se relacione con emociones positivas. La determinación también implica un compromiso emocional. Reto es una evaluación de la posibilidad de ganar, lo cual tiene implicaciones emocionales (entusiasmo, excitación); se opone a amenaza, que es una evaluación negativa que conduce a una emoción (ansiedad, ira, celos). Las palabras incluidas en excitación de descontento son aptas para ser utilizadas en el contexto del estrés, más que para identificar una emoción. Las pre-emociones son estados cognitivos orientados a respuestas que indican vigilancia o espera de una evidencia de la cual depende la evaluación de la significación personal.

Se han observado diferencias considerables entre las emociones positivas y negativas por lo que respecta a la dimensión temporal; es decir, la cantidad de tiempo durante el cual las personas experimentan una emoción. La duración de las emociones negativas es mayor que la duración de las emociones positivas. Esto es coherente con la "ley de la asimetría hedónica" de Frijda (1988), según la cual el placer es siempre contingente con el cambio y desaparece con la satisfacción continua, mientras que el dolor puede persistir en el tiempo, si persisten las condiciones adversas.

Es curioso observar que las emociones positivas han sido ignoradas históricamente desde el punto de vista psicológico. No está claro por

qué esto ha sido así. Tal vez sea porque las emociones negativas tienen un impacto más obvio y poderoso en la persona, muchas veces en términos psicopatológicos (ansiedad, depresión, estrés). Este razonamiento explicaría el énfasis en el estrés a partir de los años cincuenta. A mi modo de ver, en el fondo puede estar un enfoque terapéutico que no será superado por planteamientos más preventivos hasta los años setenta. Es precisamente en el enfoque preventivo en el que vamos a centrar nuestra atención. Por eso vamos a poner un mayor énfasis en las emociones positivas, principalmente felicidad o bienestar subjetivo.

### **3. LAS EMOCIONES BÁSICAS**

Rara vez se producen encuentros en los que se produzca una sola emoción. Sin embargo, a efectos prácticos es útil analizar cada emoción de forma independiente. Muchos analistas de las emociones han distinguido entre *emociones básicas* (primarias o fundamentales) y *emociones complejas* (secundarias o derivadas).

Las **emociones básicas**, también denominadas primarias, elementales o puras, en general se caracterizan por una expresión facial característica y una disposición típica de afrontamiento. Por ejemplo, la forma impulsiva de afrontar el miedo es la huida; la de afrontar la ira es el ataque.

Las **emociones complejas** se derivan de las básicas, a veces por combinación entre ellas, como las mezclas de colores que un pintor hace en su paleta. No presentan rasgos faciales característicos ni una tendencia particular a la acción. Los celos son una emoción compleja cuya forma de afrontamiento puede ser muy distinta según las personas y las circunstancias.

Los investigadores siguen discutiendo sobre qué emociones pueden considerarse como básicas; incluso se discute si realmente hay emociones básicas. Cada teórico propone su clasificación, sin que lleguen a coincidir entre ellos. Algunos autores se han referido a "las tres grandes" (ira, ansiedad, depresión); otros han hecho referencia a "las seis básicas": felicidad, tristeza, ira, sorpresa, miedo, disgusto (Goleman, 1995: 271).

Un intento de exposición sintética de algunas de las propuestas más



representativas de clasificación de las emociones, inspirado en Fernández-Abascal (1997: 170), aparece en el cuadro siguiente.

<b>Autor</b>	<b>Criterio clasificatorio</b>	<b>Emociones básicas</b>
Arnold (1969)	Afrontamiento	amor, aversión, desaliento, deseo, desesperación, esperanza, ira, miedo, odio, tristeza, valor.
Ekman, Friesen y Ellsworth (1982)	Expresión facial	Ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa, tristeza.
Fernández-Abascal (1997)	Emociones básicas principales	Miedo, ira, ansiedad, asco, tristeza, hostilidad, sorpresa, felicidad, humor, amor.
Goleman (1995)	Emociones primarias y sus "familiares".	Ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión, vergüenza.
Izard (1991)	Procesamiento	Alegría, ansiedad, culpa, desprecio, disgusto, excitación, ira, miedo, sorpresa, vergüenza.
Lazarus (1991)	Cognitivo	Ira, ansiedad, vergüenza, tristeza, envidia, disgusto, felicidad/alegría, estar orgulloso, amor/afecto, alivio, esperanza, compasión y emociones estéticas.
McDougall (1926)	Relación con instintos	Asombro, euforia, ira, miedo, repugnancia, sometimiento, ternura.
Mowrer (1960)	Innatos	Dolor, placer.
Oatley y Johnson-Laird (1987)	Sin contenido proporcional	Felicidad, ira, miedo, repugnancia, tristeza.
Plutchick (1980a)	Adaptación biológica	Aceptación, alegría, expectación, ira, miedo, repugnancia, sorpresa, tristeza.
Tomkins (1984)	Descarga nerviosa	Ansiedad, desprecio, interés, ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa, vergüenza.
Weiner (1986)	Independencia atribucional	Culpabilidad, desesperanza, felicidad, ira, sorpresa, tristeza.

En la tabla anterior se puede observar que las emociones básicas citadas con más frecuencia son: ira, miedo, tristeza, aversión, sorpresa, alegría, ansiedad, amor, felicidad, vergüenza, disgusto, esperanza, compasión, culpa, desprecio. Por otra parte, un solo autor ha contemplado las siguientes: aceptación, alivio, asombro, desaliento, deseo, desesperación, desesperanza, dolor, envidia, euforia, excitación, expectación, hostilidad, humor, interés, odio, orgullo, placer, sometimiento, valor y emociones estéticas.

De lo que antecede se deriva que los investigadores están en

desacuerdo sobre cuáles son las emociones básicas. El debate sobre la clasificación de las emociones sigue vigente. Cualquier clasificación de las emociones está sujeta a arbitrariedades que pueden producir jerarquías muy diferentes entre los investigadores. Por consiguiente, toda clasificación es susceptible de crítica y no es aceptada unánimemente.

Un problema añadido, presente al referirnos a las emociones en base a documentación en otras lenguas, es la dificultad de la traducción. Por ejemplo, "*anger*" puede traducirse de diversas formas (ira, cólera, enojo); en la traducción del libro de Goleman (1995) se utiliza "aversión" donde en el original dice "*disgust*". A veces, el lenguaje literario introduce matices difíciles de traducir, de ahí lo de "*traduttore traditore*".

Con todo, a pesar de las dificultades, consideramos oportuno aproximarnos a una clasificación de las emociones. El principio de parsimonia así lo exige, para poder trabajar con el complejo mundo de las emociones.

#### **4. LAS FAMILIAS DE EMOCIONES**

Las familias de emociones (*clusters*) son conjuntos de emociones de la misma especificidad, cuya diferencia reside en la intensidad o en matices sutiles. Por ejemplo, en la familia de la ira se incluyen rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, etc.

Las diversas emociones que se pueden incluir dentro de una misma familia a veces pueden ser simples sinónimos. Otras se trata de matices por intensidad o complejidad. La intensidad de una emoción, dentro de la familia del miedo, permite distinguir entre miedo, temor, pavor, horror, pánico, terror, etc. La complejidad supone la combinación de diversas emociones básicas.

Desde la perspectiva de las familias de emociones podemos considerar que muchas de las divergencias entre las emociones básicas consideradas por diversos autores a veces puede ser una cuestión terminológica (aunque no siempre). Así, por ejemplo, se puede considerar que disgusto es un "familiar" de tristeza; culpa lo es de vergüenza; desprecio de aversión; júbilo de alegría; hostilidad de aversión; odio de ira, etc. En nuestra propuesta clasificatoria vamos a

tener esto presente.

## **5. UNA PROPUESTA CLASIFICATORIA**

Recogiendo los intentos clasificatorios más relevantes, vamos a considerar las siguientes categorías de emociones, junto con sus miembros familiares (*clusters*). Dado que se trata de una clasificación desde la perspectiva de la educación emocional, se ha intentado incluir el mayor número posible de emociones positivas.

### **Clasificación de las emociones**

#### **1. Emociones negativas**

**a. Ira.-** Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia.

**b. Miedo.-** Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia.

**c. Ansiedad.-** Angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.

**d. Tristeza.-** Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.

**e. Vergüenza.-** Culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia.

**f. Aversión.-** Hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia.

#### **2. Emociones positivas**

**a. Alegría.-** Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo.

**b. Humor.-** (Provoca: sonrisa, risa, carcajada, hilaridad).

**c. Amor.-** Afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción,

adoración, veneración, enamoramiento, *ágape*, gratitud.

**d.Felicidad.-** Gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, bienestar.

3. **Emociones ambiguas:***sorpresa, esperanza, compasión.*

4. **Emociones estéticas**

Dentro de las emociones ambiguas puede haber sus matices. Así, por ejemplo, relacionadas con sorpresa están sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia.

La estructura de las emociones no se corresponde al modelo de compartimentos estancos, sino más bien a vasos comunicantes. En cierta forma hay un *continuum* que permite pasar de unas a otras. Así, por ejemplo, en un extremo de la ira se llega a la aversión (hostilidad). Dentro de la familia de la aversión están: desprecio, desdén, displicencia, antipatía, repugnancia, asco, etc. Precisamente asco se puede considerar como una emoción básica (Fernández-Abascal, 1997). Igualmente, sobre todo en personas tímidas, podemos considerar el *continuum* que va de tristeza, humillación, culpa, remordimiento, arrepentimiento, vergüenza. Dentro del amor se puede incluir la compasión, que aquí hemos incluido como ambigua, ya que ante una persona que nos suscita compasión tenemos una emoción que mezcla lo positivo y lo negativo.

En resumen, hay muchísimas emociones. No hay acuerdo en considerar cuáles de ellas se pueden considerar como básicas. En nuestro planteamiento hemos optado por un criterio basado en el "principio de parsimonia": lo que se puede explicar con dos variables que no se explique con tres. Por esto hemos reducido las emociones básicas al mínimo. Por otra parte, hemos considerado un criterio pedagógico, desde la perspectiva de la educación emocional: tomar en consideración las emociones susceptibles de ser educadas. En este sentido hemos puesto un énfasis especial en las positivas.

## **6. LAS EMOCIONES INDIVIDUALES**

El estudio de las emociones individuales permite una aproximación a

cada una de ellas por separado, lo cual es importante desde la educación emocional, sobre todo porque en último término esto permite un mejor conocimiento de sí mismo.

En la tabla siguiente se resumen los temas centrales de algunas emociones, a partir de Lazarus (1991). Un tema central es el daño o beneficio que se relaciona con una emoción.

<b>Temas centrales de algunas emociones</b>	
<b>Emoción</b>	<b>Temas centrales de las emociones</b>
Ira	Una ofensa contra mí o lo mío que me disminuye.
Miedo	Un peligro físico real e inminente, concreto y arrollador.
Ansiedad	Enfrentarse a una amenaza incierta, existencial.
Tristeza	Experimentar una pérdida irreparable.
Vergüenza	Fracasar en vivir de acuerdo con el yo ideal.
Culpa	Transgredir un imperativo moral.
Repugnancia	Estar demasiado cerca de algo (objeto, idea) "indigesto".
Celos	Resentimiento frente a una tercera parte por la pérdida o amenaza del afecto de otra persona.
Envidia	Querer lo que otro tiene.
Amor	Desear o participar en afecto, habitualmente pero no necesariamente recíproco.
Felicidad	Hacer progresos razonables hacia el logro de un objetivo.
Orgullo	Mejorar la identidad personal mediante el rendimiento, un honor, un mérito o algo deseado, logrado por sí mismo o por alguien del grupo con el cual uno se identifica.
Alivio	Una condición dolorosa incongruente con los objetivos personales que cambia a mejor o que cesa.
Esperanza	Temer lo peor pero ansiar mejorar.
Compasión	Sentirse afectado por el sufrimiento de otro y desear ayudar.

En la tabla siguiente se resumen diversos aspectos de algunas emociones: respuesta impulsiva, medición, manejo y actividades. La respuesta impulsiva es aquello que uno siente impulso de hacer, prescindiendo de ninguna consideración ni restricción moral o social. Sobre la medición se aportan sólo algunos ejemplos. El manejo de las emociones se refiere a posibles estrategias de afrontamiento, mientras que las actividades se refieren más a actividades concretas. Hay que reconocer que la distinción entre ambas no queda clara, ya que un mismo concepto se puede interpretar como estrategia de manejo o afrontamiento y como actividad. Esto es así, por ejemplo, en meditación, relajación, respiración, etc.

Esta tabla debe interpretarse como una propuesta de acción para el

autoaprendizaje y autoconocimiento. Lo que en ella aparece es indicativo. Ni todas las casillas están llenas, ni lo que aparece en cada una de ellas es exhaustivo. La intención es que el lector pueda completar la tabla con el tiempo y con un mejor autoconocimiento. En último término la tabla debe acabar ajustada a sí mismo, ya que lo que es válido para uno, puede no serlo para otro.

EMOCIÓN	DESENCADENANTE	RESPUESTA IMPULSIVA	MEDICIÓN	MANEJO	A
Ira	Perjuicio Ofensa Desprecio Frustración	- Agresivas: Agresión directa / indirecta/ desplazada - No agresivas: Implicarse en actividades / Hablar para	- <i>The state anger scale</i> (Escala del estado de ira) - <i>The trait anger scale</i> (Escala de rasgo de ira)	- Introspección. - Ver las cosas de forma más positiva - Relajación y distracción - Autoafirmación	- es - fit p
Ansiedad	Preocupación Amenaza	- Estrés	- Escala de estrés de Homes-Kahe	- Identificar situaciones que generan preocupación - Técnicas de relajación - Reestructuración cognitiva	- (p d -
Miedo	Peligro Inseguridad Amenaza	- Ataque - Fuga - Inmovilidad - Estrés		- Superación instrumental - Superación orientada a las emociones mediante una nueva valoración - Superación orientada a las emociones	- R co -
Tristeza	Pérdidas (algo/alguien) Cambios	- Alcoholismo/drogas - Desmotivación general - Depresión/suicidio	- Cuestionario de depresión de Carrie Schaffer (Universidad de Yale)	- Reestructuración cognitiva - Distracción	- p re g d in a si
Felicidad	Bienestar	- Estado de humor - Realización de objetivos	<i>Satisfaction with Life Scale Memorial University of</i>	- Meditación	- co

		objetivos	<i>Newfoundland Scale of Happiness</i>	
Esperanza	Temer lo peor Ansias de mejora	- Rendimiento - Confianza		- Meditación -
Compasión	Altruismo Empatía	- Ayuda a los demás - Compartir con los demás		- Meditación - R cc

En las páginas siguientes se comentan diversos aspectos de las emociones individuales. Hay que tener presente que, muchas veces, es más fácil experimentar una emoción que intentar definirla. Para conocer una emoción interesa identificar *qué es*, cuáles son las causas *desencadenantes*, cuál es la *respuesta impulsiva* que se tiende a dar, cuáles son las estrategias de *afrentamiento* y *control* más apropiadas y qué *trastornos* pueden derivarse.

## **7. EMOCIONES NEGATIVAS**

### **Ira**

La ira se genera cuando tenemos la sensación de haber sido perjudicados. La ira es una reacción de irritación, furia o cólera desencadenada por la indignación y el enojo de sentir vulnerados nuestros derechos. Un gran número de palabras entran en la gran familia de lo que vamos a denominar ira: cólera, rabia, furia, indignación, irritación, fastidio, enfado, odio, etc. Sólo ligeras diferencias de matiz hay entre estas palabras, e incluso otras posibles, lo cual permite agruparlas en una misma categoría.

La frustración que supone un obstáculo que se interpone en el camino y nos impide el logro de nuestros objetivos puede ocasionar ira. También la puede producir la sensación de ser manipulado, engañado, traicionado, herido, ser testigo de abusos, etc. El daño sufrido puede ser muy diverso, no solamente dolor físico o amenaza de agresión. En general se trata de amenazas simbólicas a la autoestima o dignidad personal. Ser tratado injustamente o de forma ruda, ser insultado, maltratado, despreciado, frustrado, calumniado, etc., es lo que puede generar la ira. Se considera que el agente causante de la ira es la mala intención de otra persona y se estima que lo sucedido no está en consonancia ni se ajusta a las normas socialmente aceptables. Las

cotidiano de manifestaciones de ira.

La ira y el miedo son las dos emociones que impulsivamente exigen una respuesta más urgente. Ante la ira hay una impaciencia por actuar. Por otra parte, la ira es la emoción potencialmente más peligrosa, ya que su propósito funcional es destruir. El ataque verbal (gritos, insultos, maldiciones) o físico (golpear objetos o personas) es la respuesta impulsiva inmediata e irrefrenable. La agresividad que desencadena la ira hace que sea una emoción "explosiva". Afortunadamente, la presión social que progresivamente se ejerce sobre los comportamientos violentos evita muchos de los ataques que se podrían producir.

La "ira hacia dentro" consiste en la supresión de la emoción de la ira hacia alguien para transformarla en irritación consigo misma. La "ira hacia fuera" se refiere a expresar la ira hacia otras personas, distintas de las que la han provocado; es una forma de desplazamiento. El "control de la ira" se refiere a los intentos de controlar la expresión de la ira, de tal forma que los demás no perciban su estado emocional.

Si previamente a la situación que provoca la ira se han producido acontecimientos de predisposición o provocación anticipada, los efectos pueden ser mayores. Esto se da, por ejemplo, cuando una persona (A) predispone a otra (B) frente a una tercera (C). El esquema puede ser que A dice a B que C la está difamando y que está actuando en su contra. Esto predispone a B para que cuando se encuentre con C la relación sea conflictiva. Si al darse este encuentro, C se comporta de forma suavemente desinteresada o despreciativa, esto puede ser percibido por B de forma aumentada, incrementando el nivel de ira respecto al que se hubiera podido producir si no se hubiese dado el encuentro previo entre A y B. Goleman (1991: 60) aporta datos sobre la evidencia fisiológica de cómo los acontecimientos antecedentes (encuentro entre A y B) aumentan significativamente las reacciones en el momento de generarse la ira (encuentro B y C).

Una característica de la ira es que cuanto más pensamos en las causas, más razones y justificaciones tenemos para estar furiosos. Darle vueltas al asunto es avivar las llamas de la ira. El afrontamiento de la ira debe ir en la dirección de ver las cosas de forma diferente.



de la ira debe ir en la dirección de ver las cosas de forma diferente. Enmarcar la situación desde un punto de vista más positivo es una de las formas más potentes de calmar la ira. Pero no siempre somos capaces de hacerlo. Por eso, a veces lo mejor es dejarlo estar. La canción *Let it be* de los Beatles es una sugerencia en este sentido. Dejarlo estar y dedicarse a otras actividades más satisfactorias resulta más fructífero.

La distracción puede ser la estrategia más idónea de afrontamiento de la ira. Ejemplos apropiados de diversión son pasear, hacer ejercicio, deporte, ir al cine, ver la televisión, leer, bailar, escuchar música, contemplar imágenes agradables, etc. En estos casos, las diversiones más apropiadas son las que impliquen momentos de alegría. Debido a que es imposible estar triste y alegre al mismo tiempo, es difícil estar furioso cuando pasamos un rato agradable. La relajación también es una alternativa apropiada. En general se trata de interferir los pensamientos de ira. Ellis y Tafrate (1999) exponen estrategias sugerentes de controlar la ira.

### **Diversas respuestas a la ira**

Agresión directa: verbal o simbólica; negar o quitar algún beneficio; castigo o agresión física.

Agresión indirecta: decirlo a terceras personas para que sean ellas las que adopten medidas agresivas; dañar algo importante del instigador.

Agresión desplazada: contra algún objeto; contra alguna otra persona (ira hacia fuera).

Respuestas no agresivas: comprometerse en actividades para calmarse; hablar del incidente con alguna parte neutral, sin intentar dañar al ofensor; hablar del incidente con el ofensor sin exhibir hostilidad; implicarse en actividades opuestas a la instigación de ira.

### **Miedo**

El miedo es la emoción que se experimenta ante un peligro real e inminente. El miedo es activado por amenazas a nuestro bienestar físico o psíquico.. Verbalmente la expresión de miedo tiene la forma "*tengo miedo de...*", o "*tengo miedo a...*"

La experiencia de miedo es debido a algo. Es normal sentir miedo ante

fuerte. Pero a veces se sienten miedos irracionales, referidos a supuestos peligros imaginarios; en este caso son considerados como fobias.

Existen diversas gradaciones dentro de la familia "miedo". También se introducen matices, a veces sutiles, que dan lugar a variadas emociones como temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, espanto, estremecimiento, sobrecogimiento, etc. Directamente relacionado con el miedo están expresiones como "morirse de miedo", "temblar de miedo", "ciscarse de miedo", "miedo cervical", "miedo insuperable", "hacerse un nudo en la garganta", "poner los pelos de punta", "helar la sangre", "no tenerlas todas", etc. Todas ellas pretenden describir la emoción que se experimenta ante el peligro.

La forma más habitual de afrontar el miedo es la huida o evitación de la situación peligrosa. Si esto no es posible, el miedo motiva a afrontar el peligro. Estamos ante el clásico *fight or fly*, de tal forma que la respuesta funcional tiene como objetivo proteger a la persona.

Ante la experiencia de miedo el organismo reacciona rápidamente, movilizándolo una gran cantidad de energía, de tal forma que prepare el cuerpo para respuestas más intensas de las que sería capaz en condiciones normales. Sin embargo, si la reacción es excesiva, la eficacia disminuye, ya que la relación entre activación y rendimiento mantiene la forma de "U" invertida. Es decir, a más activación mayor rendimiento, pero sólo hasta cierto punto (nivel óptimo) a partir del cual a medida que aumenta la activación disminuye el rendimiento. Una vez sobrepasados ciertos límites de activación más allá del nivel óptimo, puede producirse un bloqueo emocional y un entorpecimiento de la acción. Un ataque de pánico es un ejemplo.

## **Ansiedad**

Las preocupaciones están en la génesis de la ansiedad. La preocupación es, en cierto sentido, una búsqueda de lo que puede ir mal y cómo evitarlo. Si el miedo se desencadena ante un peligro real, la ansiedad es la anticipación de un peligro futuro, indefinible e imprevisible, cuyos desencadenantes son imprecisos. La urgencia de la respuesta ante la ansiedad se puede catalogar de "media", mientras

respuesta ante la ansiedad se puede catalogar de "media", mientras que ante el miedo se exige una respuesta inmediata, de urgencia máxima. La carencia de un estímulo desencadenante concreto es lo que caracteriza la ansiedad. Por eso se la ha definido como un miedo sin objeto. Aunque esto no siempre se cumple, por ejemplo en la ansiedad social. La ansiedad es desproporcionadamente intensa respecto a la supuesta peligrosidad del estímulo.

La tarea de la ansiedad es aportar soluciones a los peligros de la vida, anticipando los efectos negativos antes de que lleguen. El problema está en las preocupaciones repetitivas que se convierten en crónicas, sin llegar nunca a una solución. De esta forma se genera un estado general de ansiedad como rasgo personal.

Entre las causas relacionadas con la ansiedad y el estrés están las dificultades económicas, sentirse inseguro en el trabajo, verse forzado a dejar el trabajo, ser objeto de acciones legales, estar en proceso de divorcio, etc. La "ansiedad ante los exámenes" es un ejemplo característico del sistema educativo. Es interesante observar que hay dos tipos de estudiantes ansiosos: aquellos en que la ansiedad rebaja los resultados y aquellos que son capaces de hacerlo bien (incluso mejor) en situaciones de estrés.

La principal tendencia a la acción de la ansiedad es una propensión a atender selectivamente o a amplificar las informaciones consideradas como amenazantes, desatendiendo las condiciones estímulares consideradas como neutras.

Una forma de prevenir la ansiedad consiste en identificar las situaciones que generan preocupación. Esta identificación debe realizarse progresivamente en una etapa anterior a que se inicie la espiral de ansiedad.

Otra forma de afrontar la ansiedad es mediante técnicas de relajación. Pero éstas no funcionan si sólo se utilizan en el momento en que se genera la ansiedad. Hay que practicarlas a diario como medida preventiva y estar preparado para aplicarlas en el momento en que se reconozca que se inicia una preocupación.

La reestructuración cognitiva es otra alternativa a la ansiedad. Recordemos que la reestructuración cognitiva consiste en cambiar los

cuestionar la objetividad de los pensamientos autodestructivos y transformarlos en otros más esperanzados, positivos o incluso optimistas.

## **Tristeza**

La tristeza suele desencadenarse por la pérdida irrevocable de algo que se valora como importante: un ser querido, salud, bienes, etc. Se valoran como pérdidas el divorcio, la separación, una enfermedad grave, un fracaso, el desempleo, la vejez, etc.

La tristeza aparece en las clasificaciones de emociones de la mayoría de autores. Sin embargo, es más un estado de ánimo que una emoción aguda.

El miedo anticipa un peligro real e inminente, mientras que la tristeza es una respuesta a un suceso pasado. La ira se produce contra alguien que es responsable, mientras que en la tristeza nadie es culpable. El miedo se asocia a la huida, la ira al ataque y la tristeza al llanto.

La tristeza puede producir una pérdida de la sensación de placer. Ya no se encuentra placer en actividades que hasta entonces habían sido satisfactorias: una buena comida, relaciones interpersonales, diversiones. Se pierde el interés por todo. La tristeza es una emoción que no suele comportar ningún tipo de acción. La reducción de la actividad es su característica. Hay una desmotivación general. La tristeza se asocia con la pérdida de esperanza. En el extremo, la tristeza puede desembocar en depresión o incluso en suicidio. El alcoholismo y las drogas son formas habituales, pero inapropiadas, de hacer frente a la depresión.

Se ha hipotetizado que la depresión está causada por unos antecedentes de sucesivas experiencias vitales negativas en las cuales se ha puesto de manifiesto un déficit de autocontrol frente a condiciones adversas. Esta concepción actualmente ha sido modificada para poner el énfasis en las "atribuciones subjetivas", es decir, cómo una persona atribuye causas a los hechos es lo que puede provocar estados depresivos.

Conviene tener presente que hay depresiones "exógenas", causadas por acontecimientos externos, y depresiones "endógenas", causadas por agentes internos del organismo de carácter bioquímico. Así, por

por agentes internos del organismo de carácter bioquímico. Así, por ejemplo, la disminución del nivel de serotonina en las conexiones sinápticas puede producir estados depresivos. En este apartado no tomamos en consideración la depresión como consecuencia de desequilibrios endógenos (neurológicos, hormonales, hereditarios, etc.). Nos centraremos en la tristeza extrema, que degenera en depresión, como actitud adoptada ante los acontecimientos de la vida. La tristeza actúa como una llamada de ayuda; se propone captar la atención de los demás. La cohesión social y el sentimiento de pertenencia a un grupo, son formas de afrontamiento de la tristeza. Desde el punto de vista psicofisiológico se ha hipotetizado que las personas que tienen mayor actividad en el lóbulo prefrontal izquierdo son de temperamento alegre, mientras que los que tienen más actividad en el derecho son más dados a los estados de ánimo negativos (Goleman, 1995: 220), lo que podría ser la caricatura de los papeles que interpreta Woody Allen. Las personas que superan la depresión han aprendido a incrementar el nivel de actividad del lóbulo prefrontal izquierdo.

Se ha dicho que un optimista es un pesimista mal informado. Cuando uno está al corriente de la realidad que nos rodea (violencia, enfermedades, crimen, muerte, terrorismo, crisis, paro, injusticia, pobreza, odio, catástrofes, etc.) es imposible ser optimistas. Sin embargo, hay argumentos para pensar que el pesimismo es una visión a corto plazo de la vida. Si echamos la vista atrás y contemplamos la evolución en su globalidad podemos darnos cuenta de que hemos avanzado de forma inimaginable. Es cierto que puede haber retrocesos y que se mantienen situaciones de riesgo; es cierto que es más fácil ver lo que tenemos cerca y como consecuencia adoptar la salida fácil del pesimismo; también es cierto que incluso los más optimistas pueden pasar por momentos de profundo pesimismo y depresión. Esto es lo fácil; es a lo que los acontecimientos cotidianos y las tendencias sociales nos inducen a pensar. Pero si uno es capaz de adoptar una perspectiva mucho más amplia y valorar los enormes avances que se han producido en todos los ámbitos (salud, bienestar, calidad de vida, condiciones de trabajo, democracia, ciencia, arte, tiempo libre,

perspectiva optimista. La cual es un estímulo para seguir adelante, aportando cada uno su parte al progreso general de la humanidad.

Dos formas apropiadas de abordar la depresión son: a) reestructuración cognitiva: aprender a desafiar los pensamientos derrotistas, cuestionar su validez y pensar en alternativas más positivas; b) distracción: planificar actividades placenteras con el propósito de contrarrestar los estados emocionales negativos.

## **Vergüenza**

La vergüenza es un sentimiento penoso de pérdida de dignidad, por alguna falta cometida por uno mismo. También puede desencadenarse por una humillación o un insulto. En ambos casos se siente vergüenza cuando uno siente que es el culpable. La vergüenza es una reacción negativa que se dirige a sí mismo. Cuando la falta que ocasiona la vergüenza ha sido cometida por otra persona, se habla de "vergüenza ajena". Conviene observar que ante un insulto o humillación unas personas sienten vergüenza y otras ira. La timidez extrema puede considerarse como una respuesta patológica de la vergüenza.

Dentro de la familia de vergüenza tenemos: culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia, etc.

El afrontamiento de la vergüenza debe pasar por superar sentimientos de culpabilidad, de inferioridad y de timidez. En este sentido pueden ser útiles la reestructuración cognitiva, el cambio de atribución causal, la relajación y otras técnicas de inspiración cognitiva.

## **Aversión**

La aversión es una familia de emociones que implican el rechazo de algo o alguien. Dentro de esta familia se pueden incluir: hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, resentimiento, rechazo, asco, repugnancia.

Al incluir el rechazo a algo (asco) junto con el rechazo a alguien (hostilidad), de hecho estamos incluyendo en una misma familia lo que en otros autores son emociones básicas distintas (Fernández-Abascal, 1997). Pero, para nuestros propósitos, los elementos en común de estas emociones superan a las diferencias.

En cierto aspecto la aversión a las personas se relaciona con la ira

En cierto aspecto la aversión a las personas se relaciona con la ira (desprecio, hostilidad, indignación), que ya se ha considerado como una de las emociones básicas más citadas por los diversos autores. Por eso, vamos a comentar más aquí la aversión a las cosas, principalmente el asco, que es la respuesta emocional causada por la repugnancia que se tiene a alguna cosa. Puede ser el rechazo de un alimento deteriorado, olores y gustos desagradables, contaminación ambiental, un acontecimiento psicológico repugnante o valores morales rechazables. El asco tiene la finalidad funcional de potenciar hábitos saludables, higiénicos y adaptativos. La anorexia se relaciona con el asco.

Los desencadenantes de la aversión son estímulos desagradables que provocan la necesidad de alejamiento. El afrontamiento es el rechazo y la evitación. Puede llegar a producir náuseas y vómitos.

## **8. EMOCIONES POSITIVAS**

### **Alegría**

La alegría es la emoción que produce un suceso favorable. Otros conceptos de la misma familia son alborozo, júbilo, regocijo, gozo, placer, hilaridad, exultación, satisfacción, etc.

Las principales causas de alegría (*joy*) son: relaciones con los amigos, satisfacciones básicas (comer, beber, sexo) y experiencias exitosas. Acontecimientos considerados como positivos son: enamorarse, pasar un examen, obtener un título, curarse de una enfermedad grave, ir de vacaciones, reconciliarse con la pareja después de una discusión, casarse o comprometerse, el nacimiento de un hijo, ganar mucho dinero, promocionar en el trabajo, un aumento de sueldo, salir con amigos o visitarles, conseguir un nuevo empleo.

Como fuentes principales de satisfacción (no por orden de importancia) están: comer, beber, sexo, descansar, dormir, pareja, amigos, relaciones sociales, éxito, promoción, satisfacción consigo mismo, actividad física, deporte, sentirse sano, realizar tareas, uso de habilidades, leer, música, TV, actividades culturales, experiencias intensas (estéticas, religiosas).

### **Humor**

El humor es la buena disposición en que uno se encuentra para hacer

**hilarante**, que es un constructo teórico que significa "que inspira alegría o mueve a la risa" (Fernández-Abascal, 1997: 198).

Los desencadenantes del humor pueden ser una gran variedad de estímulos, que en general se consideran divertidos o graciosos y que pueden provocar respuestas abiertas como la sonrisa, risa o carcajada. Ejemplos de estos estímulos son chistes, caricaturas, historias graciosas, películas, comedias, parodias, pantomima, música, etc. Las cosquillas provocan risa, que es otra forma de generar el humor. En ciertas condiciones lo absurdo también puede provocar humor, pero no siempre.

Ciertas drogas producen estados de humor positivos, aunque tienen efectos secundarios que desaconsejan su uso. Sin embargo se sabe que, a pesar de lo informada que está la gente hoy en día sobre los efectos nocivos de la drogas, se siguen consumiendo. Esto se explica por las satisfacciones inmediatas que proporcionan. El alcohol se considera casi indispensable en cualquier fiesta. Se dice que "el super-ego es soluble en alcohol". Al desaparecer las inhibiciones en un ambiente de intimidad social se produce una sensación de placer.

El humor se relaciona con la relajación. Durante la risa hay una postura relajada y una bajada del tono muscular. La persona riendo ha sido descrita como abandonada a las respuestas del cuerpo (Ruch, 1993).

Hay distintas formas de percibir unos mismos estímulos. Distintas personas viven un mismo acontecimiento de forma diferente. Una misma persona puede vivir de forma diferente un mismo hecho según su estado de humor. Las emociones de una persona pueden verse afectadas, además, por el estado de humor de las otras personas que le rodean. Cuando la gente está de buen humor recuerda mejor acontecimientos positivos y palabras agradables.

El humor y la risa contrarrestan las experiencias de emociones negativas; intensifican la confianza entre las personas; preparan al organismo para experimentar placer sensorial; amortiguan el estrés, reducen el malestar y el dolor; bajan la tensión. En resumen, el humor y la risa son altamente beneficiosos para la salud mental y física. La creencia de que el humor y la hilaración son beneficiosos está



creencia de que el humor y la hilaración son beneficiosos está documentada en refranes, proverbios y cultura popular. La investigación científica ha confirmado estos beneficios potenciales. Holden (1999) aporta datos de cómo la risa es la mejor medicina, aludiendo al poder curativo del buen humor.

El humor y la risa se ven potenciados por unas buenas relaciones sociales. En una situación social se produce el contagio de sensaciones positivas. Si el lector intenta recordar una obra de teatro en la cual llegó a desternillarse de risa, es probable que recuerde que el teatro estaba lleno o casi lleno. Si se imagina la misma obra con muy pocos espectadores, podrá pensar que seguramente no se hubiera producido un efecto de humor tan intenso.

## **Amor**

El amor es la emoción experimentada por una persona hacia otra. Se manifiesta en desear su compañía, alegrarse con lo que es bueno para ella y sufrir cuando ella sufre. Es el afecto que sentimos por otra persona, animal, cosa o idea. El desencadenante de la emoción de amor suelen ser valoraciones subjetivas.

Hay diversos tipos de amor, según el destinatario del mismo: amor maternal, amor erótico, amor fraterno, amor al prójimo, amor a la patria, amor a la humanidad, etc. Fischer *et al.* (1990) distinguen entre dos clases de amor: a) amor apasionado: a veces denominado amor obsesivo o enamoramiento; es una emoción muy intensa caracterizada por el anhelo de unión con el otro; b) amor de compañero: amor conyugal, o cariño, que se caracteriza por una emoción lejana que combina sentimientos profundos, compromiso e intimidad, y puede definirse como el afecto y la ternura que sentimos por las personas con las que convivimos.

Igual que en las otras emociones tenemos matices dentro de la familia del "amor": afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, *ágape*, gratitud, compasión, etc. También hay expresiones acuñadas como "por amor al arte", lo "hace *gratia et amore*", "amor platónico", "amor propio", "hacerlo de mil amores", "hacer el amor", "por el amor de Dios", etc. Todo ello

amor, pero de forma muy diversa. Dado que el amor es una emoción positiva, igual que ya hemos comentado al referirnos a la felicidad, será desarrollada en capítulos posteriores.

## **Felicidad**

La felicidad es la forma de valorar la vida en su conjunto. En la percepción y valoración global de las experiencias vitales, hay algunos factores, más o menos estables, que juegan un papel preponderante; principalmente la familia y el trabajo; otros aspectos importantes son las relaciones sociales, tiempo libre, ausencia de enfermedades, ingresos económicos, congruencia entre lo que se posee y lo que se desea, etc. Además de los factores estables hay ciertos desencadenantes específicos, tales como los éxitos, logros, comparaciones favorables, etc. La felicidad es un estado de bienestar, y por tanto deseable y deseado.

En nuestra sociedad la felicidad ha tenido mala prensa. Hablar de ella todavía suena a grandilocuente. Es como si se estuviera hablando de la música celestial. Afortunadamente, una antología que examina las ideologías y actitudes sobre la felicidad (Veenhoven, 1990) ilustra un renovado interés por el tema. Si somos sinceros, todos buscamos la felicidad, aunque a veces no seamos plenamente conscientes de ello, ni tengamos claro en qué consiste. Algunos ven la felicidad como un objetivo esquivo, difícil de lograr en el presente, al que sólo se puede acceder en la memoria ("cualquier tiempo pasado fue mejor") o en la esperanza ("si lo logro, seré feliz"). Muchos consideran que la felicidad no puede contemplarse como un objetivo, sino como un sub-producto derivado de otros objetivos o compromisos.

El concepto de felicidad se refiere más a un estado de humor, o incluso un rasgo de personalidad, que a una emoción aguda. La felicidad no es fugaz, como el placer o la alegría, sino que mantiene una cierta estabilidad temporal.

La felicidad facilita la empatía, lo que favorece la aparición de conductas altruistas, de compromiso social y voluntariado. Genera actitudes positivas hacia uno mismo y hacia los demás, lo que favorece la autoestima, la autoconfianza, buenas relaciones sociales, rendimiento cognitivo, solución de problemas, creatividad,

rendimiento cognitivo, solución de problemas, creatividad, aprendizaje, memorización, curiosidad, flexibilidad mental y otros aspectos positivos del comportamiento humano. Incrementa las sensaciones de reposo, tranquilidad, placer y fomenta la disponibilidad para enfrentarse a nuevas tareas. Como es lógico, la felicidad se relaciona con el gozo, la sensación de bienestar, la capacidad de disfrute, el estar contento y la alegría. Pero no excluye la posibilidad de momentos de dolor, pena, lucha o conflicto.

Se observa que cuando acontecen hechos favorables para una persona cuyo estado de humor es disfórico, éstos pasan desapercibidos; mientras que cuando suceden acontecimientos desfavorables para una persona cuyo estado de humor es eufórico, pueden pasar sin ocasionar las esperadas molestias. Si una valoración global de nuestra vida arroja un resultado negativo, entonces un acontecimiento positivo puede tener un bajo poder de satisfacción. Recordemos la incapacidad para alegrarse que se observó en la liberación del campo de concentración de Auschwitz, según lo describe Viktor Frankl (ver el apartado sobre Logoterapia, en este mismo documento).

Deja bastante perplejo el hallazgo de que la gente objetivamente opulenta a menudo hace una valoración negativa de su bienestar, mientras que la gente que vive en condiciones duras, privaciones y penurias económicas a menudo hace valoraciones positivas de su bienestar (Lazarus, 1991: 266-267). Por eso es importante añadir de forma constante (casi irritable) la palabra *subjetivo* a la de *bienestar* para anunciar que lo objetivo y lo subjetivo son realidades diferentes.

La psicoterapia emocional se centra en las emociones negativas. En contrapartida ha habido un tradicional olvido desde la psicología y la educación de las emociones positivas. La educación emocional se enfoca a la prevención de los efectos negativos de las perturbaciones emocionales y al desarrollo de las emociones positivas. Esto justifica que más adelante dediquemos varios capítulos a los estados emocionales positivos. Adelantando algunas de las ideas que allí se exponen diremos que la felicidad depende en gran medida de características personales, de experiencias anteriores y de las características ambientales. En general la felicidad se da cuando

realización de nuestros objetivos. Los estados de felicidad e infelicidad son contagiosos. Queremos estar con personas felices y evitamos estar con personas infelices. Tener ilusiones positivas es un antídoto contra la depresión y un estímulo hacia los estados de felicidad.

## **9. EMOCIONES AMBIGUAS**

Sorpresa, esperanza y compasión son emociones ambiguas en cuanto pueden considerarse como positivas o negativas según las circunstancias. Por otra parte, están las emociones estéticas cuya consideración es especial por parte de los teóricos. Todas estas emociones son, en opinión de Lazarus (1991: 282-296), *emociones problemáticas*.

### **Sorpresa**

La sorpresa es una reacción provocada por algo imprevisto o extraño. Desencadenantes de la sorpresa pueden ser estímulos novedosos, inesperados, interrupciones, cambios bruscos, etc. Es una emoción neutra y como tal puede derivar en positiva o negativa, según el estímulo. Es la emoción más breve. Suele convertirse rápidamente en otra emoción congruente con la situación que la ha desencadenado (miedo, alegría, tristeza, ira). Prepara al sujeto para afrontar acontecimientos inesperados.

### **Esperanza**

La esperanza consiste en temer lo peor pero ansiar mejorar. Pero hay una incertidumbre objetiva en las posibilidades de mejora. Reflejan este significado expresiones como "lo último que se pierde es la esperanza", referidas a una situación crítica (una enfermedad grave, ganar un partido que se está perdiendo, encontrar algo que se ha perdido, etc.). Cuando confiamos en que las cosas vayan bien somos *optimistas*, lo cual no debe confundirse con la *esperanza*. El optimismo no presenta el ansia y la incertidumbre que caracterizan la esperanza. Las personas con un elevado nivel de esperanza, como es lógico, tienden a motivarse significativamente por encima de las personas desesperanzadas; tienen menos estados depresivos; son menos ansiosas y tienen menos perturbaciones emocionales.

En la mitología griega se encuentra el mito de Prometeo, que robó el fuego del cielo y lo entregó a los humanos. Como consecuencia, Zeus

fuego del cielo y lo entregó a los humanos. Como consecuencia, Zeus ordenó que una mujer llevara la tragedia a la Tierra. De esta forma Pandora fue presentada a Epimeteo (hermano de Prometeo), el cual, ignorando el aviso de no aceptar ningún obsequio de los dioses, la tomó como esposa. Pandora llevaba consigo una caja con todos los males de la humanidad. Cuando Epimeteo abrió la "caja de Pandora" todos los males se escaparon, excepto uno: la esperanza.

De esta forma la historia de Pandora es ambigua. ¿Es la esperanza otro mal, como los que se escaparon de la caja de Pandora?, ¿o es un benefactor que se quedó para ayudar a la humanidad? Los griegos parecían ambivalentes acerca de la esperanza. En nuestro contexto hay argumentos para considerar que la esperanza es un factor positivo.

## **Compasión**

La compasión es una preocupación altruista por el sufrimiento de otros con el deseo de ayudarles y aliviarles. Lazarus (1991: 287-292) relaciona la compasión con la empatía. La empatía es ponerse en el punto de vista de otro, compartiendo sus sentimientos.

## **10. EMOCIONES ESTÉTICAS**

Las emociones estéticas se dan cuando reaccionamos emocionalmente ante ciertas manifestaciones artísticas (literatura, pintura, escultura, arquitectura, música, danza, cine, teatro, etc.). Desde un punto de vista estrictamente psicológico, las emociones estéticas seguramente no deberían incluirse entre las emociones básicas. Aquí lo hacemos porque consideramos importante insistir en esas emociones desde la educación emocional.

La experiencia estética que puede darse ante la contemplación de un cuadro (por ejemplo, *Los fusilamientos del tres de mayo*, de Goya) o una escultura (por ejemplo, la *Pieta*, de Miguel Ángel) puede producir emociones diversas. Recordemos el famoso cuadro de Goya, si lo tenemos a mano, observémoslo. Esta contemplación puede producir ansiedad, rabia o desesperación, según la significación personal. Lo mismo respecto a la *Pieta*. La contemplación de una madre que tiene entre sus brazos a su hijo muerto después de una interminable tortura, puede producir emoción (compasión), independientemente de

Esta observación ejemplifica que las emociones estéticas lo que hacen es producir emociones individuales como las que hemos señalado anteriormente, pero que no implican nuevos conceptos. Tal vez por esto se ha dado un escaso interés a estas experiencias por parte de los psicólogos. Recordemos la pintura *La balsa de la Medusa*, de Géricault, donde se describe el momento en que los supervivientes del naufragio de la fragata *Medusa*, abandonados por su capitán en un episodio que escandalizó a Francia, creen avistar una nave que les podría salvar. Géricault organiza la composición formando dos pirámides. Una está formada por la vela. A la otra se suele aludir como la "pirámide de la esperanza": las figuras inferiores parecen estar muertas; la pirámide se alza, pasando por los desvanecidos y moribundos, hasta llegar a las figuras de la cúspide, que cobra nuevas energías ante la perspectiva de una posible salvación por parte del navío que creen haber avistado. Es una progresión que va de la desesperación y el desaliento hasta la esperanza. Éstas son algunas de las emociones posibles que puede suscitar la contemplación de ese cuadro.

La investigación científica puede producir en determinados casos (por ejemplo, en un descubrimiento) un estado similar a la experiencia estética. Algo parecido puede suceder en ciertas experiencias religiosas. La contemplación de la naturaleza (una salida o puesta de sol; un paisaje desde una montaña; el mar) también puede producir una emoción estética. Lo mismo podemos decir de ciertos momentos en la práctica de un deporte (por ejemplo, cuando se gana una competición). Por extensión podríamos referirnos a la emoción que se puede sentir ante un trabajo bien hecho, es decir, la dimensión profesional de las emociones estéticas. Esto puede darse en situaciones como finalizar unos estudios, obtener un título, aprobar unas oposiciones, obtener un doctorado, finalizar un trabajo, tener la sensación de haber hecho un buen trabajo, percibir que se ha resuelto un problema con acierto, etc. En todos estos casos (arte, ciencia, religión, naturaleza, deporte, profesión) resulta difícil determinar si realmente son emociones o "procesos estéticos" de carácter intelectual. Las experiencias estéticas así entendidas tienen elementos en común con el concepto de *fluir* (Csikszentmihalyi, 1997), al que

en común con el concepto de *fluir* (Csikszentmihalyi, 1997), al que dedicamos un capítulo más adelante. El misterio principal está en comprender cómo y en qué condiciones se puede despertar una emoción a través de manifestaciones artísticas, científicas o religiosas. Las emociones estéticas y científicas tienen muchas aplicaciones desde la perspectiva de la educación emocional. Algunas sugerencias al respecto son las siguientes. Por una parte, en todas las materias que tengan que ver con estas emociones (expresión artística, historia del arte, ciencias sociales, ciencias naturales, física, química, matemáticas, etc.) sería bueno procurar introducir situaciones que favorezcan experiencias emocionales de carácter estético. Es decir, aprender a emocionarse y disfrutar con ello. Sería una forma de motivar para el aprendizaje; recordemos la relación entre emoción y motivación. Por otra parte se trata de potenciar experiencias positivas a través de la contemplación estética como factor de salutogénesis. Esto supone la consideración de la educación emocional como un *tema transversal* que debe integrarse en el currículum a lo largo de todos los niveles educativos y en todas las materias de estudio.





# Terapia emocional

## **1. EFECTOS PSICOPATOLÓGICOS DE LAS EMOCIONES NEGATIVAS**

En capítulos anteriores hemos visto cómo las emociones pueden ser positivas o negativas. Las emociones negativas pueden provocar perturbaciones en los estados de ánimo de la suficiente intensidad como para producir efectos perjudiciales en la salud y en el bienestar general de la persona. Entre las emociones negativas que han centrado el interés de la psicopatología están en primer lugar la depresión y la ansiedad.

Se estima que cada año un 5% de la población padece una depresión, y a lo largo de la vida más del 15% pasa por consulta médica a causa de estados depresivos. Si a estos datos añadimos los que no están diagnosticados, por no acudir a ningún tipo de ayuda médica o psicológica, se estima que como mínimo el 25% de la población sufre episodios depresivos a lo largo de su vida. En las residencias geriátricas sufre depresión el 40% de los ancianos. El riesgo de suicidio es elevado entre los depresivos; cada año se producen unos 800.000 en todo el mundo, la mayoría relacionados con la depresión. Estos datos justifican que la depresión sea considerada como la principal causa de incapacidad, según el *Informe sobre la salud en el mundo* de la OMS (1999). Por su impacto en la calidad de vida, la depresión es uno de los principales problemas de salud a nivel mundial.

Se distingue entre depresión exógena y endógena. La depresión exógena o reactiva se produce como consecuencia de los acontecimientos del entorno. La depresión endógena obedece a causas fisiológicas. Desde el punto de vista farmacológico, el tratamiento se fundamenta en gran medida en el uso de los inhibidores selectivos de la recaptación de serotonina.

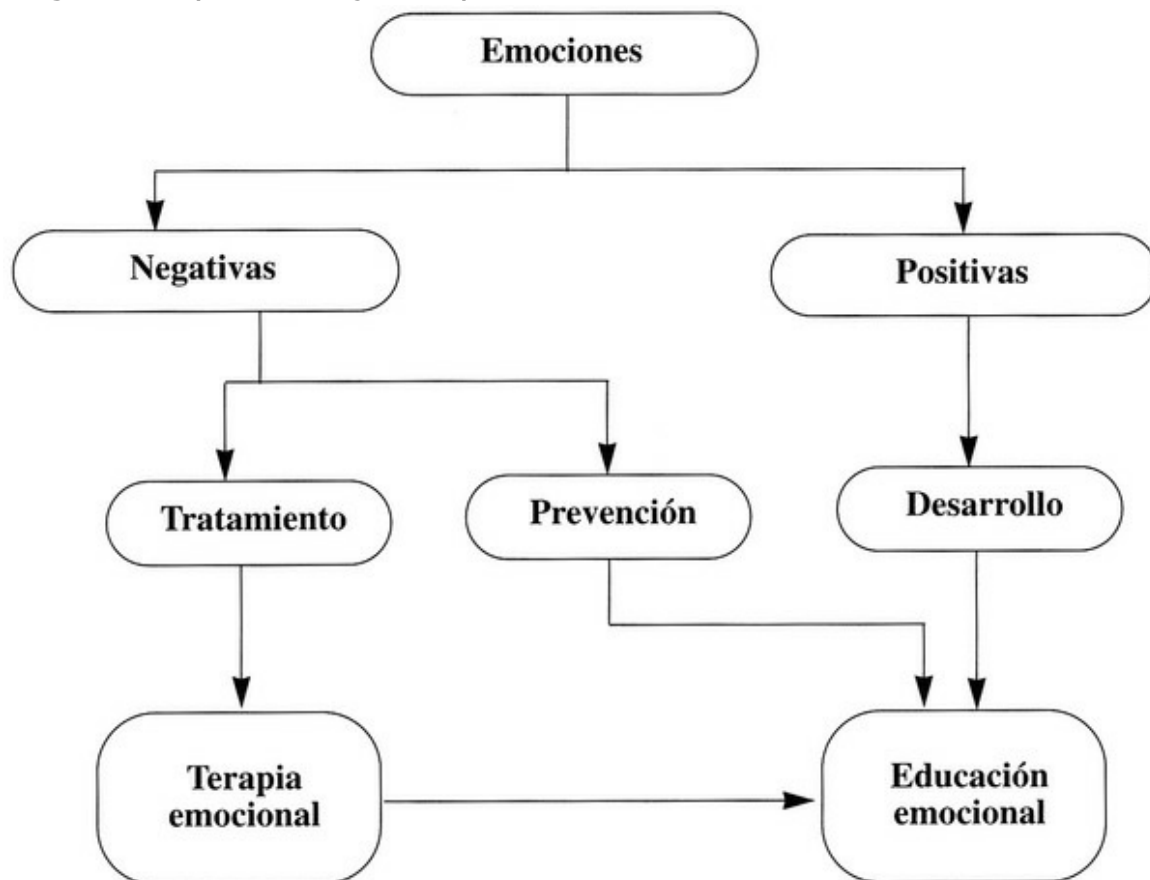
El estrés es el otro gran tema psicoterapéutico. La ansiedad y el estrés también afectan a un elevado número de personas, si bien es difícil determinar por inexistencia del diagnóstico, pero es de dominio público que el estrés es uno de los rasgos característicos de la segunda mitad del siglo XX.

Otras emociones tienen sus efectos nocivos sobre la salud mental, tales como por ejemplo el miedo, que puede producir una variedad de fobias (claustrofobia, agorafobia, etc.).

Estos efectos psicopatológicos son objeto de tratamiento en las diversas terapias, en la mayoría de las cuales la dimensión emocional ocupa un lugar preferente.

## **2. TERAPIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN EMOCIONAL**

El tratamiento de los efectos psicopatológicos de las emociones negativas implica algún tipo de *psicoterapia emocional*. Por otra parte, la *educación emocional* se propone la prevención de los efectos negativos de las emociones y el desarrollo de las emociones positivas. El gráfico que se adjunta pretende ilustrar esta idea.



Diversos enfoques psicoterapéuticos centran su atención en la emoción, el psicoanálisis, la "terapia centrada en el cliente" de Carl Rogers, la "relación de ayuda" de R. Carkhuff y muchos de los enfoques cognitivos. Todos ellos tienen dos características: a) el núcleo de atención son las emociones; b) se centran en las emociones negativas, por tanto son formas de *terapia emocional*.

La terapia emocional se centra en las emociones negativas, desde una perspectiva de patogénesis. La terapia emocional es la respuesta a las perturbaciones emocionales que experimentan las personas. Por otra parte, la *educación emocional* adopta la perspectiva de salutogénesis y se dirige a la prevención de los efectos patológicos de las emociones negativas y a potenciar el desarrollo de las emociones positivas.

La educación psicológica fue un movimiento que se inició en los años setenta con el objetivo de difundir los conocimientos prácticos de la psicología entre la población con una finalidad de prevención y desarrollo personal, pero muchas de sus propuestas habían surgido en situaciones terapéuticas. Recíprocamente, desde la educación emocional interesa conocer las aportaciones de la terapia emocional para reconvertirlas en planteamientos educativos dirigidos a la prevención y el desarrollo personal.

Esto justifica que dediquemos unas páginas a la terapia emocional. No vamos a exponer un planteamiento exhaustivo de los diversos enfoques que podrían encuadrarse dentro de la terapia emocional. En otro documento (Bisquerra *et al.*, 1998) ya hemos expuesto un marco general amplio de estos enfoques; nos basamos en ese documento en la exposición que sigue. La intención aquí consiste en subrayar las aportaciones de la terapia emocional susceptibles de recibir un tratamiento de prevención y desarrollo. Las limitaciones de espacio sólo nos permiten recordar algunas de las aportaciones de carácter emocional del psicoanálisis, la psicología humanista de Carl Rogers, la relación de ayuda de R. Carkhuff, el análisis transaccional, la logoterapia de V. Frankl y los enfoques cognitivos de Ellis y Beck.

### **3. EL PSICOANÁLISIS**

El psicoanálisis desplaza la atención del presente al pasado, buscando las causas en la primera infancia y en el ambiente emocional familiar. El objetivo del psicoanálisis consiste en ayudar al individuo a alcanzar una comprensión duradera de sus propios mecanismos de adaptación y ayudarle a resolver sus problemas básicos. Su objeto de estudio primordial es la neurosis, pero se ha utilizado para el tratamiento de una gran variedad de perturbaciones psicológicas. Algunos elementos fundamentales del psicoanálisis se presentan a continuación.

En psicoanálisis se denomina *fuerza del Yo* a lo que desde otros enfoques se llama *retardo de la satisfacción*, y consiste en la capacidad para demorar gratificaciones pequeñas e inmediatas en función de promesas de recompensas mayores pero diferidas. Otros lo llaman "autocontrol" o "dominio de sí mismo". La idea subyacente en este concepto es esencial en educación emocional.

El concepto de "bipolaridad" de las emociones humanas, o "ambivalencia", significa que los sentimientos positivos hacia una persona están casi invariablemente acompañados por sentimientos negativos. Con frecuencia los sentimientos negativos se reprimen. La ambivalencia afectiva es consustancial en muchas relaciones íntimas. Por ejemplo, dentro de las relaciones familiares se dan alternativamente comportamientos afectivos positivos y otros negativos o incluso destructivos. Dentro de ciertos límites esto se considera normal. Se ha llegado a afirmar que el odio es el compañero del amor. El verdadero enemigo del amor está en la indiferencia.

Los *mecanismos de defensa* son recursos que el individuo utiliza para defenderse de la frustración y la ansiedad. Entre los mecanismos de defensa están la regresión, la fijación, las formaciones reactivas, la racionalización, la proyección, el desplazamiento, la negación de la realidad, la sublimación, etc.

Si se desarrollan fuertes sentimientos de ansiedad y culpa pueden surgir perturbaciones de la personalidad. Una frustración puede producir una "fijación" o incluso una "regresión". La *fijación* supone la paralización del proceso evolutivo en algún sentido. Es un mecanismo de defensa frente a la ansiedad de pasar a una nueva etapa de una transición. El individuo, al enfrentarse a lo desconocido, se siente incapaz. Como consecuencia rechaza tomar decisiones (vocacionales) que implican un riesgo. La *regresión* constituye un retroceso hacia etapas anteriores del desarrollo evolutivo.

La *represión* es la reacción mediante la cual una persona rechaza de la conciencia los impulsos o pensamientos que provocan ansiedad. La represión ilustra el aforismo popular: "corazón que no ve, corazón que no siente".

La *fantasía* consiste en gratificar un impulso frustrado mediante una

ensoñación. Es particularmente frecuente en los adolescentes. Es preocupante cuando interfiere con los modos eficaces de resolver el problema. La *negación de la realidad* es un mecanismo de defensa frecuente en casos patológicos graves.

La "*formación reactiva*" consiste en la expresión de un impulso de un modo diametralmente opuesto a su propósito originario, como la transformación de una hostilidad inaceptable en una obsequiosidad extrema. La reacción se caracteriza por la exageración. Por ejemplo, hay algunas madres sobreprotectoras que inconscientemente rechazan a sus hijos. La formación reactiva es una forma de represión. La formación reactiva bajo control es conveniente para prevenir comportamientos indeseables (agresividad). La "*formación sustitutiva*" es un impulso que sustituye a otro.

Por medio de la *racionalización* un individuo explica su propia conducta de forma que oculte el impulso causante de la misma. Mediante la "*proyección*" el individuo disfraza su conflicto atribuyendo los motivos a alguna otra persona. Por ejemplo, la mujer que no se atreve a salir de casa porque teme que la vayan a atacar y violar, en realidad puede estar expresando sus propios deseos sexuales reprimidos; proyecta sus deseos hacia los hombres como grupo. La "*introyección*" es el mecanismo opuesto a la proyección. Si la mujer del ejemplo anterior se identifica con una actriz a la que un hombre abraza, puede alcanzar parcialmente la satisfacción de su deseo, pero sigue manteniendo exitosamente fuera de la conciencia el hecho de que abriga ese deseo sexual. Mediante el *desplazamiento* un objeto o meta de un impulso puede disfrazarse o canalizarse a través de otro objeto que ocupa su lugar. Por ejemplo, el empleado que discute con su jefe, pero no se atreve a expresarle lo que piensa y al llegar a casa se descarga con su esposa. La *compensación* se refiere a camuflar una deficiencia mediante la concentración en otra actividad.

Según el concepto de *sublimación* los impulsos sexuales frustrados podrían canalizarse hacia el arte, la música, la ciencia, la cultura, o alguna actividad socialmente aceptable. El mecanismo de sublimación permite al individuo liberarse de una parte de sus energías psíquicas inaceptables para la sociedad. El trabajo es una posible salida de los

impulsos reprimidos. Algunas decisiones vocacionales son consecuencia de un proceso de sublimación.

Freud creyó inicialmente que la *ansiedad* era el resultado de la acumulación y falta de descarga de la libido. Posteriormente consideró que la ansiedad surge de: a) situaciones traumáticas; por ejemplo, la experiencia del nacimiento; b) situaciones de peligro; por ejemplo, la pérdida de un objeto amado, pérdida del amor del objeto, desaprobación, castigo. Freud distinguió tres tipos de *ansiedad*: a) ansiedad real u objetiva: la fuente de peligro es externa al individuo; por ejemplo, la pérdida del trabajo, la pérdida de un ser querido; b) ansiedad neurótica: es el resultado de un intento frustrado de armonizar el ello y el yo; por ejemplo, el individuo se ve abrumado por un deseo incontrollable de cometer un acto que el Yo define como perjudicial; también las fobias (claustrofobia) son un tipo de ansiedad neurótica; c) ansiedad moral: resulta de una amenaza del super-yo, o bien de haber sido castigado por la conciencia.

Freud distingue entre: A) Psiconeurosis (más comúnmente neurosis): causadas por la incapacidad del yo de controlar los impulsos del ello; pueden tomar la forma de histeria, psicastenia y reacciones de ansiedad. B) Psicosis: pueden ser de dos tipos: a) funcionales: maníacodepresiva, paranoia y esquizofrenia; b) orgánicas: melancolía involutiva, demencia senil, *delirium tremens*, etc.

En el tratamiento psicoanalítico se pueden utilizar diversos procedimientos, algunos de los cuales son los siguientes. La *catarsis* es una descarga verbal y emocional, a menudo con un contenido de gran carga sexual. En la "asociación libre" el individuo dice todo lo que le viene a la mente. La "resistencia" es la incapacidad de recordar acontecimientos pasados importantes o de hablar sobre temas que despiertan ansiedad. Al psicoanalista le corresponde manejar las resistencias, mediante su "interpretación", para abrir el camino a las asociaciones y posibilitar una mayor autocomprensión posterior. Las interpretaciones son provisionales y deben revisarse a medida que continúa la asociación libre.

La *interpretación de los sueños* son la "vía regia de acceso al inconsciente". Se distingue entre: a) contenido manifiesto: el producto

de lo soñado tal como el paciente lo comunica; b) contenido latente: conflictos motivacionales que los sueños simbolizan. Los sueños son proyecciones simbolizadas de deseos y temores. No hay ningún simbolismo absoluto que permita obtener una clave universal para la interpretación de los sueños.

Freud utilizó los *lapsus linguae*, los descuidos, paráfrasis, chistes y el humor como recursos para comprender impulsos inconscientes. Los interpretó como modos individuales de dar salida a la energía acumulada ligada a deseos reprimidos.

La *transferencia* constituye la reproducción de relaciones anteriores con personas, principalmente progenitor-hijo. Este vínculo del paciente con el analista puede percibirse como un desplazamiento. Este fenómeno se puede dar en la relación orientadora, donde el orientado responde al orientador como si éste fuera otra persona (vid. Hayes y Aubrey, 1988: 353-355). El manejo de la transferencia requiere de una gran habilidad por parte del orientador.

La *contratransferencia* consiste en una asimilación de los estereotipos de comportamiento del cliente por parte del orientador. El orientador tiende a reproducir ciertos comportamientos del cliente. Es una distorsión de la percepción desencadenada por necesidades psicológicas. Así, se ha observado que los orientadores de clase media que atienden a personas de la clase alta pueden exhibir un comportamiento conciliatorio traicionando la objetividad profesional. El tema de la contratransferencia ha generado abundante bibliografía (vid. Hayes y Aubrey, 1988: 355-356; Dryden, 1989: 85-96). La contratransferencia no debe confundirse con la *identificación*.

Se llega al fin del tratamiento cuando el paciente muestra haber aclarado los recuerdos de la niñez que le servían como resistencia respecto de motivos importantes. Otro indicio consiste en que se ha resuelto la situación de transferencia y se ha establecido una relación normal entre el analista y el paciente.

El **movimiento psicoanalítico** internacional ha tenido un desarrollo desigual a lo largo del presente siglo. Unos han seguido la ortodoxia freudiana, mientras otros han discrepado abiertamente, llegando a rupturas sonadas. Una de las primeras reacciones a la teoría freudiana

fue que ponía excesivo énfasis en los motivos inconscientes e instintivos del ello.

Freud (1856-1939) tuvo graves discrepancias con sus principales discípulos. Alfred Adler (1870-1937) rompió con él al rechazar la etiología sexual de la neurosis. Consideraba que los sentimientos de inferioridad eran la causa de la neurosis. Acentúa el yo por encima del ello.

Carl Gustav Jung (1875-1961), al publicar *La psicología del inconsciente*, en 1912, rompió con Freud. Entre sus desacuerdos se encontraban la interpretación de la naturaleza de la libido. Jung creía que la libido (fuerza vital) había sido primariamente sexual, pero que se desexualiza a medida que los seres humanos evolucionan a través de la historia. Expone el concepto del "inconsciente colectivo" que contiene los "recuerdos ancestrales" del hombre, entre los que se encuentran determinados estereotipos emocionales (arquetipos) comunes a todas las razas; por ejemplo, la figura de Júpiter, el hombre anciano y sabio, la madre tierra, etc. En su teoría del carácter considera a los: a) introvertidos: los intereses se centran en el yo; b) extrovertidos: los intereses se vuelcan hacia el mundo externo.

Otto Rank (1884-1939) consideraba que el "trauma del nacimiento" era la causa de la perturbación emocional, en mayor medida que el complejo de Edipo. A él se atribuye el concepto de *autorrealización*, del cual tanto se habla en orientación. La autorrealización se basa en la creencia en la capacidad del individuo de hacerse responsable de su propia dirección y donde la voluntad, la naturaleza positiva, creadora y direccional de los esfuerzos del hombre juegan un papel importante. El concepto de autorrealización tendría una gran influencia en Maslow, Carl Rogers y la terapia centrada en el cliente.

El movimiento psicoanalítico ha tenido una continuidad en muchos autores. Los que aceptan la mayor parte de las ideas de Freud, a partir de las cuales desarrollan sus propias formulaciones, pero matizando las ideas freudianas originarias, forman la escuela de la **Psicología del yo**. Se incluye frecuentemente en esta categoría a Ana Freud, Harry Stack Sullivan, Eric Fromm, Karen Horney, David Rapaport, Erik Erikson, Heinz Hartman, etc. Esta corriente da un



mayor protagonismo a la naturaleza adaptativa a través de procesos controlados por el yo. También consideran la influencia del entorno social.

Karen Horney (1885-1952) trató de aplicar al psicoanálisis las aportaciones de sociólogos y antropólogos. La conducta humana surge de la necesidad de seguridad. Se produce ansiedad cuando el niño no domina la sensación de inseguridad provocada por sus relaciones con sus progenitores y percibe el mundo como hostil y amenazador.

Harry Stack Sullivan (1892-1949) considera que la meta de la conducta humana incluye la búsqueda de satisfacción y de seguridad. Las satisfacciones incluyen el sueño, descanso, sexo, alimento, bebida y contactos interpersonales íntimos; la seguridad remite al bienestar, sentimiento de pertenencia y al ser aceptado. La mayor parte de los problemas emocionales derivan de la búsqueda de seguridad.

Wilhelm Reich (1897-1957) utilizó el análisis del carácter como paso previo para el psicoanálisis. Ha sido el profeta de la revolución sexual.

Jacques Lacan (1901-1981) ha intentado, a través del estructuralismo, una interpretación lingüística del psicoanálisis. Según su teoría, el inconsciente está estructurado como un lenguaje.

El *counseling* de Bordin (n. 1913) va dirigido a ayudar a personas, relativamente maduras o con ansiedades mínimas, a superar los obstáculos propios del desarrollo de la personalidad. Es un enfoque preferentemente psicologista, como su misma denominación indica. Se preocupa por la afectividad, las motivaciones y la personalidad, además de la resolución de problemas específicos. En la relación de asesoramiento se analizan tres dimensiones: ambigüedad, el equilibrio entre factores cognitivos y conativos y la relación interpersonal. En el proceso de asesoramiento se procura una relación en la cual el cliente, con la ayuda del asesor, sea capaz de analizar sus problemas, encontrar soluciones, tomar decisiones y comprender y modificar sus características personales.

La *terapia breve* consiste en un tratamiento abreviado de inspiración psicoanalítica. Es una aproximación al psicoanálisis desarrollada por ciertas corrientes postfreudianas. Precisamente por su brevedad, en contraste con los tradicionales largos procesos psicoanalíticos, la

*terapia breve* puede tener una aplicación en la orientación psicopedagógica.

Se concreta en tres etapas: inicio, acción y final. En la entrevista inicial de diagnóstico se explora la actitud del cliente hacia el cambio, su capacidad para mantener unas buenas relaciones con el terapeuta y se identifica el problema (experiencia de pérdida, crisis). La técnica de *historia de vida*, a través de la entrevista, mediante un cuestionario o grabación en vídeo, es una técnica que se utiliza en esta fase. En la segunda etapa, de acción, el terapeuta debe empujar activamente al cliente hacia los objetivos convenidos. En la tercera se da por finalizado el proceso terapéutico de mutuo acuerdo, generalmente una vez que se han logrado unos objetivos.

#### **4. CARL ROGERS Y LA PSICOLOGÍA HUMANISTA**

A mediados del siglo XX surge la psicología humanista como una reacción al predominio del psicoanálisis y el conductismo de la primera mitad de siglo. La psicología humanista llamó la atención sobre la importancia de las emociones. Allport (1937) expuso los criterios básicos de la persona emocionalmente madura; Maslow (1959, 1963, 1982, 1987) se refirió a las experiencias cumbre y al hombre autorrealizado; Fromm (1986, 1993) glosó la distinción entre ser y tener y el arte de amar, etc. Quitman (1989) ofrece una panorámica general de la psicología humanista, obra a la que remitimos para detalles. Uno de los principales representantes de la psicología humanista es Carl Rogers, al cual vamos a dedicar unas líneas por la incidencia que tienen sus aportaciones en la educación emocional.

La terapia centrada en el cliente de Carl Rogers pone la atención sobre los sentimientos más que sobre el contenido intelectual de lo que se dice. El cliente encuentra la oportunidad de explorar, libremente y sin recelo, sus dificultades y las actitudes 'emocionalizadas' que las rodean. En las entrevistas psicoterapéuticas: 1) la atención se centra en el individuo y no en el problema; 2) se atiende a los sentimientos más que al intelecto; 3) se otorga más atención al presente que al pasado; 4) se produce una relación emocional en la relación de asesoramiento.

Son las actitudes del terapeuta y no sus técnicas las que facilitan la

terapia. La función del terapeuta consiste en asumir, en la medida de lo posible, el marco interno de referencia del cliente, en percibir el mundo como lo ve él, en percibir a este último tal como él mismo se ve, en dejar de lado al hacerlo así todas las percepciones recibidas desde el marco externo de referencia y en comunicar al cliente parte de esta comprensión "empática" (Rogers, 1951: 29). Es decir, el terapeuta trata de comprender al cliente y de comunicarle esta comprensión. Trata de comunicar al cliente una sensación de aceptación y confianza en su capacidad para manejar los problemas. Responde a preguntas y suministra información cuando esas respuestas parecen oportunas para el tratamiento, pero puede abstenerse de proporcionar información cuando en la pregunta parece hallarse implicada la cuestión de la dependencia. Se hace recaer la responsabilidad en el cliente.

Rogers (1961: 125-158) describe una concepción del proceso que sigue el cliente en el asesoramiento en siete etapas, que se resumen a continuación:

- 1.** Poca disposición a comunicar el sí mismo. Gran bloqueo de la comunicación. La comunicación se refiere sólo a aspectos exteriores. No existe el deseo de cambiar.
- 2.** Los sentimientos se describen como si no fueran propios. Los conceptos personales son rígidos. Pueden expresarse contradicciones, pero no se las reconoce como tales.
- 3.** Expresión de experiencias sobre el sí mismo. Se expresan sentimientos y significados personales. Hay una aceptación muy reducida de los sentimientos, puesto que, en principio, se perciben como algo vergonzoso, anormal o inaceptable. Las experiencias se describen como si se hubieran dado en el pasado. Se reconocen las contradicciones. Con frecuencia se consideran ineficaces las elecciones personales.
- 4.** El cliente describe sentimientos más intensos "que no están presentes ahora". A veces se expresan sentimientos presentes contrarios a los deseos del cliente. Escasa aceptación abierta de los sentimientos. Se adquiere conciencia de las contradicciones.

**5.** Se expresan libremente los sentimientos como si fueran presentes. Se expresa sorpresa y temor ante los sentimientos que "asoman". Disminuye la rigidez. Aumenta la aceptación de la autorresponsabilidad.

**6.** Sentimientos que se habían inhibido se experimentan con inmediatez. Algunos sentimientos fluyen hacia su realización plena. Menor rigidez fisiológica. Se experimenta la incongruencia entre la experiencia y la conciencia. La congruencia va sustituyendo a la incongruencia.

**7.** Se experimentan nuevos sentimientos con inmediatez y riqueza de detalle, tanto en la relación terapéutica como fuera de ella. Se aceptan estos sentimientos. El sí mismo es cada vez más algo experimentado y no un objeto percibido. Se experimenta la elección adecuada de nuevas formas de existencia.

### **Pasos en la terapia centrada en el cliente de C. Rogers**

**1.** El individuo acude voluntariamente en busca de ayuda.

**2.** Se define generalmente la relación de ayuda.

**3.** El asesor fomenta la expresión libre de sentimientos relativos al problema.

**4.** El asesor acepta, reconoce y aclara estos sentimientos negativos.

**5.** Cuando los sentimientos negativos del individuo han sido expresados cabalmente, se ven seguidos de expresiones débiles y provisionarias de los impulsos positivos que favorecen el desarrollo.

**6.** El asesor acepta y reconoce los sentimientos positivos que se expresan, del mismo modo que ha aceptado y reconocido los sentimientos negativos.

**7.** Esta comprensión y aceptación del sí mismo constituyen el siguiente aspecto de importancia en todo el proceso.

**8.** Entremezclado con este proceso de comprensión -y es preciso destacar que los pasos bosquejados no son mutuamente excluyentes ni se presentan en un orden rígido- se halla un proceso de esclarecimiento de las decisiones y de los cursos de acción posibles.

A medida que el cliente reconoce y acepta emocional e intelectualmente sus verdaderas actitudes y deseos y a medida que llega a una comprensión más clara de las causas de su comportamiento y logra una nueva percepción de su situación vital, percibe las decisiones que debe tomar y el posible camino a seguir que se abre ante él.

**9.** Aparece entonces uno de los aspectos fascinantes de esta terapia: la iniciación de acciones positivas, mínimas al comienzo, pero sumamente significativas. El cliente empieza a traducir la comprensión en acción.

**10.** Tiene lugar un crecimiento adicional con un logro adicional de comprensión. Se produce, ante todo, el desarrollo del *insight*, una comprensión más completa y precisa del sí mismo a medida que el individuo adquiere el valor necesario para percibir sus propias acciones en mayor profundidad.

**11.** Se produce una acción de integración positiva cada vez mayor por parte del cliente. Menor temor de realizar elecciones y más confianza en su acción auto-dirigida.

**12.** El cliente siente una menor necesidad de ayuda y finalmente reconoce que la relación debe llegar a su fin.

De acuerdo con la teoría de la personalidad de Carl Rogers, persona sana es aquella que puede incorporar sin distorsión la mayoría de los datos de su vida, entre los que adquieren máxima significación sus propias reacciones orgánicas ante las experiencias. Hay ajuste psicológico cuando el concepto de sí mismo es tal que todas las experiencias sensoriales y viscerales del organismo están asimiladas, a un nivel simbólico, a una relación coherente con el concepto de sí mismo o pueden estarlo. El individuo se esfuerza por convertirse en él mismo (*self*). El individuo que llega a funcionar con plenitud: 1) está abierto a la experiencia; 2) vive plenamente cada momento; 3) confía en sus propios juicios y elecciones y depende menos de la aprobación o desaprobación de los demás (Rogers, 1961: 33). La ansiedad se

produce cuando hay discrepancia entre el organismo y el concepto de sí mismo.

## **5. LA RELACIÓN DE AYUDA EN CARKHUFF**

El modelo de ayuda de Carkhuff presenta tres dimensiones: asesor, asesorado y variables ambientales. La primera se determina a través de siete variables (Marroquín, 1982: 92-150): 1) empatía (comprensión empática): capacidad de percibir lo que siente el cliente; 2) respeto: consideración positiva y aprecio por la dignidad del otro; 3) autenticidad (genuinidad): capacidad de ser "uno mismo"; 4) concreción: capacidad de expresión específica de los sentimientos del asesorado; 5) confrontación: acción que pone al cliente en contacto consigo mismo mediante las discrepancias en él existentes; 6) inmediatez: habilidad para discutir directa y abiertamente lo que ocurre "aquí y ahora" de tal forma que se establezca un puente entre la empatía y la confrontación; y 7) auto-manifestación: ha de ser apropiada, como extensión de la genuinidad. Es posible que el éxito de la psicoterapia se deba más a la presencia de estas condiciones que a las técnicas especiales.

La **empatía** significa "sentir-en, sentir desde dentro" (Repetto, 1977 a: 26-27), así como la *simpatía* (de *sympathein*) es "sentir con". Empatía procede de *empathy*, traducción del alemán *Einfühlung*, realizada por Tichener en 1909. La empatía es la capacidad de percibir correctamente la experiencia de otra persona.

El *respeto* se refiere a la valoración de los otros. El respeto se manifiesta a través de una mirada positiva (*positive regard*). El respeto implica no enjuiciar, mostrar aprecio, proporcionar *feedback* apreciativo por los esfuerzos del orientado. El respeto significa comunicar al otro que posee una dignidad, independientemente de su *background*, de su comportamiento o de sus actitudes. Manifestar respeto requiere energía, entusiasmo y dedicación. En las relaciones interpersonales no hay que confundir el respeto con el miedo.

La *autenticidad* (*genuineness*), a veces traducido por *honestidad*, es la capacidad de presentarse como auténticas personas. La ausencia de autenticidad se puede manifestar en un no estar completamente al corriente del "aquí y ahora", esconderse detrás del rol de terapeuta,

hacer lo que se supone que se debe hacer. La autenticidad se correlaciona con la congruencia y la empatía.

La dinámica de la aplicación del modelo sigue un proceso en tres fases: 1) auto-exploración: auto-diagnóstico por parte del cliente en cuanto a experiencias, sentimientos, estilos de vida y formas de relacionarse; 2) auto-comprensión: interpretar los datos de la auto-exploración para poder saber dónde se encuentra en relación a las metas deseadas, preparándose así para el cambio; 3) acción: se pone el énfasis en los "cursos sistemáticos de acción": establecer pasos iniciales e intermedios, presentados de forma gradual, que permitan una evaluación fácil de su consecución y que conduzcan a la persona a la meta deseada.

El modelo de Carkhuff inicialmente era terapéutico, pero ha ido evolucionando hasta convertirse en un modelo preventivo y de desarrollo de las potencialidades humanas, tanto en la dimensión individual, como comunitaria y social. Es decir, es un modelo de desarrollo personal, social y comunitario. Carkhuff considera que la enseñanza o formación del cliente es la mejor forma de tratamiento (*Teaching as treatment*, 1976). Esto entronca directamente con la educación emocional. Se trata de enseñar al cliente a que se ayude a sí mismo. Incluso más, enseñar al cliente a que pueda ayudar a otros si es necesario.

El crecimiento personal constituye la razón del existir y la motivación del comportamiento. Este crecimiento se manifiesta en la dimensión física, emocional e intelectual. Es fomentada y depende del aprendizaje. Se refleja en habilidades (*skills*) que contribuyen a aumentar el repertorio de respuestas ante las circunstancias de la vida, tanto en calidad como en cantidad.

## **6. EL ANÁLISIS TRANSACCIONAL**

Uno de los descubrimientos de Penfield fue el demostrar que en el cerebro se graban juntos acontecimientos y emociones; y al evocarse vuelven a aparecer juntos. Esto influyó en Eric Berne, fundador del *análisis transaccional* (AT), que consideró que la conducta de una persona está notablemente influida por las experiencias grabadas junto a los sentimientos en la infancia. La relación entre dos personas

depende del pasado de cada una de ellas.

En el AT se analiza la personalidad a partir de tres estados básicos: Padre, Adulto y Niño, los cuales suelen abreviarse en la palabra PAN. El Padre es el contenido de las normas y prohibiciones de la infancia. El Adulto es como una computadora que recibe y procesa información, completada con un *ethos* (costumbre, norma moral, actitud ética) y un *pathos* (capacidad de suscitar una emoción afectiva, pasionalidad). El Niño representa los sentimientos y las emociones. La comunicación entre las personas es diferente según desde qué estado lo hagan.

El AT es un método para examinar las "transacciones" sociales y determinar qué partes de la personalidad de un individuo se hallan implicadas. La "transacción" es la unidad básica de la comunicación humana. Se considera que la motivación fundamental de toda conducta social humana es la necesidad de *caricias*. Por lo tanto la emoción está en la base de la motivación.

El AT ha tenido innumerables seguidores, tanto en Europa como en América. Senlle (1985) y Román, Senlle, Pastor, Poblete y Gutiérrez (1983) ofrecen una exposición sobre el enfoque del AT a los que remitimos para más detalles.

Una de las obras que tuvo una especial relevancia durante los años setenta fue la de Harris (1969), donde describe cuatro posiciones vitales básicas mantenidas con respecto a uno mismo y a los demás: 1) Yo no estoy bien - tú estás bien; 2) Yo no estoy bien -tú no estás bien; 3) Yo estoy bien - tú no estás bien; 4) Yo estoy bien - tú estás bien. Una persona que siente que no está bien (situación primera o segunda) puede proceder a vivir una vida improductiva o trágica. El AT trata de reconducir a la situación cuarta (yo estoy bien, tú estás bien). Ésta es la que corresponde a la persona ajustada, madura y equilibrada.

## **7. LA LOGOTERAPIA DE V. FRANKL**

Viktor E. Frankl (1905-1997) nació en Viena, donde se doctoró en Medicina (1930). Inició su vida profesional como psiquiatra de orientación psicoanalítica, habiendo sido alumno de Freud, del cual recibió su influencia, así como la de Adler. También quedó impresionado por la filosofía existencialista de Heidegger, Scheler y



Jaspers. En 1938 utilizó por primera vez los términos "análisis existencial" y "logoterapia". Estuvo prisionero en los campos de concentración de Auschwitz y Dachau (1942-1945), donde murieron su mujer, su padre, su madre y su hermano. Estas duras experiencias fueron relatadas de forma reflexiva en su obra *El hombre en busca de sentido*. En 1946 ingresó como profesor en la Universidad de Viena.

La logoterapia ha sido descrita como la "tercera escuela vienesa de psicoterapia", después de la de Freud y Jung. Generalmente el concepto logoterapia tiene un significado amplio, que incluye el Análisis Existencial. La logoterapia considera que la esencia de la existencia humana está en la capacidad de ser responsable. El Análisis Existencial pretende hacer al sujeto capaz de tomar *conciencia de su responsabilidad* (*Bewusstsein des Verantwornghabens*).

En "logoterapia" el vocablo "logos" equivale a "sentido", "significado" o "propósito". La primera fuerza motivadora del hombre es la lucha por encontrarle un sentido a la vida. La "voluntad de sentido" es a la logoterapia lo que el "principio del placer" es al psicoanálisis. El deseo de vivir una vida lo más significativa posible caracteriza a la mayoría de las personas.

El objetivo esencial de la existencia es la realización del sentido de la vida, el cual se va descubriendo a través de las múltiples situaciones en las que se encuentra el individuo. Cumplir este sentido se consigue a través de la realización de valores, que es el camino que conduce a la plenitud humana. La plenitud se opone a la desesperanza y se encuentra en la dimensión del "homo sapiens", diferente del "homo faber" que tiene como coordenada de existencia el éxito o el fracaso. Se puede tener pleno éxito humano en medio de una profunda frustración existencial. Se puede vivir en plenitud a pesar de estar en paro o físicamente disminuido.

La voluntad de sentido, por lo tanto, puede frustrarse, en cuyo caso se habla de frustración existencial, que en algunos casos puede conducir a una neurosis noógena, en contraste con la neurosis psicógena. Las neurosis noógenas tienen su origen no en lo psicológico, sino en la dimensión noológica (del griego "*noos*", mente), es decir, en la dimensión espiritual.

La logoterapia tiene en consideración la naturaleza existencial y espiritual del hombre. El hombre tiene tres dimensiones: física (somática), mental (psicológica) y espiritual (Geistig). La Logoterapia remarca la importancia de lo espiritual, puesto que es la característica esencial de la existencia humana. Hay que subrayar que por 'espiritual' Frankl (1980, 1999) no se refiere a 'religioso'.

La experiencia de V. Frankl en los campos de concentración tuvo un impacto importante en su pensamiento y se deja traslucir en algunas de sus obras. Por eso, en la logoterapia se encuentra uno de los temas centrales del existencialismo: vivir es sufrir. El sufrimiento es un aspecto de la vida que no puede erradicarse, igual que la muerte. Sobrevivir es hallarle sentido al sufrimiento. Nadie puede redimirnos de él, ni sufrir en nuestro lugar. La inevitabilidad del sufrimiento impone la necesidad de darle un sentido. La única oportunidad radica en la actitud que se adopte al soportarlo. El hombre se enfrenta a su destino y tiene la oportunidad de conseguir algo por vía del sufrimiento. Frankl cita a Rilke: "¿Por cuánto sufrimiento hay que pasar?". Rilke habló de "conseguir mediante el sufrimiento" donde otros hablan de "conseguir por medio del trabajo". A veces es precisamente una situación externa excepcionalmente difícil lo que da al hombre la oportunidad de crecer más allá de sí mismo. En ciertas ocasiones el dolor se expulsa a base de lágrimas. Hay que desahogarse de alguna manera. ¿Cuál es la mejor jugada que puede hacerse en una partida de ajedrez? Depende de la situación concreta. El sufrimiento de cada hombre es único y su oportunidad de crecer radica en la forma en que lo soporta.

El sufrimiento persistente puede hacer perder la capacidad de alegrarse. Así lo observó Frankl en el momento de la liberación en el campo de concentración: los prisioneros no manifestaron alegría; habían perdido la capacidad de alegrarse. Hay que aprender esta capacidad y recuperarla cuando se ha perdido.

El vacío existencial es un fenómeno del siglo XX. Las tradiciones que habían servido de contrafuerte de la conducta humana se están diluyendo. El hombre carece de un instinto que le dirija y tampoco de tradiciones que le indiquen lo que debe hacer. El vacío existencial a

veces se manifiesta en forma de tedio. El hastío puede ser peor que el estrés. El vacío existencial es una forma de nihilismo, ya que éste puede definirse como la aseveración de que el ser carece de significación.

El hombre no puede vivir si no mira al futuro *sub specie aeternitatis*. Esto constituye su salvación en momentos difíciles. La fe en el futuro nos mantiene vivos. Frankl observó en el campo de concentración cómo los prisioneros que perdían la fe en el futuro desfallecían y morían antes. A Frankl le gusta citar a Nietzsche: "Quien tiene un *porqué* para vivir, encontrará casi siempre el *cómo*". También se pregunta: ¿Estamos seguros de que el mundo humano es el punto terminal de la evolución? ¿No es concebible que exista la posibilidad de un más allá en el que la pregunta sobre el significado último del sufrimiento humano obtenga respuesta? Este sentido último, o suprasentido, excede la capacidad intelectual del hombre. Pero no hay inconveniente en utilizar las creencias religiosas por el efecto terapéutico que pueden tener.

A veces lo que necesitamos es un cambio radical en nuestra actitud hacia la vida. El hombre se pregunta ¿qué espero de la vida? Pero la cuestión debería ser "qué espera la vida de mí". La vida impone determinadas tareas a cada hombre y esforzarse por realizarlas es lo que da sentido a la vida. Cada uno tiene una tarea diferente y cada situación exige una respuesta única. Algunas veces la tarea consiste en aceptar el destino, otras en ser feliz.

La "última de las libertades humanas" consiste en poder elegir la actitud personal ante la vida: positiva o negativa. El hombre no puede controlar las condiciones con las que tiene que enfrentarse. Sin embargo puede controlar sus propias respuestas. Hay circunstancias que nos hacen "perder la razón". Pero siempre está presente un principio de libertad y elección. Por tanto, el hombre es responsable de sus respuestas, elecciones y acciones. La libertad debe vivirse con responsabilidad. Frankl recomienda que "la estatua de la Libertad en la costa este de EE.UU. se complemente con la estatua de la Responsabilidad en la costa oeste". Lo que importa es la forma en que cada uno responde a lo que experimenta en la vida diaria. En palabras

de Frankl, es esta libertad lo que hace que la vida tenga sentido.

La logoterapia tiene como objetivo hacer que el hombre acepte conscientemente la responsabilidad de sí mismo. El objetivo es desarrollar todas las potencialidades del sujeto. Interesa ver al hombre en su totalidad. La logoterapia pretende complementar a la psicoterapia abordando los problemas filosóficos del sujeto: significado de la vida, de la muerte, el sufrimiento, el trabajo, el amor, etc. Como dice Frankl, en el psicoanálisis el paciente se tiende en un diván y dice cosas que, a veces, son desagradables de decir; en la logoterapia el paciente tiene que oír cosas que, a veces, son muy desagradables de escuchar. El logoterapeuta es como un oftalmólogo que intenta conseguir que veamos el mundo como realmente es. Al mismo tiempo pretende ampliar la visión del mundo (*Weltanschauung*).

La vida nos interroga constantemente y nos llama a una misión u objetivo. Facilitar el descubrimiento del sentido de la vida es la función de la logoterapia. Para ello, le induce a tomar la vida en sus propias manos (responsabilidad existencial). A veces se trata de poner en evidencia las contradicciones del cliente y su responsabilidad por las decisiones que va tomando (o deja de tomar). En último término se procura que el cliente llegue a tener un *por qué* vivir, descubriendo nuevos sentidos existenciales en relación a sí mismo, su familia, su trabajo, su comunidad, el tiempo libre, etc. Del *por qué* vivir se pasa al *cómo* vivir, donde se pone un énfasis especial en la realización de valores creativos (trabajo), emocionales (amor) y actitudinales (actitud positiva ante la vida).

La formación de un valor creativo suele coincidir con la realización de un trabajo. El trabajo personal como contribución a la sociedad es la fuente que da sentido y valor a la persona. Pero la realización personal no depende de la ocupación particular: "El trabajo que una persona realiza no es lo que cuenta, sino el modo en que se cumple ese trabajo".

Para algunos, el trabajo sólo es un medio de obtener dinero, y la vida sólo empieza con el ocio. Para otros, el trabajo es tan exhaustivo que no tienen tiempo para dedicarse al ocio, sólo trabajan y duermen. Otros dedican todo su tiempo a aumentar sus riquezas, considerando

eso como un fin en sí mismo. La importancia existencial del trabajo se aprecia en la "neurosis del desempleo". El síntoma más notable del parado es la apatía, la sensación de no servir para nada, el vacío. La persona se siente inútil porque está sin trabajo. Piensa que sin el trabajo la vida no tiene sentido. El desempleo puede ser muchas veces la consecuencia de la neurosis, más que la neurosis serlo del desempleo. El desempleo no debe ser una situación fatal a la que uno deba someterse. Hay otras formas de entregarse a la sociedad; por ejemplo, empezar nuevas actividades, usar el tiempo constructivamente, en definitiva, tomar una actitud positiva ante la vida. El individuo tiene que decidir cuál va a ser su actitud: positiva y optimista, negativa y pesimista o apática.

El amor es experimentar a otra persona en toda su unicidad y singularidad. El amor hace que comprendamos a la otra persona en toda su esencia. Existen tres actitudes amorosas relacionadas con las tres capas de la persona. La sexual se relaciona con la capa física; la erótica (*sex appeal*) con la psíquica; y el amor con la espiritual. El amor es uno de los posibles caminos para encontrar significado a la vida.

En investigaciones empíricas se ha observado que muchos jóvenes no tienen ni motivación ni objetivos de vida, lo cual les lleva a formas de vida destructivas (a veces auto-destructivas) como la droga, la delincuencia o la violencia. La logoterapia se propone rescatar en estos jóvenes su fuerza motivadora adormecida que los impulse a descubrir elementos externos que les puedan ser valiosos para sus vidas, tales como amar a alguien, tener hijos, un trabajo en el cual se puedan sentir realizados, expresión artística, ayudar a otros, luchar por ideales como la paz, ecología, la salud, etc.

Muchos principios y técnicas de la logoterapia pueden ser de gran utilidad en la educación emocional. Su aportación puede resumirse diciendo que entre el estímulo y la respuesta, el hombre tiene la suficiente libertad para intervenir introduciendo una actitud positiva que puede modificar las respuestas reactivas. Entre la mayor de las adversidades o desgracias (estímulo) y nuestra posible y explicable respuesta de abatimiento, derrota, desaliento, etc., está la libertad

interior que permite cambiar la actitud y, por consiguiente, la respuesta. De esta forma es posible trascender la circunstancia más adversa y el mayor de los sufrimientos en una respuesta positiva.

## **8. ENFOQUES COGNITIVOS**

El enfoque cognitivo considera que la raíz de las dificultades emocionales y comportamentales está en la forma negativa y poco realista con que las personas piensan sobre sí mismas y sobre el mundo que las rodea. Los orígenes teóricos se remontan a Epicteto, filósofo del estoicismo, que observó que la "gente está disturbada no tanto por los acontecimientos como por la forma que tienen de enfocarlos". La realidad se puede ver desde distintos ángulos, algunos mejores que otros; las personas eligen su propio ángulo de visión. Las creencias sobre el mundo y acerca de sí mismo influyen en la particular visión del mundo

La terapia consiste en cambiar el pensamiento para poder superar las dificultades. Se trata de adoptar otro ángulo desde el que enfocar la vida. Dentro del cognitivismo están la psicoterapia racional emotiva de Ellis, la terapia de la realidad de Glasser, la teoría de los constructos personales de Kelly, la terapia conductual cognitiva de Meichenbaum, la terapia cognitiva de Beck, la solución de problemas de D'Zurilla y Goldfried y otras aportaciones de origen más reciente. A título ilustrativo, en las páginas siguientes vamos a exponer sintéticamente las aportaciones de Beck, Ellis y Meichenbaum.

### **8.1. Psicoterapia racional-emotiva de Ellis**

Con cierta frecuencia nos encontramos con acontecimientos negativos ante los cuales podemos responder de distintas formas. Una de ellas es mediante pensamientos autodestructivos: "siempre me pasa lo mismo", "soy incapaz de reaccionar de forma apropiada ante las situaciones de conflicto", "nunca aprenderé", "soy un desastre", "no sirvo para nada", "siempre me sale todo mal", "nadie me quiere", etc. En general se trata de afirmaciones no realistas ni objetivas, sino que predomina una subjetividad presidida por el pesimismo, el autocastigo, el desaliento y la depresión. Estos pensamientos labran nuestra conducta, nuestros sentimientos y nuestras vidas. La persona que reacciona de forma autodestructiva está labrando su propia

infelicidad. Sin embargo, para la persona que lo sufre no es fácil salir del laberinto.

Una forma de recobrar el control consiste en descubrir las percepciones distorsionadas de la realidad, tal como quedan de manifiesto en las afirmaciones autodestructivas.

La psicoterapia racional-emotiva es una de las principales representantes de un enfoque de **reestructuración cognitiva**. Pone el énfasis en *los patterns* de pensamiento del cliente, subrayando la importancia de los procesos cognitivos en la emoción y en el comportamiento adaptativo y desadaptativo. Se trata de una psicoterapia con muchas proposiciones que pueden ser tenidas en consideración en la práctica de la educación emocional.

La terapia racional emotiva (RET: *rational-emotive therapy*) pone el énfasis en la relación entre la emoción y los procesos cognitivos. Los tres elementos básicos de la teoría "A-B-C" son: A) se refiere a un acontecimiento específico (por ejemplo, el divorcio); B) representa las creencias del cliente sobre A, las cuales pueden ser irracionales (por ejemplo: "Esto es lo peor que pudiera sucederme nunca; no puedo vivir sin él/ella"); C) se refiere a las consecuencias emocionales y comportamentales que se derivan a partir de las creencias sobre el suceso. De esta forma, la interpretación irracional de un acontecimiento se considera como causa de angustia innecesaria.

El objetivo de la terapia racional emotiva es enseñar al cliente a distinguir entre el pensamiento racional e irracional. Aunque el pensamiento racional no acaba de estar bien definido, se considera que es aquel que sirve para promocionar el bienestar individual. Un segundo objetivo consiste en enseñar al cliente la distinción entre emoción apropiada e inapropiada. En la terapia racional-emotiva se asume que las personas mantienen creencias racionales e irracionales que a menudo toman la forma de verbalizaciones internas (*self-talk*).

La psicoterapia racional emotiva de Ellis se basa en unos principios sobre el hombre y su naturaleza: 1) el hombre es más racional que irracional; cuando piensa y actúa racionalmente es efectivo, feliz y competente; 2) el desequilibrio emotivo psicológico es el resultado de un modo de pensar irracional e ilógico; 3) el hombre está predispuesto

al pensamiento irracional; 4) el hombre es un animal verbal, de tal modo que puede ir alimentando su conducta equivocada o ilógica mediante verbalizaciones internas de sus ideas y pensamientos irracionales; 5) por eso, son las actitudes interiores las que mantienen el estado de desequilibrio emotivo, más que las circunstancias o sucesos externos.

La psicoterapia racional emotiva tiene como objetivo el sustituir las ideas ilógicas e irracionales por otras más racionales y lógicas. Para ello se proponen las siguientes fases: 1) mostrar al sujeto lo que es ilógico y demostrarle cómo y por qué llegó a ese estado interno, tratando de presentar la relación directa entre sus actitudes irracionales, su desequilibrio emotivo y su infelicidad; 2) tratar de convencerle de que no fue su pasado o su infancia la causa de ese estado actual, sino su propio pensamiento irracional actual; 3) influir sobre él para que trate de cambiar su actitud; 4) presentarle una filosofía de la vida más racional. Un análisis comparativo entre la reestructuración cognitiva de Ellis y el cambio de atribución causal de Weiner permite entrever muchos elementos en común.

Las técnicas que se utilizan en este enfoque son preferentemente directivas y activas. Después de los contactos iniciales, el asesor asume un papel de instructor activo para reeducar al cliente, tratando de demostrarle el ilógico origen de su desequilibrio emotivo. Ellis (1977: 177) esboza la siguiente estructura del proceso: 1) definición del problema; 2) selección de metas: interés autorreflexivo, autodirección, tolerancia, aceptación de la incertidumbre, flexibilidad mental, pensamiento científico, implicación en las tareas, aceptación de riesgos, autoaceptación, realismo no utópico; 3) selección y movilización de estrategias: cognitivas, emocionales y conductuales.

En resumen, la psicoterapia racional emotiva intenta ayudar a las personas mediante una argumentación y debate en el cual se procura que el paciente tome conciencia de que sus creencias están equivocadas.

Ellis toma en consideración once ideas o creencias que se encuentran detrás de la mayoría de las perturbaciones emocionales y sentimientos desgraciados. Las once ideas irracionales, con un breve comentario



sobre cada una de ellas, son las siguientes.

1. "Es una necesidad extrema ser querido y apreciado por todos". Condicionar la felicidad al hecho de que todos me quieran es una exigencia absurda. No está en mis manos conseguirlo. Por otra parte, es una realidad la inevitabilidad de los conflictos interpersonales. De lo que se trata es de saber afrontarlos. Las habilidades sociales, la capacidad de negociación, el control de los propios sentimientos, etc., constituyen habilidades de vida cuya utilización apropiada en el momento oportuno puede ayudar a superar situaciones de conflicto.

2. "Hay que ser perfecto: el mejor, el *number one*". Es bueno intentar hacer las cosas lo mejor posible y procurar superarse a sí mismo continuamente. Pero lo que no se puede es ser el "número uno" en todo. Ni siquiera en algo. Pretender serlo te lleva a medirte y compararte continuamente con los demás. Estas comparaciones son desfavorables. Como consecuencia se puede coartar o inhibir la acción por temor a que otro me supere. ¿Qué pensarán de mí si no soy el primero? Es evidente lo descabellado de la situación. Por otra parte, no todos pueden ser el primero.

3. "Los otros tienen la culpa de mi desgracia". "Hay personas malvadas, perversas y ruines, que tienen la culpa de todo lo que me pasa y deberían ser castigadas". Es inútil culpabilizar a los demás, ya sea de pensamiento o de palabra. Aquí viene al caso recordar aquello de "no juzguéis y no seréis juzgados". No me sirve ninguna crítica que no empiece por la autocrítica. ¿Qué parte de responsabilidad tengo yo en los hechos? Si lo analizo, es probable que encuentre algún punto en que lo hubiera podido hacer de otra forma que hubiera resultado mejor. Pero no por ello me voy a culpabilizar. Sencillamente aprender de la experiencia a ser condescendiente.

4. "Si algo no sucede como esperaba es terrible y catastrófico. Entonces está todo perdido y nada merece la pena". Lo habitual es que haya imprevistos y dificultades en el camino. En lugar de entregarse a lamentaciones hay que buscar otras salidas. Cuando se apaga la luz, más que quejarse de la oscuridad y maldecir a la empresa de electricidad, es preferible encender una vela.

5. "Las desgracias se deben a causas externas. No tenemos capacidad

para controlar penas y perturbaciones". Condicionar la felicidad a las circunstancias, al comportamiento de los demás, conduce inevitablemente a sentirse desgraciado. Rabindranath Tagore decía que hay que conseguir una paz de espíritu incapaz de verse perturbada por los acontecimientos externos. No es fácil conseguirlo. Pero hay que ejercitar la libertad de acción y asumir la propia responsabilidad.

6. "Hay que prepararse para lo peor. Nos esperan todo tipo de calamidades". Hay que estar preparado para lo que pueda venir. Pero amargarse innecesariamente con hipotéticas desgracias futuras conlleva a una infelicidad injustificada.

7. "Es mejor evitar las dificultades y responsabilidades, que no afrontarlas con decisión y valentía". Es cierto que en ciertas ocasiones la mejor forma de salir ganando en una discusión es evitarla. Sin embargo esto no es siempre posible. Es un error creer que todos los conflictos son evitables. Lo que hay que aprender es a manejarlos. Sólo damos nuestra verdadera talla ante la dificultad. La autoconfianza y la autoestima se ven favorecidas al hacer algo.

8. "Siempre hay que depender de alguien que nos apoye y solucione nuestros problemas". Pensar así supone una dependencia injustificada de los demás que impide la maduración personal.

9. "El pasado es determinante". El pasado de una persona, en algunos casos, puede ser un condicionante, pero no un determinante del éxito de acciones futuras. No valen excusas para intentar construir un futuro mejor.

10. "Me siento afligido y preocupado por los problemas, perturbaciones y acciones de los demás". No podemos evitar el mal que sufren o cometen los demás. Como consecuencia, es inútil castigarnos a nosotros mismos y angustiarnos por ello. Siempre habrá desgracias, delincuencia, catástrofes, etc. Nos hemos de preocupar de contribuir en lo que podamos a mejorar la situación, pero sabiendo que está más allá de nuestras posibilidades eliminar todas las causas de desgracia de la faz de la tierra. Se dice: "el que hace lo que puede no está obligado a más".

11. "Para cada problema hay una única solución perfecta. Si no la encuentro puede ser catastrófico". En los problemas reales en general

no existe una única solución. Muchas veces se presentan varias alternativas igualmente plausibles. Se trata de tomar decisiones, aceptando un riesgo de error.

Estos puntos a veces se han sintetizado en los tres siguientes: 1) se produce el acontecimiento desencadenante (que puede incluir ser rechazado por alguien); 2) se produce una reacción que mezcla pensamientos racionales con otros irracionales (por ejemplo, es horrible ser rechazado); 3) se entra en un estado de infelicidad (depresión, ansiedad).

Mediante la terapia racional emotiva se cambian los pensamientos autoderrotistas por pensamientos más positivos. A veces se pide al paciente que describa por escrito sus emociones y pensamientos. Una revisión posterior permite detectar claramente las afirmaciones irracionales. Con ello se pretende conseguir que el cliente se calme, razone lógicamente, aprenda que es mejor paralizar las autoafirmaciones sin sentido, acepte la realidad, desista de condenarse a sí mismo y a los demás y que persista activamente en la búsqueda de la felicidad.

## **8.2. La terapia cognitiva de Beck**

Se considera a Aaron Beck como uno de los padres fundadores de la revolución cognitiva en psicoterapia (Weishaar, 1993). Sostiene que los trastornos psicológicos se centran en aberraciones del pensamiento y que se pueden aplicar habilidades psicológicas para corregirlas. Para Beck (1976) el tratamiento consiste en identificar los conceptos falsos y sustituirlos por otros más idóneos.

Beck *et al.* (1979) proponen una terapia cognitiva en la cual se identifican y se tratan estilos de pensamiento defectuoso como los siguientes: Inferencia arbitraria: llegar a una conclusión errónea que no se sostiene a partir de la evidencia disponible; abstracción selectiva: se atiende selectivamente a aspectos parciales, ignorando otros elementos relevantes; sobregeneralización: se concluye a partir de incidentes aislados y se aplican las conclusiones a otras situaciones distintas; magnificación: tergiversar un acontecimiento atribuyéndole un significado exagerado; minimización: operación contraria a la anterior; personalización: relacionar acontecimientos externos con uno

mismo cuando no hay ninguna base para esta conexión; pensamiento dicotómico absoluto: clasificar los acontecimientos en dos categorías diametralmente opuestas o polarizadas, en lugar de reconocer que se pueden dar diferencias y matices dentro de un *continuum*.

Aaron Beck coincide con Albert Ellis en que los pensamientos distorsionados juegan un papel preponderante en producir y mantener la infelicidad. La naturaleza de estos pensamientos difiere entre la ansiedad y la depresión. Las personas ansiosas a menudo tienen pensamientos condicionales "si, entonces". Por ejemplo: "Si suspendo la selectividad, el futuro será horrible". Las personas deprimidas tienden a tener pensamientos incondicionales y absolutos. Por ejemplo: "Mis limitaciones hacen que sea imposible superar la selectividad". En ambos casos se trata de pensamientos automáticos.

La terapia cognitiva de Beck tiene los siguientes componentes: 1) elegir un pensamiento negativo (por ejemplo: "soy una mala madre; no sé como educar a mis hijos"); 2) examinar su evidencia y los argumentos en contra; 3) sustituir la afirmación por otra más ajustada a la realidad, evitando generalizaciones indebidas (por ejemplo: "hoy he tenido un mal día"); 4) reconocer la conexión entre estado de humor, creencias y comportamiento: creencias distorsionadas pueden causar depresión; 5) identificar y alterar los pensamientos distorsionados.

En la terapia cognitiva el paciente hace una lista de pensamientos derrotistas, a partir de la cual el terapeuta hace preguntas como por ejemplo: ¿Cuál es la evidencia que sustenta esta idea? ¿Piensa usted en términos de "todo o nada"? ¿Está usted seguro de que "siempre" ("todo, nada, nunca", etc.) es así? ¿No es esto un poco exagerado? La gente infeliz tiende a tener pensamientos extremos, absolutos, exagerados. El terapeuta trata de persuadirle de la irracionalidad de sus pensamientos y animarle para que reinterpretar la realidad. Así, por ejemplo, una afirmación como "siempre es muy difícil estar con otra gente" se llega a convertir en "a veces es fácil y agradable estar con otra gente y otras veces no tanto". Posteriormente se enseña al paciente para que sea él mismo el que vaya analizando sus pensamientos, haciendo preguntas sobre su objetividad y

reinterpretando la realidad de forma más positiva.

La gente infeliz muchas veces es porque tiene un complejo de culpabilidad o de inferioridad o una baja autoestima. Piensan que si las cosas van mal es por su culpa. Se trata, por tanto, de analizar acontecimientos (pasados y futuros) para llegar a la conclusión de que si algo va mal no es exclusivamente culpa suya. En muchos casos el porcentaje de responsabilidad es mínimo.

Una teoría comúnmente aceptada sobre las causas de la felicidad es más o menos así: para ser feliz se debe ganar dinero (lo cual es muchas veces una tarea desagradable) para poderlo gastar en el hogar, coche, muebles, vacaciones, alimentación, etc., y todas estas cosas contribuyen a la felicidad. Sin embargo, la evidencia demuestra que las cosas no funcionan así. Ganar mucho dinero, cambiar de casa, comprar un coche nuevo, etc., tienen un efecto mínimo sobre el bienestar subjetivo.

Se dice que para calentarse se puede hacer leña para hacer fuego; pero hacer leña puede calentar más que el fuego. A veces con la felicidad pasa lo mismo. La felicidad, como dijo Chesterton, es como una mariposa que intentas atrapar; cuanto más lo intentas ella más se aleja. Al fin, cansado, te sientas a descansar. Al poco rato, la mariposa silenciosamente se pone sobre tu hombro.

### **8.3. La terapia conductual cognitiva de Meichenbaum**

Donald Meichenbaum es uno de los fundadores de la denominada "modificación cognitiva de la conducta". Entre sus obras están *Cognitive-behavior modification*, *Coping with stress*, *Stress inoculation*, *Stress reduction and prevention*, etc. Algunas de sus obras ya se consideran clásicos en su especialidad. En una encuesta de la *American Psychologist* quedó situado entre los diez psicoterapeutas más influyentes de este siglo.

De su extensa obra consideramos oportuno destacar, de cara al tema que aquí nos ocupa, el énfasis que ha puesto en la prevención del estrés en varias de sus obras, Meichenbaum (1987) concibe su AIE (Adiestramiento en Inoculación del Estrés) dentro de un amplio marco cognitivo conductual en el cual se incluye el comportamiento, la cognición y el papel de los demás.

En una primera fase del AIE se prepara el escenario para las intervenciones posteriores. Se establece una relación de trabajo en colaboración con el paciente. Para ello se utilizan una variedad de recursos: entrevista clínica, memorización de imágenes, autorregistros, evaluaciones conductuales, tests psicológicos, etc., con objeto de recoger información. Esta información, aparte de ser útil para el terapeuta, produce una reconceptualización del estrés por parte del paciente. Puede ayudar a ello un apoyo bibliográfico. El terapeuta debe procurar conseguir la adhesión del paciente para seguir el tratamiento y evitar posibles resistencias.

En la segunda fase se adiestra al paciente en habilidades de afrontamiento. El análisis del diálogo interno del paciente es un aspecto importante. También lo son sus actitudes y expectativas ante el tratamiento. Las técnicas de afrontamiento incluyen la regulación de las emociones, la relajación, estrategias cognitivas, resolución de problemas, diálogo dirigido, reestructuración cognitiva, etc.

En una tercera fase consiste en poner en práctica las habilidades de afrontamiento adquiridas a las situaciones de la vida diaria. En este proceso se avanza por etapas, primero se ensaya *in vitro*, y gradualmente *in vivo*. Entre las técnicas a utilizar en esta fase están el ensayo imaginado, el ensayo conductual, el *role playing*, modelamiento y la práctica graduada *in vivo*.

El ensayo imaginado deriva de la desensibilización sistemática de Wolpe (1959). El paciente y el terapeuta generan en colaboración una jerarquía de escenas, desde las menos a las más estresantes. Se pide al paciente que se imagine afrontando escenas progresivamente más amenazantes mientras permanece relajado. El ensayo conductual es muy similar al anterior, pero poniendo un énfasis especial en el comportamiento adoptado al aplicar las técnicas de afrontamiento.

La flexibilidad es una característica del AIE, dado que las respuestas que surten efecto en una ocasión pueden ser ineficaces en otra. Por esto, se estimula a prever situaciones con un alto riesgo de fracaso y a planificar y anticipar tales situaciones. Ninguna estrategia de afrontamiento es universalmente válida y efectiva. El AIE proporciona una descripción y adiestramiento en el uso de una serie de estrategias,

de tal modo que el paciente pueda elegir lo que considera más apropiado en cada situación.

La exposición *in vivo* graduada pretende aproximar al paciente a las situaciones reales. Tareas para hacer en casa, que sean realistas y pertinentes, complementan el AIE. Estas tareas deben incluir una norma de *ejecución y cantidad*, que indiquen lo que el paciente debe hacer y con qué frecuencia. Si es el paciente el que sugiere las tareas es más probable que las realice; por esto es necesario aprovechar sus opiniones.

El AIE se ha aplicado con éxito en instituciones sanitarias, con deportistas, policías, grupos profesionales específicos, cónyuges, víctimas de acontecimientos vitales graves (violaciones, terrorismo) y también en maestros. Desde la educación emocional el reto está en recoger estas aportaciones y aplicarlas en la dimensión preventiva, tanto en el profesorado como en el alumnado.

#### **8.4. El cambio emocional**

Greenberg y otros (1996) proponen un proceso terapéutico, al que denominan terapia vivencial, encaminado a facilitar el cambio emocional desde una perspectiva constructivista. En su opinión, las emociones son procesos organizados encaminados a facilitar la adaptación. Por tanto, de lo que se trata es de encauzarlas de forma apropiada. Algunas de las aportaciones de la psicología cognitiva, con implicaciones en la educación emocional, que recoge este enfoque son las siguientes:

Es útil distinguir entre procesos automáticos y procesos controlados (Greenberg *et al.* 1996: 64-65). Los primeros suponen una secuencia de operaciones que se activa sin tener conciencia de ello y que se desarrolla de forma bastante inflexible. Así, por ejemplo, aunque se intente tener un sentimiento particular hacia una persona, por lo general no se puede impedir que se den respuestas automáticas. Los procesos controlados, por otra parte, son dirigidos por la persona de forma consciente. Es interesante subrayar que mientras que los procesos controlados no pueden modificar fácilmente los procesos automáticos, estos últimos sí pueden influir en los controlados. Cuando un proceso automático ha sido activado, puede dirigir la atención, la

consciencia y la conducta de la persona. Por tanto, la gente puede sentirse triste, ansiosa o deprimida sin ser consciente de los procesos generadores de esta experiencia.

Por otra parte se sabe que el recuerdo es superior cuando está relacionado con el sí mismo y sobre todo cuando está impregnado de emociones. Así, por ejemplo, recuerdos específicos y detallados, como "el sábado por la noche estaba el último de la cola para entrar en el cine, cuando por casualidad se puso detrás de mi la secretaria de mi jefe", proporcionan una mayor riqueza para un procesamiento posterior que los recuerdos generales y abstractos como "me encontré con un colega". Las implicaciones para la terapia son claras. El terapeuta puede facilitar la recuperación de los recuerdos de la experiencia centrando a los clientes en el recuerdo de características específicas del acontecimiento. Por otra parte, esta recuperación puede aportar nueva información.

Se ha demostrado que las emociones influyen en la cognición de muchas maneras. Se ha encontrado que el estado de ánimo afecta al recuerdo. Así, un estado de ánimo feliz produce un recuerdo feliz; un estado de ánimo positivo en el momento del aprendizaje mejora los resultados.

Investigaciones recientes han sugerido que las emociones no se pueden separar de la cognición. Más que centrarse en la independencia entre emoción y cognición, actualmente es más importante analizar cómo la cognición está implicada en diferentes aspectos de la emoción. Los pensamientos están impregnados de sentimientos. Los significados personales dependen del afecto. Los procesos afectivos influyen en la atención y en el procesamiento de la información. Por tanto, la cognición no es inherentemente racional, ni la emoción irracional. Los dos procesos están entretnejidos. La persona, en su proceso de adaptación, necesita utilizar tanto los procesos emocionales de acción rápida, como procesos cognitivos más lentos. En lugar de un modelo que separe pensamiento y sentimiento, Greenberg *et al.* (1996: 77) proponen un modelo que es una síntesis constructivista, en el cual pensamiento y sentimiento se encuentran en un proceso dialéctico que conduce a su síntesis, donde conocimiento y acción se integran en un



sentido unificado.

El modelo adoptado para la psicoterapia emocional supone una epistemología dialéctico-constructivista en la que la persona está implicada en un proceso de exploración que conduce a la construcción de una nueva visión de sí mismo y del mundo. Es un proceso de construcción reflexiva de la realidad. Esta concepción considera la realidad de la experiencia subjetiva, basada en la emoción, así como los procesos cognitivos, activos y constructivos, por medio de los cuales las personas atribuyen significados a partir de la experiencia inmediata. Esto significa que la experiencia se descubre y se crea simultáneamente, de forma dialéctica, entre lo emocional subjetivo y lo cognitivo que integra los conocimientos previos. Pensamiento y emoción desempeñan un papel en la experiencia.

Desde esta perspectiva, la terapia se considera como un proceso de construcción de significado que incluye la emoción y la cognición. Mediante la terapia se accede a los esquemas emocionales para hacerlos susceptibles de reestructuración cognitiva. Este modelo deriva de una integración de la psicología cognitiva, la teoría de la emoción y la teoría de la terapia vivencial. Es una terapia orientada hacia el proceso, que se propone centrar la atención, momento a momento, con objeto de ayudar a los clientes a construir nuevos significados emocionales y reorganizar su experiencia.

Se ha demostrado que el conocimiento intelectual acerca de sí mismo no produce un cambio profundo y duradero en la persona, puesto que no afecta a las estructuras emocionales que son las que determinan la conducta. Son los esquemas emocionales los que aportan la clave para el cambio. Así, por ejemplo, los esquemas emocionales que generan sentimientos como sentirse inadecuado, no ser digno de amor o ser insignificante, son estructuras muy cargadas de contenido afectivo que cuando se invocan producen sentimientos de tristeza, vergüenza o desilusión. Además incluyen tendencias a la retirada o renuncia y producen conductas y pensamientos disfuncionales que exacerban la experiencia negativa de la persona. La psicoterapia se propone acceder a esos esquemas para reestructurarlos. Entre las técnicas de este enfoque están la empatía, el diálogo de las dos sillas, la silla

vacía, etc. Las etapas del proceso, a partir de las operaciones del terapeuta son (Greenberg *et al*, 1996: 183):

Etapa I. Preparándose para la exploración.

1. Identifica el indicador relevante.
2. Verifica el aspecto problemático.
3. Sugiere la exploración de la reacción problemática.

Etapa II. Revocación de la experiencia.

4. Estimula la reexperimentación de la escena.
5. Facilita la búsqueda de elementos prominentes.

Etapa III. Rastreo de la interpretación del significado personal con respecto a la situación de estímulo.

6. Mantiene el foco del cliente en las relaciones emocionales al estímulo y/o
7. Mantiene el foco del cliente en la interpretación de las características de demanda de la situación de estímulo.
8. Reconoce y se centra en el reconocimiento espontáneo del cliente del puente de significado.

Etapa IV. Facilitación de una exploración más amplia de sí mismo.

9. Facilita el reexamen de los esquemas del sí mismo del cliente.
10. Facilita un reexamen más amplio de los esquemas del sí mismo en otras situaciones de la vida.
11. Reconoce y se centra en la nueva comprensión del cliente de estilos disfuncionales guiados por el esquema y las nuevas implicaciones para un cambio en el sí mismo.

Etapa V. Tarea posterior.

12. Anima al cliente a que exponga lo que ha sacado de la sesión.

## **9. LA MEDICINA BASADA EN LA AFECTIVIDAD**

En el contexto de las organizaciones y de los estudios de empresa, las siglas MBA (Master in Bussines Administration) remiten a un concepto muy distinto de lo que significan estas mismas siglas en ciencias de la salud: Medicina Basada en la Afectividad (MBA).

La esencia de la MBA es que la práctica médica no debe limitarse a la técnica y a la farmacología, sino que también debe apelar a la dimensión emocional. En la medida en que el médico tome en consideración los sentimientos del paciente se está en una posición más ventajosa para favorecer la curación. Desde el planteamiento de la MBA se acepta que la mejor tecnología es la comunicación médico-paciente. El enfermo necesita apoyo afectivo y no sólo tecnología médica.

Las investigaciones en el campo de la psiconeuroinmunología, a la cual nos hemos referido anteriormente, han aportado nuevas evidencias del impacto de las emociones sobre la salud. Se ha comprobado, por ejemplo, que el apoyo afectivo que puede recibir el paciente tiene un efecto favorable sobre el proceso curativo. También se ha observado que las personas con buenas relaciones familiares y sociales (redes de apoyo) padecen menos catarrros. En algunas situaciones, el apoyo emocional puede llegar a ser una cuestión de supervivencia.

La constatación de la importancia de la MBA es un hecho que tiene repercusiones en la formación de los futuros médicos. Muchos de los contenidos de la educación emocional que estamos proponiendo deberían estar presentes en su formación inicial.

## **10. IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**

Los acontecimientos adversos, las personas cercanas problemáticas, etc. hacen que a veces nos sintamos impotentes y desgraciados. En ciertas circunstancias es difícil encontrar la actitud mental apropiada para que lo que nos rodea no nos afecte de forma tan agobiante.

No podemos cambiar a las personas, ni tampoco podemos ignorar acontecimientos terribles que suceden. Sin embargo, podemos decidir con qué actitud vamos a afrontar tales hechos. Es posible decidir, desde la libertad, cómo van a afectarme los hechos negativos, los demás y todas las circunstancias externas.

Puedo decidir cómo me va a afectar la muerte de un ser querido, la traición de quien consideraba mi mejor amigo, la noticia de que padezco una enfermedad irreversible, un contratiempo en el camino, etc. Esto puede parecer utópico. Pero hay evidencia de que la voluntad

permite que uno decida la actitud que va a tomar ante la vida. Esto supone aprender a manejar los propios sentimientos y subordinarlos a unos valores libremente elegidos.

Habitualmente, en el 95% de las situaciones nos comportamos de forma "reactiva", es decir, impulsados por lo que nos marca el ambiente, los sentimientos, los nervios o las circunstancias. Nos comportamos según el modelo estímulo-respuesta. Permitimos que un estímulo (E) desencadene una respuesta (R), sin que hagamos nada para evitarlo. Si el estímulo es negativo, la respuesta también lo es; y con cierta frecuencia desproporcionada, desestabilizadora. De esta forma se pierde el equilibrio personal. Se ha perdido la libertad de acción interior. No se ha elegido conscientemente una respuesta positiva, favorable al mantenimiento o restablecimiento del equilibrio. Lo que importa no es el hecho en sí, sino la percepción personal que tengo del mismo. La forma en que vemos y sentimos aquel problema, dolor o acontecimiento es lo que constituye el verdadero problema para nosotros. El problema soy yo mismo, no lo que me ha sucedido. Es mi respuesta incontrolada y reactiva el verdadero problema que me perturba.

El *refugiarse en los propios sentimientos* es una forma habitual y comprensible de respuesta. Me siento herido y mi respuesta reactiva me lleva a comportarme de forma incontrolada. En muchas ocasiones puede ser una respuesta inmadura, pero inevitable, que me perjudica a mí en primer lugar.

¿Es posible aprender a responder de forma controlada, positiva, madura? ¿Es posible aprender a *manejar los sentimientos y las emociones*? ¿Es posible enseñar todo esto? Digamos que no es fácil. En muchos casos nos vamos a sentir incapaces de hacerlo. Incluso viendo racionalmente qué es lo que debemos (o lo que nos conviene) hacer, podemos sentirnos incapaces para llevarlo a cabo. A veces los sentimientos nos pueden jugar una mala pasada. Sin embargo, aceptemos que es posible.

¿Cómo se aprende? Desarrollando una capacidad de control personal, de autoconsciencia, que permite distanciarse del fenómeno. Distanciarse de uno mismo; observarse como si se tratase de otra

persona. Pensar y analizar el estado de ánimo que ofusca el pensamiento. Describir los propios sentimientos, sensaciones y procesos de pensamiento. De esta forma se puede llegar a un estado más sereno que permita tomar una decisión consciente sobre la actitud personal ante los hechos. Es decir, ponerme en disposición de elegir otra forma de sentirme que no sea fatalista, derrotista o pesimista. Todo esto es el objeto de la educación emocional.



# La inteligencia emocional

## 1. ANTECEDENTES

Daniel Goleman causó impacto en 1995 con su obra *Inteligencia emocional*, que ha sido un *best seller* en diversos países. Este fenómeno social induce a reflexionar sobre las necesidades emocionales que no están satisfechas. A mediados de los años noventa el clima social era el apropiado para recibir con los brazos abiertos una obra de esas características. Pero hay unos antecedentes que conviene recordar.

En el capítulo sobre las teorías de las emociones nos hemos referido a la tradición filosófica, literaria y psicológica en el estudio de las emociones. De todo ello conviene insistir en que la psicología humanista puso un énfasis especial en la emoción, siendo buenas muestras de ello las obras de Allport (1937), Rogers (1942, 1951, 1961), Maslow (1963, 1982, 1987), Fromm (1986, 1993), etc. También cabe recordar las aportaciones de algunos representantes de la *teoría del yo*, que evolucionaron del psicoanálisis a posturas que se pueden considerar como humanistas; entre estos últimos cabe destacar a Karen Horney, Harry Stack Sullivan y al mismo Eric Fromm. Todo esto supone un sustrato importante para lo que posteriormente será la inteligencia emocional.

Un concepto de amplio alcance como la inteligencia emocional no surge por azar. Son muchos los factores antecedentes que propician su eclosión en un momento dado. Entre estos muchos factores, consideramos oportuno recordar las aportaciones de la terapia emocional, es decir, la que se ha centrado en los trastornos emocionales, como por ejemplo la psicoterapia racional-emotiva de Ellis, ciertas terapias cognitivas (Beck, Meichenbaum), etc. También las aportaciones de los investigadores de la emoción, que han elaborado lo que conocemos como teorías de la emoción (Plutchik, Izard, Frijda, Buck, Lazarus, etc.). Especial relevancia tienen los recientes descubrimientos en el marco de la neurociencia (Mora, 1996) y del cerebro emocional (LeDoux, 1994, 1996). Todos estos antecedentes remotos van a propiciar el surgimiento de la inteligencia

emocional a mediados de los noventa.

Un antecedente directo es Gardner (1995) que, en su *teoría de las inteligencias múltiples*, distingue siete inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. De ellas, son la inteligencia interpersonal y la intrapersonal las que tienen que ver con la inteligencia emocional. Parece ser que Goleman tuvo de director de tesis doctoral a Gardner, el cual de alguna forma le puso obstáculos para emplear la expresión "inteligencia emocional", ya que de alguna forma podría contradecir su teoría de las inteligencias múltiples, y en concreto la interpersonal y la intrapersonal. Una vez liberado de las restricciones académicas publicó su obra con el título de *Inteligencia emocional*.

Sin embargo, el término de *inteligencia emocional* no lo crea Goleman, sino que procede de Salovey y Mayer (1990). Según estos autores la inteligencia emocional consiste en la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Goleman (1995) recoge este concepto y lo divulga.

En este capítulo se expone una visión de síntesis de la inteligencia emocional, tomando como marco las obras de Goleman (1995, 1999), pero complementándolas con otras aportaciones en la misma línea.

## **2. LA NATURALEZA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Para Goleman la "inteligencia emocional" es un nuevo concepto, de amplia significación, que incluye la habilidad para motivarse y persistir frente a las frustraciones, controlar impulsos y demorar gratificaciones, regular los estados de humor, evitar que las desgracias obstaculicen la habilidad de pensar, desarrollar empatía y esperanza, etc.

En opinión de Goleman, el CE (coeficiente emocional) puede sustituir en el futuro al CI (coeficiente de inteligencia) que ya lleva cien años de existencia. El CI no es un buen predictor del éxito en la vida; el 80% depende de otras causas, muchas de ellas de carácter emocional. Ni el CI ni el rendimiento académico son buenos predictores de la productividad en el trabajo (Goleman, 1995: 162). El CI no dice nada de cómo un joven es capaz de reaccionar ante las vicisitudes de la



vida. Los que tienen éxito se diferencian en sus habilidades, presentes desde la infancia, para dominar la frustración, controlar emociones e interactuar con otras personas. La inteligencia emocional es independiente de la inteligencia académica; la correlación entre CI y bienestar emocional es baja o nula.

La inteligencia emocional es una *meta-habilidad*, que determina en qué medida podremos utilizar correctamente otras habilidades que poseemos, incluida la inteligencia.

La inteligencia emocional es una de las *habilidades de vida*, que deberían enseñarse en el sistema educativo. Actualmente se prepara a los jóvenes para que sepan muchas cosas y puedan ser profesores; pero no todos van a serlo. En cambio no se prepara para la vida; y sin embargo todos van a vivir, en una sociedad no exenta de conflictos (interpersonales, familiares, económicos, paro, enfermedad, etc.).

La inteligencia interpersonal es una de las facetas de la inteligencia emocional, que incluye liderazgo, resolver conflictos y análisis social. El análisis social consiste en observar a los demás y saber cómo relacionarnos con ellos de forma productiva. Otra forma de expresar la inteligencia interpersonal es poniendo el énfasis en la habilidad de comprender a los demás: lo que les motiva, cómo trabajan, cómo trabajar con ellos de forma cooperativa. Por otra parte, la inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad de formarse un modelo preciso de sí mismo y de utilizarlo de forma apropiada para interactuar de forma efectiva a lo largo de la vida. Ambas forman la inteligencia personal, que debería ocupar un lugar eminente en la escuela. Este tipo de inteligencia es el que interviene en las decisiones esenciales de la vida: elegir una profesión, con quién casarse, dónde vivir, etc.

Para Goleman (1995: 43-44), la *inteligencia emocional* consiste en:

1. Conocer las propias emociones.- El principio de Sócrates "conócete a ti mismo" nos habla de esta pieza clave de la inteligencia emocional: tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre. Una incapacidad en este sentido nos deja a merced de las emociones incontroladas.
2. Manejar las emociones.- La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se

fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales.

3. Motivarse a sí mismo.- Una emoción tiende a impulsar una acción. Por eso las emociones y la motivación están íntimamente interrelacionados. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, auto-motivarse, manejarse y realizar actividades creativas. El autocontrol emocional conlleva demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo cual suele estar presente en el logro de muchos objetivos. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden.

4. Reconocer las emociones de los demás.- El don de gentes fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. La empatía es el fundamento del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean. Esto las hace apropiadas para las profesiones de la ayuda y servicios en sentido amplio (profesores, orientadores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, médicos, abogados, expertos en ventas, etc.)

5. Establecer relaciones.- El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar sus emociones. La competencia social y las habilidades que conlleva son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

### **3. EL CEREBRO EMOCIONAL: LA AMÍGDALA**

Goleman (1995: 3-29) argumenta y aporta evidencia sobre la existencia de dos cerebros: el racional y el emocional. Uno se ocupa del razonamiento y dirige el comportamiento inteligente. El otro se encarga de las emociones y puede provocar reacciones incontroladas.

La **amígdala** juega un papel preponderante en el cerebro emocional. Principalmente en su relación con el neocortex (cerebro racional). Cuando nos encontramos ante la sensación de peligro nos preguntamos: ¿es algo que puede afectarme?, ¿puede hacerme daño?

Si la respuesta es afirmativa, la amígdala reacciona de forma instantánea: envía un mensaje urgente de crisis a todas las partes del cerebro.

Las sensaciones de los ojos y oídos se trasladan al tálamo y de ahí, mediante una sola sinapsis, llegan a la amígdala (emoción). Una segunda señal se dirige desde el tálamo al neocortex (cerebro pensante). Este proceso permite a la amígdala iniciar la respuesta antes que el neocortex. Esto se debe a que el neocortex medita sobre la información recibida a través de varios niveles de circuitos cerebrales antes de tener una percepción completa de lo que acontece, y sólo después inicia una respuesta más meditada de lo que lo hace la amígdala. Este circuito explica cómo el poder de la emoción obnubila la racionalidad. Las figuras del cerebro que aparecen en el capítulo sobre teorías de las emociones pueden ayudar a entender mejor el funcionamiento de estos circuitos neuronales. A tal efecto Goleman (1995: 19) incluye un esquema del cerebro.

Las investigaciones han demostrado que en cuestión de milisegundos después de haber percibido algo, comprendemos inconscientemente lo que es y además decidimos si nos gusta o no. Es la "cognición inconsciente" del cerebro emocional. Todo esto se produce independientemente del cerebro racional.

El cerebro emocional ha jugado un papel vital en la evolución de las especies. De la rapidez de la reacción puede depender la vida. Sin embargo, en la civilización de finales del siglo XX ya no nos sirve reaccionar instintivamente. Puede ser peligroso para nosotros y para los demás. Goleman (1995) aporta abundantes ejemplos de este riesgo. Como consecuencia, nos encontramos con dilemas propios de la postmodernidad que son tratados con un repertorio emocional propio de las urgencias del Pleistoceno.

La antinomia entre cerebro racional y emocional me recuerda la distinción que hizo Nietzsche entre lo "apolíneo" y lo "dionisiaco". Apolo, dios de la luz y de la razón, se asocia al "Super-Yo" freudiano. Se puede comparar con una piscina en calma. Por otra parte Dionisos, tal vez más conocido en su versión latina como Baco, es el dios del vino, de donde procede el término bacanal. Se asocia al "Ello"

freudiano y se puede comparar a un volcán en erupción.

#### **4. CONOCER LAS PROPIAS EMOCIONES**

Daniel Goleman (1995) pone de relieve la importancia de conocer las propias emociones. Tener conciencia de las propias emociones es la competencia emocional fundamental sobre la cual se construyen las demás, incluido el auto-control.

Es necesario distinguir entre conocer las propias emociones y el controlarlas. En la medida en que uno percibe que tiene emociones negativas que le desestabilizan tiende a actuar para cambiarlas. Es decir, la toma de conciencia y el manejo de las emociones tienden a ser dos caras de la misma moneda. Reconocer que uno está de mal humor es el primer paso para intentar cambiarlo. Sin embargo, hay que dar el paso siguiente para cambiarlo realmente. Para dar este paso a veces se oponen barreras y obstáculos emocionales que también conviene reconocer. Los bloqueos emocionales a veces nos impiden manifestarnos con naturalidad ante ciertas personas. El reconocerlo es un elemento del autoconocimiento y un requisito para controlarlo.

Peter Sifneos en 1972 acuñó la palabra *alexitimia*, a partir del griego "a" (ausencia de), "taxis" (palabra) y "thymos" (emoción), para denominar a una psicopatología caracterizada por la ausencia de expresión emocional. Las personas alexitímicas carecen de vocabulario para denominar a las emociones, con lo cual aparecen como si no las tuvieran. Estas personas normalmente no lloran, ni ríen. Carecen de la habilidad fundamental de la inteligencia emocional: tener conciencia de las emociones.

Carecer de palabras para denominar las emociones impide tomar conciencia de ellas. Y, por consiguiente, la imposibilidad de controlarlas. De esto se deriva la importancia de potenciar el desarrollo del vocabulario emocional desde el sistema educativo. Si podemos poner palabras a lo que sentimos, estamos en el buen camino para desarrollar la inteligencia emocional.

#### **5. MANEJAR LAS EMOCIONES**

El esfuerzo para lograr un *autocontrol* personal es una de las metas más antiguas de la filosofía, psicología y cultura en general.

Parafraseando a Shakespeare podríamos decir: "ser esclavos de la pasión o manejar las emociones, ésta es la cuestión". Desde la Antigüedad se ha puesto de manifiesto la importancia del control emocional.

*Sophrosine* es la palabra que se utilizó en griego, desde los tiempos de Platón, para referirse a la persona que posee un conjunto de cualidades tales como prudencia, sensatez, templanza, sencillez, etc.; es decir, la persona cuidadosa e inteligente en dirigir su propia vida con temperamento equilibrado y sabiduría. La *sofrológia* se denomina así a partir de esta raíz griega. En los romanos y entre los primeros cristianos, lo denominaron *temperancia*: virtud de refrenar los excesos emocionales. El objetivo es el equilibrio emocional, no la supresión de las emociones. Como observó Aristóteles, lo que se requiere es una emoción apropiada; un sentimiento proporcional a la circunstancia. Mantener las emociones perturbadoras a raya es clave para el bienestar emocional. Ni emociones demasiado frías, ni emociones incontroladas. El equilibrio emocional es el objetivo.

Cada emoción tiene su valor y significado. Una vida sin pasión ni emociones carecería de una de las riquezas más típicamente humanas. Tal vez esto sea una posible explicación a la atracción que actualmente tienen los deportes de riesgo y las atracciones fuertes de los parques temáticos.

Klausner (1965) resume varios cientos de libros de diferentes tradiciones dirigidas al control de la personalidad (filosofías diversas, psicoanálisis, psicología de la personalidad, autoayuda, yoga, etc.). En su lúcido estudio llega a la conclusión de que los objetos a los que se dirige el autocontrol pueden resumirse en cuatro categorías: 1) control del comportamiento; 2) control de los impulsos fisiológicos subyacentes; 3) control del pensamiento; 4) control de las emociones. Desde la perspectiva de la educación emocional lo que interesa es el control de las emociones. Pero no se puede perder de vista una concepción más integradora de la persona humana, desde la cual el control emocional incide en el control del comportamiento y del pensamiento, así como de los impulsos fisiológicos. Es desde esta perspectiva integradora que vamos a referirnos al autocontrol, aunque

en algunos casos podemos mencionar específicamente el "control emocional". Entre las formas de manejar las emociones negativas están las siguientes.

- Reestructuración cognitiva.- Consiste en cambiar los pensamientos negativos por otros positivos.
- Relajación.- Existen diversas técnicas de relajación, como la occidental de Schultz y Jacobson, o la oriental como el yoga.
- Ejercicio físico.- La práctica de algún deporte (natación, tenis, fútbol, etc.), hacer footing, aerobio, etc., son actividades apropiadas.
- Diversiones: leer, ver la televisión, tocar algún instrumento musical, escuchar música, estar con los amigos, pasear, ir a espectáculos (cine, teatro, conciertos), bailar, planificar unas vacaciones, ir de vacaciones, etc.
- Placeres sensuales.- La gama puede ir desde comer los manjares preferidos, baños de agua caliente, escuchar música, sexo, comprar un obsequio para otra persona (o para sí misma), ir de compras, mirar escaparates, etc.
- Tener éxito.- Ingeniarse un pequeño triunfo o un éxito fácil puede ser una estrategia que funcione: arreglar la casa, ordenar armarios, hacer aquello que lleva demasiado tiempo pendiente, arreglarse (peluquería, estética, maquillarse, vestirse de forma atractiva), etc. En algunos casos puede ser leer un libro que estaba pendiente, escribir, estudiar, realizar un curso de formación, etc.
- Ayudar a los demás.- Empatizar con otros que necesitan ayuda, como en el voluntariado, es un factor que ayuda a cambiar los estados de ánimo. Curiosamente es uno de los menos utilizados.
- Trascendencia.- Las personas que tienen potentes creencias religiosas pueden recurrir a un ser superior para que les alivie de su situación. La oración funciona en todos los estados emotivos (Goleman, 1991: 75).

No todas las alternativas anteriores son apropiadas para manejar cualquier emoción negativa. Así, por ejemplo, la relajación es apropiada para la ansiedad, pero no para la depresión.

Para un nivel intelectual dado, el rendimiento académico es una función no sólo del talento, sino de la capacidad de superar la derrota. En este sentido viene al caso comentar que muchas personas que van a Cataluña no se explican por qué la *diada* nacional, el 11 de septiembre, es para celebrar una derrota. Solamente un conocimiento profundo de la historia de Cataluña permite entender la lección que significa tener una irrefrenable capacidad de superación a partir de la derrota. Esto supone manejar las emociones de cara a la supervivencia.

## **6. MOTIVARSE A SÍ MISMO**

Uno de los aspectos olvidados en los tests de rendimiento académico y de CI es la motivación. Lo que se necesita saber, desde el sistema educativo, es si un individuo seguirá adelante cuando se encuentre con dificultades, fracaso y frustración. Motivarse a sí mismo está relacionado con la inteligencia emocional en el sentido de que las emociones son un factor de motivación. Algunas sugerencias de cara a la automotivación son las siguientes.

### **6.1. Control del impulso**

La motivación para diferir recompensas inmediatas en favor de otras a largo plazo pero de orden superior se considera un indicador de madurez personal y emocional. "Control del impulso" es la expresión utilizada para referirse a esta variable.

A un grupo de niños de cuatro años se les puso ante la siguiente disyuntiva: podían elegir entre comer *una* golosina de inmediato o esperar a que el investigador saliera unos veinte minutos (a por un trabajo simulado) y al volver les daría *dos* golosinas. Algunos prefirieron "*una ahora*" mientras otros prefirieron "*dos después*". Los primeros, más impulsivos, se tragaron la golosina en segundos. Los que decidieron esperar una recompensa diferida, pero superior, pasaron veinte interminables minutos durante los cuales adoptaron comportamientos como cerrarse los ojos para no ver las golosinas y así evitar caer en la tentación, decirse a sí mismos que no debían comerla, jugar con sus manos y pies, incluso intentaron dormir. Se hizo un seguimiento de estos niños durante unos catorce años, hasta que estuvieron en plena adolescencia. Las diferencias entre los dos

grupos eran espectaculares. Los que resistieron a la tentación, durante la adolescencia eran más sociables, eficientes, asertivos y más capaces de enfrentarse a las frustraciones de la vida. Esto sugiere que la habilidad de retrasar gratificaciones es un factor de desarrollo personal y forma parte esencial de la regulación emocional. Esto subraya el rol de la inteligencia emocional como una meta-habilidad, que determina en qué medida la gente es capaz de utilizar sus otras capacidades mentales (Goleman, 1995: 81-83).

## **6.2. Optimismo y esperanza como factores de motivación**

El optimismo y la esperanza son estados que reflejan una gran expectativa de que las cosas, en general, irán bien en la vida, a pesar de los retrasos, dificultades y frustraciones. Desde el punto de vista de la inteligencia emocional, el optimismo es una actitud que impulsa a las personas a no caer en apatía, desesperanza o depresión. Goleman (1995: 87-90) señala que el optimismo y la esperanza son predictores del éxito académico. Conviene distinguir entre un optimismo realista, que es al que nos referimos, y un optimismo ingenuo. Este último puede llegar a ser desastroso (Goleman, 1995:157).

Desde el enfoque de la atribución causal, el optimismo se relaciona con la forma en que la gente se explica a sí misma sus éxitos y fracasos. Los optimistas consideran que los fracasos son debidos a causas modificables; por lo tanto en un futuro pueden triunfar. Los pesimistas, por el contrario, culpan del fracaso a alguna característica personal que es imposible de cambiar. Estas atribuciones causales tienen un efecto profundo en la forma de enfocar la vida.

El optimismo es una actitud emocional inteligente, puesto que influye en la motivación y en los resultados. Todos estamos expuestos a pequeños fracasos. La reacción emocional a estos fracasos es crucial para aprovechar la motivación para continuar.

El optimismo y la esperanza (igual que la desesperanza, el desvalimiento y el pesimismo) se pueden aprender. En el fondo de ello está lo que se denomina percepción de *auto-eficacia*, que es la creencia de que uno domina los acontecimientos de la vida y puede enfrentarse a los retos a medida que van llegando. Desarrollar las competencias en cualquier sentido reafirma el sentido de auto-eficacia.



Bandura (apud Goleman, 1995: 90) señala que aquello que las personas creen sobre sus habilidades tiene un efecto profundo en esas habilidades. La habilidad no es una propiedad fija; hay una gran variabilidad en la ejecución de una habilidad en una misma persona. Las personas que tienen un sentido de auto-eficacia superan los fracasos y enfocan la vida en el sentido positivo más que en el de preocuparse por lo que pueda ir mal.

La motivación se sitúa en un delicado punto intermedio entre el aburrimiento y la ansiedad. Si la tarea está a un nivel muy por debajo de las posibilidades del sujeto, entonces la tarea no supone un auténtico reto y por consiguiente será aburrida. Si el riesgo es demasiado grande, entonces puede ser excesivamente estresante y la angustia puede generar desmotivación. A este punto intermedio Csikszentmihalyi (1997) lo ha denominado "flujo" (*flow*).

## **7. RECONOCER LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS**

Titchener utilizó por primera vez la palabra *empatía* en los años veinte. La empatía se construye sobre la toma de conciencia de sí mismo. Cuanto más abiertos estamos para captar nuestras emociones, más habilidad tenemos para leer las emociones de los demás.

Si la forma habitual de expresarse racionalmente es mediante palabras, las expresiones emocionales son más frecuentes a través de la comunicación no verbal. Las personas no están acostumbradas a expresar sus emociones mediante palabras. Es más frecuente la expresión a través de otras claves (tristeza, hostilidad, violencia). La clave para intuir las emociones de los demás consiste en sintonizar con los canales de comunicación no verbal (tono de voz, gestos, expresión facial, etc.).

Se ha observado que los niños aprenden la empatía desde la primera infancia. Este aprendizaje se desarrolla en la medida en que se enseña al niño a prestar atención a la perturbación emocional que su comportamiento causa en otra persona. Por ejemplo se le puede decir: "Mira cómo has hecho que mamá se sienta triste", en lugar de decirle expresiones como: "Esto está mal", "No seas malo", "No digas eso", etc.

También se ha observado que las mujeres tienden a tener mayor habilidad en la empatía y las habilidades sociales que los hombres, mientras que los hombres se desenvuelven mejor en el autocontrol (Goleman, 1999: 328).

La raíz del altruismo y de la moral está en la empatía. Es la comprensión de lo que otras personas sienten en situaciones de perturbación lo que mueve a la gente a la ayuda. El mismo razonamiento conduce a los principios morales. El matón o la alexitimia son manifestaciones de una incapacidad de empatía.

## **8. ESTABLECER RELACIONES**

Una clave de la competencia social reside en la forma de expresar las propias emociones. Paul Ekman (cit. por Goleman, 1995: 113) denomina *reglas de manifestación (display rules)* al consenso social sobre qué sentimientos pueden ser expresados y cuándo. Las culturas varían considerablemente en este aspecto. Las reglas de manifestación básicas son: a) minimizar: la expresión se reduce al mínimo, como por ejemplo poner cara de "poker" en presencia de una profunda tribulación; b) exagerar: es un comportamiento habitual en los niños; c) sustituir: por ejemplo, sonreír de manera forzada en presencia de una frustración. Utilizar estas formas de expresión de la manera apropiada es un factor de inteligencia emocional. Los actores son auténticos artistas en la expresión de las emociones; de ellos se puede aprender en este sentido.

Las emociones se contagian. Los sentimientos se transmiten de uno a otro como si se tratara de un virus social. Seguramente hemos tenido ocasión de asistir a una reunión social de amigos donde la carcajada preside, sin que el motivo que la provoca sea realmente relevante; lo que se produce es una simpatía social y la voluntad de divertirse. Por otro lado nos podemos haber encontrado en contacto con personas que, por razones diversas, da la sensación de que transmiten un estado de tristeza, pesimismo y depresión. Desgraciadamente estas últimas situaciones son más frecuentes que las primeras, lo cual contribuye a este clima de *epidemia depresiva* o *pesimismo social* que es una característica de la sociedad postmoderna. Por eso conviene ser conscientes de que en nuestra sociedad lo fácil es reaccionar de forma

negativa (tristeza, pesimismo, ansiedad, depresión) ante las múltiples y continuas malas noticias que recibimos. Lo que realmente cuesta es adoptar una actitud positiva (esperanza, estado de humor positivo, optimismo, entusiasmo) que sea lo suficientemente fuerte como para que sea contagiosa. Utilizamos los términos de persona entrañable, popular, encantadora, amable, agradable, etc., para referirnos a las personas con las cuales resulta agradable estar porque hacen que nos sintamos bien. Nos transmiten estados emocionales positivos. A veces escuchamos comentarios como "es un placer estar con una persona así". Las personas capaces de manifestar esa energía positiva contagiosa demuestran inteligencia emocional.

¿Qué pasa cuando se encuentran dos personas, una con un estado negativo (tristeza, pesimismo) y otra positivo (alegría, entusiasmo, optimismo)? Al final tienden a estar las dos de un humor similar. ¿Pero cuál de los dos? El estado de ánimo de la persona más expresiva (o con una personalidad más fuerte) tiende a transmitirse a la persona más pasiva (o con una personalidad más débil).

Las personas cuya expresión es pobre al recibir o manifestar sentimientos están predispuestas a tener problemas en sus relaciones. La gente suele encontrarse incómoda con ellas. Hay personas con las cuales no se llega a saber si están contentas o enfadadas. Y esto produce una sensación de desagrado.

## **9. CARACTERÍSTICAS DE LA PERSONA EMOCIONALMENTE INTELIGENTE**

En un interesante artículo, Rovira (1998) presenta las características básicas de la persona emocionalmente inteligente. Siguiendo su argumentación, pero con ligeras variaciones, que el mismo autor ha comentado en conferencias posteriores, se pueden considerar las siguientes características en las personas con inteligencia emocional.

### **1. Actitud positiva**

Las personas positivas resaltan los aspectos positivos por encima de los negativos; valoran más los aciertos que los errores; más las cualidades que los defectos; más lo conseguido que las insuficiencias; más los pequeños éxitos, que los fracasos; consideran más el esfuerzo que los resultados; hacen uso frecuente del elogio sincero; buscan el

equilibrio entre la tolerancia y la exigencia. Todo ello siendo conscientes de las propias limitaciones y de las de los demás.

## **2. Reconocer los propios sentimientos y emociones**

El "conócete a ti mismo" implica reconocer los propios sentimientos y emociones. Esto no siempre es fácil: puede haber sentimientos y emociones que nos cueste reconocer. El autoanálisis ayuda a este reconocimiento de los propios sentimientos y, por tanto, contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional.

## **3. Capacidad para expresar sentimientos y emociones**

Como dijo Shakespeare, "Da palabras y lágrimas a tus penas; si no, tu cuerpo se resentirá". Lo cual coincide con el refrán popular: "Sentimientos expresados, sentimientos curados". Tanto las emociones positivas como las negativas necesitan canalizarse a través de algún medio de expresión. La persona emocionalmente inteligente sabe reconocer el canal más apropiado y el momento oportuno.

## **4. Capacidad para controlar sentimientos y emociones**

La persona emocionalmente madura sabe encontrar el equilibrio entre la expresión de las emociones y su control. Hay veces en que hay que saber esperar. Por ejemplo, no reprender a un alumno en público y saber esperar a hacerlo en privado tiene más posibilidades de éxito. La tolerancia a la frustración y la capacidad de demorar gratificaciones son indicadores de inteligencia emocional.

## **5. Empatía**

Empatía significa hacer nuestros los sentimientos y emociones de los demás. Es meterse en la piel del otro. La persona realmente empática es capaz de captar las emociones del otro que no son expresadas con palabras, sino a través del lenguaje corporal (mirada, expresión de la cara, tono de voz, etc.). La empatía es un indicador de haber superado el egocentrismo y haber llegado a una cierta madurez emocional.

## **6. Ser capaz de tomar decisiones adecuadas**

Investigaciones recientes demuestran que en el proceso de toma de decisiones están más presentes factores emocionales que racionales. Las decisiones adecuadas implican integrar lo racional y lo emocional. La emoción, a veces, impide la decisión; y de la indecisión surge el conflicto. Tomar conciencia de los factores emocionales en la toma de

decisiones es lograr un mejor autoconocimiento de cara a unas decisiones más apropiadas.

### **7. Motivación, ilusión, interés**

Emoción y motivación están muy relacionados. El deseo suscita la motivación. Suscitar ilusión o interés por algo o alguien es un factor de motivación que ayuda a sentirse bien. La pasividad, pereza, aburrimiento, desidia, etc., demuestran un nivel bajo de madurez emocional. La persona emocionalmente inteligente es capaz de motivarse, ilusionarse, interesarse, en las personas y en la realidad que nos rodea.

### **8. Autoestima**

Autoestima significa tener sentimientos positivos hacia sí mismo y confianza en las propias capacidades para hacer frente a los retos que se plantean. La autoestima es una dimensión emocional, así como el autoconcepto es una dimensión cognitiva.

### **9. Saber dar y recibir**

Hay que ser generoso a la hora de dar. Pero también a la hora de recibir, sobre todo cuando lo que se nos ofrece no son objetos materiales, sino valores personales: presencia, escucha, compañía, orientaciones, tiempo, atenciones, etc. Estos valores hay que saberlos dar y recibir. De todos se puede recibir algo: una sonrisa, un agradecimiento, una mirada, un comportamiento, una presencia, etc. Dar y recibir es una forma de aprender.

### **10. Tener valores alternativos**

Se trata de tener valores que den un sentido a la vida. Las aportaciones de Frankl (1980, 1999), a las cuales nos hemos referido en otro apartado, son aleccionadoras en este sentido.

### **11. Ser capaz de superar las dificultades y frustraciones**

Ser capaz de superar frustraciones, dificultades, disgustos, contratiempos y fracasos implica tener un alto grado de *resiliencia*, a la cual nos referimos en otro apartado de este mismo capítulo. Es decir, la capacidad de superarse aunque se hayan vivido experiencias altamente negativas.

### **12. Ser capaz de integrar polaridades**

Integrar lo cognitivo y lo emocional; el hemisferio derecho y el

izquierdo; derechos y deberes; tolerancia y exigencia; soledad y compañía; compasión y felicidad. A veces esta integración supone mantener un difícil equilibrio.

A continuación vamos a referirnos a la inteligencia emocional aplicada a tres contextos básicos de la vida personal y profesional: el amor, el trabajo y la salud.

## **10. APLICACIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Los principios de la inteligencia emocional tienen múltiples aplicaciones. En las páginas siguientes se comentan algunas de ellas. En concreto, en la relación de pareja, en el trabajo, en la salud, en la prevención de los desórdenes de comida (anorexia y bulimia), en la prevención del consumo de drogas, etc.

### **10.1. Enemigo íntimo**

Freud señaló *Leben und arbeiten* (amor y trabajo) como los dos aspectos esenciales de la vida. Para Erikson son los elementos constitutivos de la persona madura.

Las relaciones familiares no son fáciles. Es más fácil decir qué se debería hacer que hacerlo. Los índices de separaciones y divorcios son un indicador claro de las turbulencias emotivas presentes en los matrimonios. Toda una especialidad psicológica se ha generado para estudiar y tratar las relaciones familiares. Las diferencias entre hombres y mujeres son una causa de conflicto, principalmente debido a la incomprensión de esta diferencia. Por ejemplo, hombres y mujeres tienden a esperar algo distinto en una conversación: los hombres esperan hablar de "cosas", mientras que las mujeres buscan contacto emocional.

Se ha observado que los temas específicos, tales como aspectos económicos, educación de los hijos, estilo de vida, organización de la casa, relaciones sexuales, dónde ir de vacaciones, etc., no es lo que provoca una ruptura matrimonial. La causa está en *cómo* se discuten estos temas. Ser capaces de llegar a un acuerdo sobre *cómo* podemos estar en desacuerdo es clave para la supervivencia familiar.

Es importante distinguir entre "quejas" y "críticas personales". En una queja se dice lo que molesta de forma específica; generalmente una acción del otro. El esquema es: "Cuando haces... me siento mal, como

si yo no te importara". Es una expresión asertiva, no pasiva ni beligerante, que refleja inteligencia emocional. En cambio, las críticas personales consisten en un ataque a la persona global. El esquema es: "Eres un (egoísta, imbécil, desagradecido, etc.). Nunca haces nada bien. Siempre lo haces todo mal". Este tipo de crítica impide el paso a la mejora, puesto que el mensaje implica una característica estable que no se puede cambiar. La respuesta suele ser defensiva o agresiva, pero no encaminada a la mejora de la relación o acción.

H. Ginott, el padre de la comunicación efectiva (cit. en Goleman, 1995: 146), recomienda que las quejas adopten el esquema XYZ: "Cuando haces X, me siento Y; me hubiera gustado que hicieras Z". Por ejemplo: "Al no llamarme para decirme que llegarías tarde, me he sentido preocupada, angustiada y olvidada; me hubiera gustado que me llamasen para avisarme". Este mensaje es mejor que: "Eres un despistado y un egoísta; siempre llegas tarde y además nunca te acuerdas de llamar". La comunicación efectiva se caracteriza por mensajes abiertos no defensivos. Se centra en temas específicos. Se evita entrar en una escalada de violencia, ataques personales, insultos o amenazas. Adoptar una actitud empática es la clave del éxito.

Ante una preocupación manifestada por la mujer, el hombre debe ir con cuidado de no dar con la solución demasiado deprisa, con lo que se puede producir un cortocircuito en la discusión. Para la mujer, antes que la solución, es más importante sentirse escuchada por su marido con una actitud empática (aunque no es necesario que esté de acuerdo con ella). En esta situación, dar la solución demasiado pronto puede percibirse como una minusvaloración de sus sentimientos como inconsecuentes (Goleman, 1995: 142).

Los padres emocionalmente inteligentes son de gran ayuda para los hijos. Los padres pueden hacer mucho por el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos, enseñándoles a reconocer sus sentimientos y los de los demás (empatía) y cómo manejarlos de forma apropiada. Hemos de tener presente que el desarrollo emocional se inicia desde los primeros años de vida y que las enseñanzas emocionales en estas edades tienen un fuerte impacto que perdura a través de los años.

## **10.2. En el trabajo**

Las relaciones interpersonales en el trabajo pueden ser una fuente de conflicto. Diversas causas se juntan en este hecho: incompatibilidad de temperamento, distintas formas de hacer las cosas, incapacidad para el trabajo en equipo, irascibilidad a la crítica, etc. Peter Drucker (cit. Por Goleman, 1995: 159) ha acuñado el término "trabajadores del conocimiento" para referirse a aquellos cuya productividad viene dada por añadir valor a la información, como los analistas de mercado, escritores, programadores informáticos, etc. Esta productividad depende muchas veces de la capacidad de coordinación entre diversos especialistas. La habilidad de trabajar en equipo es un factor de inteligencia emocional.

Henry Levinson (cit. en Goleman, 1995: 153) ofrece sugerencias para que la crítica necesaria sea fructífera:

1. Ser específico.- Decir lo que la persona hace bien, lo que le sale regular y lo que debería mejorar. No ir por rodeos o ser evasivo, puesto que se encubriría el mensaje real. La fórmula "XYZ" es un procedimiento similar. Lo que no funciona es decir lo que está mal sin dar una alternativa; desmoraliza a la gente escuchar que hace algo mal sin conocer cómo se puede cambiar.
2. Ofrecer una solución.- La crítica, igual que todo *feedback*, debe apuntar una vía de solución del problema. De otro modo la crítica resulta frustrante, desmoralizante y desmotivadora. La crítica positiva abre la puerta a otras posibilidades y alternativas que la persona no se había percatado de ellas.
3. Estar presente.- Tanto las críticas como las alabanzas se deben hacer estando presente el implicado. La gente que se encuentra incómoda al realizar una crítica a veces opta por algún tipo de comunicación indirecta (informe escrito, teléfono, carta) que no resulta efectivo: hace la comunicación más impersonal e impide la posibilidad de responder o clarificar la situación.
4. Ser sensitivo.- Es decir, ser empático, con capacidad para sintonizar con el impacto de lo que se dice en la persona que lo escucha.

## **10.3. Salud**

Las emociones juegan un papel muy importante en la salud. Las



personas con un buen estado de ánimo tienden a estar menos enfermas. Los efectos de las emociones negativas sobre la salud pueden manifestarse de múltiples formas: enfermedades somáticas o psicosomáticas, consumo de drogas, practicar sexo con riesgo, desórdenes en la comida (anorexia), etc. Tratar a los pacientes desde el punto de vista emocional a lo largo de una enfermedad ofrece mejores resultados. La intervención emocional debería ser una parte esencial de los cuidados de los profesionales de la salud.

Goleman (1995: 183-184) expone dos implicaciones a la luz de la incidencia de las emociones en la salud:

1. Ayudar a la gente a manejar mejor sus sentimientos negativos (ira, ansiedad, depresión, pesimismo, soledad) como forma de prevención. Esto afecta al sistema educativo.
2. Muchos pacientes pueden beneficiarse considerablemente cuando se atienden sus necesidades psicológicas paralelamente a sus necesidades de atención médica. Esto afecta al estamento profesional del área de la salud, que a menudo pierde la oportunidad de atender a las necesidades emocionales.

#### **10.4. *Desórdenes en la comida***

Aunque se han dado casos desde antiguo, la denominación de anorexia y bulimia son relativamente recientes. El primer artículo que inició la preocupación por los desórdenes en la comida se debe a Hilda Bruch (1969), pionera en el tema. Su primer libro sobre la anorexia no apareció hasta 1978.

Los déficit emocionales, particularmente la incapacidad de decirse mutuamente sentimientos dolorosos y controlarlos, son factores clave en la génesis de los desórdenes alimenticios. En estos procesos se observan dos tendencias: a) cuanto mayor es el problema, tanto más las reacciones a las dificultades se manifiestan en sentimientos negativos intensos que no se pueden controlar; b) paralelamente se observa una falta de conciencia de lo que realmente se siente. Cuando estas dos tendencias se relacionan con estar insatisfecho con su cuerpo, entonces el resultado puede ser anorexia o bulimia.

Los niños, en general, aprenden a distinguir entre sensaciones y a expresar si se sienten aburridos, hambrientos, alegres, enfadados,

etc. Es una parte esencial del aprendizaje emocional. Cuando se tiene dificultad en distinguir entre los sentimientos básicos lo que se siente es malestar, sin que a veces se llegue a discriminar si es hambre, frustración o ira. Una muchacha puede tener un desengaño amoroso o problemas sentimentales y no estar segura de si se trata de ira, ansiedad o depresión; sólo experimenta una tormenta emocional difusa que no sabe cómo afrontar de forma efectiva. Paralelamente ha aprendido desde la infancia que cuando uno se siente mal (hambre), al comer se queda satisfecho. Esto puede convertirse en un hábito defensivo. Las comilonas pueden ser una respuesta defensiva a los conflictos emotivos (bulimia). Pero luego se da cuenta de que esto engorda; comer mucho y engordar está en contradicción con las normas estéticas vigentes. La delgadez es un valor de la sociedad actual. Para evitar engordar, la muchacha empieza a vomitar lo que ha comido. Al repetir esta operación llega un momento en que el vómito es automático, con lo cual ya deja de comer (anorexia). Otro caso es el de la chica que desde el principio ya se niega a comer para convencerse de que tiene control sobre sí misma. El tratamiento en estos casos se basa en instruir sobre los déficit emocionales. Estas chicas necesitan aprender a identificar sus sentimientos, a suavizarlos, a manejar mejor sus emociones, a mantener mejores relaciones con los demás (Goleman, 1995: 246-249).

### **10.5. Drogas**

Una teoría científica sostiene que las personas drogadictas o alcohólicas utilizan esas sustancias como medicación: una forma de atenuar la ansiedad, ira o depresión. Los estudiantes con más perturbaciones emocionales son los más propensos al consumo de drogas (Goleman, 1995: 253).

Adquirir la habilidad de manejar estos sentimientos resta ímpetu al uso de drogas. Las habilidades emocionales básicas forman parte de programas educativos dirigidos a la rehabilitación de drogadictos y alcohólicos. Esto es una intervención de crisis, correctiva o terapéutica; sigue el modelo clínico. Sería mucho mejor si se hubieran enseñado antes de que se estableciera el hábito. Es decir, la prevención a través del desarrollo de habilidades de inteligencia

emocional. Esto es lo que incumbe a la educación emocional.

### **10.6. Los marginados**

Los americanos denominan "*dropout*" a los alumnos que abandonan el sistema educativo antes de la edad reglamentaria y sin haber finalizado la escolarización obligatoria. Estas personas tienden a ser solitarias y al final muchas veces se convierten en marginados.

Diversas reacciones emocionales conducen a la marginación. Principalmente: a) propensión a los ataques de ira; b) percibir hostilidad aunque no esté en la intención de nadie; c) timidez, ansiedad y déficit en habilidades sociales.

Se ha observado que estas personas no dominan el vocabulario emocional y cometen errores al asociar una expresión de la cara con una emoción. De todo ello se deduce que una forma de prevención es a través del entrenamiento en habilidades emocionales: escuchar, mirar a los ojos, decir algo agradable cuando la otra persona lo hace bien, sonreír, ofrecer ayuda o sugerencias, animar, etc.

Goleman (1995: 252) aporta datos que avalan que programas para niños socialmente ineptos funcionan mejor en las edades de 9-10 años o, lo que es lo mismo, en los cursos tercero y cuarto de primaria.

### **10.7. Resiliencia**

*Resilience* es una palabra inglesa, de difícil traducción al castellano, que se viene utilizando con creciente profusión en textos de carácter psicopedagógico. Su significado es algo así como resistencia o elasticidad. Se utiliza en expresiones como la resistencia o elasticidad de los metales. La dificultad de la traducción hace que a veces se deje en "resiliencia"; otras veces se traduce por *resistencia*.

La **resiliencia** es la capacidad que tiene una persona para enfrentarse con éxito a unas condiciones de vida sumamente adversas (pobreza, guerras, orfandad, etc.).

La resiliencia como realidad humana se remonta a los orígenes de la humanidad. Desde los albores de la civilización, la resistencia ha sido un factor que ha impulsado a las personas a seguir adelante a pesar de los obstáculos y dificultades, posibilitando el desarrollo y devenir histórico.

Los que trabajan con niños saben que algunos tienen *resiliencia* y otros

no. Pero se ignora la causa de esta diferencia, lo cual ha dado lugar a líneas de investigación sobre la resiliencia infantil. Simeonsson (1994) y Vanistendael (1997) hacen un resumen de los principales planteamientos teóricos y de las aplicaciones prácticas.

Existen muchos factores sociales de riesgo: pobreza, vecindario, familia, amigos, paro, etc. Pero en general el individuo es capaz de superarlos si tiene un nivel apropiado de *resiliencia*. Estudios a largo plazo realizados con niños que viven en situación de pobreza, en familias abusivas o con padres con graves enfermedades mentales, demostraron que los individuos con resiliencia, incluso en las situaciones más adversas, tienden a compartir habilidades emocionales básicas: sociabilidad, auto-confianza, optimismo, resistencia al fracaso y a la frustración, la habilidad de superar rápidamente los contratiempos y una naturaleza fácil (Goleman, 1995: 256). Tiene una naturaleza fácil aquella persona con la cual es fácil relacionarse; es sociable y flexible. Hay personas que parece que transmiten energía positiva, que estar con ellas es reconfortante.

### **10.8. El "secuestro amigdalal"**

A lo largo de la filogénesis, la amígdala ha recurrido a las pautas de memoria almacenadas para responder de inmediato ante situaciones de peligro. Son situaciones en las que pararse a reflexionar hubiera sido sencillamente suicida. Era vital una respuesta inmediata del tipo *fight or fly*. La cuestión era "¿Soy su presa o es la mía?".

Esta estrategia ancestral sigue vigente en una sociedad en la que ya no tiene sentido; es más, puede tener consecuencias lamentables. Goleman (1996; 1999) aporta ejemplos ilustrativos de cómo un "secuestro amigdalal" puede tener consecuencias desastrosas. Una manifestación habitual de un secuestro amigdalal es un ataque temperamental. En algunos casos puede llegar a agresiones físicas. De todo ello nos arrepentimos cuando las aguas vuelven a su cauce.

Un secuestro amigdalal es una especie de sabotaje que ataca a la estabilidad emocional. No podemos tolerar que nadie ni nada sabotee el equilibrio personal. Esto supone tener que construir una fortaleza emocional lo suficientemente inexpugnable para no permitir sabotajes de este estilo.

La "incontinencia emocional" es la filtración de emociones destructivas, perturbadoras, que socavan la energía de los demás y los vuelven más ansiosos, enojados y deprimidos.

La educación emocional tiene entre sus objetivos el preparar a la persona para controlar las situaciones de sabotaje que pueden provocar un secuestro amigdalario, una incontinencia emocional y otros comportamientos que reflejan el descontrol emocional.

### **10.9. El optimismo como habilidad**

Goleman (1999: 349) considera el optimismo como una de las habilidades. Al aplicarlo al proceso de búsqueda de empleo señala que los candidatos deberían vacunarse ante el derrotismo. Dada la incertidumbre, las negativas y los contratiempos que se suceden cuando uno busca empleo, es comprensible que cunda el desaliento, la impotencia, el pesimismo, la depresión, la desesperación y un cúmulo de otras emociones negativas. Todas ellas, por cierto, muy poco capitalizables. Dicho de otra manera, las emociones negativas constituyen una parte indisoluble de cualquier proceso de búsqueda de empleo ante lo cual conviene estar prevenidos.

Se sabe que los problemas de alcohol, drogas, depresión, disputas conyugales y otros problemas son frecuentes entre las personas en paro. Estos problemas muchas veces remiten cuando la persona encuentra un trabajo. En este sentido es importante insistir en atender a la dimensión emocional en los programas de búsqueda de empleo, así como en los procesos de inserción laboral. Enseñar a las personas a anticiparse al rechazo y ensayar lo que debe decirse en tales circunstancias son antídotos que previenen los efectos negativos de tales experiencias. Anticiparse a los momentos difíciles y disponer de una respuesta interna operativa disminuye el coste emocional y acelera el tiempo de recuperación. No olvidemos que la mejor estrategia para evitar los incidentes destructivos consiste en prevenirlos.

## **11. EL MARCO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL**

En su obra *La práctica de la inteligencia emocional*, Goleman (1999) aplica los principios expuestos en *Inteligencia emocional* a la formación profesional continuada. En su opinión hay tres grandes dominios que

contribuyen a la *excelencia* de los empleados: 1) la inteligencia en sentido clásico (coeficiente intelectual); 2) la experiencia; 3) la competencia emocional. Los dos primeros son habilidades cognitivas, pero el más importante es el último, que en los directivos "estrella" tiene el doble de importancia.

El marco de la competencia emocional viene determinado por dos grandes factores, cada uno de ellos con varias dimensiones (Goleman, 1999: 50-51):

#### *A. Competencia personal*

Determina el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos. Presenta tres dimensiones:

##### 1. Conciencia de uno mismo

Conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones.

Conciencia emocional: reconocer las propias emociones y sus efectos. Reconocer cómo las emociones afectan a nuestras acciones. Capacidad para utilizar los valores personales en el proceso de toma de decisiones. Las personas dotadas de esta competencia saben qué emociones están sintiendo y por qué; comprenden los vínculos existentes entre sus sentimientos, pensamientos, palabras y acciones; conocen el modo en que sus sentimientos influyen en su rendimiento; tienen un conocimiento básico de sus valores y de sus objetivos.

Valoración adecuada de sí mismo: Conocer nuestros recursos, capacidades y limitaciones (puntos fuertes y débiles). A partir del reconocimiento sincero de nuestras fortalezas y debilidades, adquirir una visión clara de los puntos que debemos fortalecer y la capacidad de aprender de la experiencia. Las personas dotadas de esta competencia son conscientes de sus puntos fuertes y débiles; reflexionan y son capaces de aprender de la experiencia; son sensibles a los nuevos puntos de vista, a la formación continua y al desarrollo de sí mismas; cuentan con un sentido del humor que les ayuda a tomar distancia de sí mismas.

Confianza en sí mismo: una sensación clara de nuestro valor y de nuestras capacidades como consecuencia de la valoración que hacemos sobre nosotros mismos. Tener coraje derivado de la certeza

de nuestras capacidades, valores y objetivos. Las personas dotadas de esta competencia manifiestan confianza en sí mismas y poseen "presencia"; pueden expresar puntos de vista impopulares y defender sin apoyo de nadie lo que consideran correcto; son emprendedoras y capaces de asumir decisiones importantes a pesar de la incertidumbre y las presiones.

## 2. Autorregulación

Control de nuestros estados, impulsos y recursos internos.

Autocontrol; capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos. El autocontrol es una habilidad invisible porque se manifiesta como la *ausencia* de explosiones emocionales (secuestro amigdalario). Las personas dotadas de esta competencia son capaces de mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos; gobiernan adecuadamente sus sentimientos impulsivos y sus emociones conflictivas; permanecen equilibradas, positivas e imperturbables aun en los momentos más críticos; piensan con claridad y permanecen concentrados a pesar de las presiones.

Confiabilidad: fidelidad al criterio de sinceridad e integridad. Ser íntegro, honrado y sincero. Las personas dotadas de esta competencia actúan ética e irreprochablemente; su honradez y sinceridad proporcionan confianza a los demás; son capaces de admitir sus propios errores y no dejan de señalar las acciones poco éticas de los demás; adoptan posturas firmes y fundamentadas en sus principios, aunque resulten impopulares.

Integridad: Cumplir con nuestras obligaciones con responsabilidad. Asumir la responsabilidad de nuestros actos. Las personas íntegras cumplen sus compromisos y sus promesas; se responsabilizan de sus objetivos; son organizados y cuidadosos de su trabajo.

Adaptabilidad: Flexibilidad para afrontar los cambios y los nuevos desafíos. Capacidad para responder rápidamente a los nuevos estímulos. Las personas dotadas de esa habilidad manejan adecuadamente las múltiples demandas, reorganizan prontamente las prioridades y se adaptan rápidamente a los cambios; adaptan sus respuestas y tácticas a las circunstancias cambiantes; su visión de los acontecimientos es sumamente flexible.

Innovación: sentirse cómodo y abierto ante nuevas ideas, perspectiva, enfoques e información. Las personas dotadas de esta habilidad buscan siempre nuevas ideas de una amplia variedad de fuentes; aportan soluciones originales a los problemas; adoptan nuevas perspectivas y asumen riesgos en su planificación.

### 3. Motivación

Las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos.

Motivación de logro: esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia. Es el impulso director para mejorar o satisfacer un modelo de excelencia. Las personas dotadas de esta competencia se hallan orientadas hacia los resultados; poseen una motivación muy fuerte para cumplir objetivos; son exigentes en la realización; no vacilan en afrontar objetivos desafiantes y en asumir riesgos calculados; recaban la información necesaria para reducir la incertidumbre y descubrir formas más adecuadas de llevar a cabo las tareas en las que se hallan implicados; aprenden a mejorar su desempeño.

Compromiso; capacidad de asumir la visión y los objetivos de un grupo u organización. Las personas dotadas de esta competencia están dispuestas a sacrificarse en aras del objetivo superior de la organización; encuentran sentido en su subordinación a una misión más elevada; recurren a los valores esenciales del grupo para clarificar las alternativas y tomar las decisiones adecuadas; buscan activamente oportunidades para cumplir la misión del grupo.

Iniciativa: prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión. Las personas con iniciativa están dispuestas a aprovechar las oportunidades; persiguen los objetivos más allá de lo que se refiere o se espera de ellas; no dudan en saltarse las rutinas habituales cuando sea necesario para llevar a cabo el trabajo; movilizan a otros a emprender esfuerzos desacostumbrados.

Optimismo: persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos. Las personas optimistas insisten en conseguir sus objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos que se presenten; operan más desde la expectativa del éxito que desde el



miedo al fracaso; consideran que los contratiempos se deben más a circunstancias controlables que a fallos personales.

### *B. Competencia social*

Determina el modo en que nos relacionamos con los demás. Presenta dos dimensiones:

#### 1. Empatía.

Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.

Comprensión de los demás: tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan. Las personas dotadas de esta competencia permanecen atentas a las señales emocionales y escuchan bien; son sensibles y comprenden los puntos de vista de los demás; ayudan a los demás basándose en la comprensión de sus necesidades y sentimientos.

Orientación hacia el servicio: anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los demás. Las personas dotadas de esta competencia comprenden las necesidades de sus clientes; tratan de satisfacerlas con sus servicios o productos; buscan el modo de aumentar la satisfacción y fidelidad de sus clientes; brindan desinteresadamente la ayuda necesaria; asumen el punto de vista de sus clientes, actuando como una especie de asesores en quienes se puede confiar.

Desarrollo de los demás: darse cuenta de las necesidades de desarrollo de los demás y contribuir a su satisfacción. Ayudar a los demás a fomentar sus habilidades. Las personas dotadas de esta competencia saben reconocer y recompensar la fortaleza, los logros y el desarrollo de los demás; proporcionan un *feedback* útil e identifican las necesidades de desarrollo de los demás; tutelan a los demás; dedican parte de su tiempo a la formación y a la asignación de tareas que ponen a prueba las habilidades de los demás; alientan al máximo las habilidades de los demás.

Aprovechamiento de la diversidad: aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas. Las personas dotadas de esta competencia respetan y se relacionan bien con individuos procedentes de diferentes sustratos culturales; comprenden diferentes visiones del mundo; son sensibles a las diferencias existentes entre los

grupos; consideran la diversidad como una oportunidad; crean un ambiente en el que pueden desarrollarse personas de sustratos muy diferentes; afrontan los prejuicios y la intolerancia.

Conciencia política: capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo. Ser capaces de registrar las corrientes políticas y sociales, a veces subterráneas, subyacentes en toda organización. Las personas dotadas de esta competencia advierten con facilidad las relaciones clave del poder; perciben claramente las redes sociales más importantes; comprenden las fuerzas que modelan el punto de vista y las acciones de las personas (clientes, consumidores, competidores); interpretan adecuadamente tanto la realidad externa como la interna de una organización.

## 2. Habilidades sociales

Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás.

Influencia: utilizar tácticas de persuasión eficaces. Las personas dotadas de esta competencia son muy persuasivas; recurren a presentaciones muy precisas para captar la atención de su auditorio; utilizan estrategias indirectas para recabar el consenso y el apoyo de los demás; orquestan adecuadamente los hechos más sobresalientes para exponer más eficazmente sus opiniones.

Comunicación: escuchar abiertamente y emitir mensajes claros y convincentes. Las personas dotadas de esta competencia saben dar y recibir información; captan las señales emocionales; sintonizan con su mensaje; abordan abiertamente las cuestiones difíciles; escuchan bien; buscan la comprensión mutua; no tienen problemas en compartir la información de que disponen; alientan la comunicación sincera; permanecen abiertos tanto a las buenas noticias como a las malas.

Resolución de conflictos: capacidad de negociar y resolver conflictos. Las personas capaces de manejar los conflictos identifican a las "personas difíciles" y se relacionan con ellas de forma diplomática; manejan las situaciones tensas con tacto; reconocen los posibles conflictos; sacan a la luz los desacuerdos: fomentan la desescalada de tensión; alientan el debate y la discusión abierta; buscan el modo de llegar a soluciones que satisfagan plenamente a todos los implicados.

Liderazgo: inspirar, orientar y dirigir a grupos de personas. Las personas dotadas de esta competencia articulan y estimulan el entusiasmo por las perspectivas y los objetivos compartidos; cuando resulta necesario saben tomar decisiones independientemente de su posición; son capaces de guiar el desempeño de los demás; lideran con el ejemplo.

Catalización del cambio: iniciar, promover, dirigir o controlar los cambios. Las personas dotadas de esta competencia reconocen la necesidad de cambiar y eliminar barreras; desafían el *status quo* y reconocen la necesidad del cambio; promueven el cambio y consiguen que otros hagan lo mismo; modelan el cambio de los demás.

Establecer vínculos: fomentar relaciones instrumentales con los demás. Las personas dotadas de esta competencia cultivan y mantienen amplias redes de relaciones informales; crean relaciones mutuamente provechosas; establecen y mantienen el *rapport*; crean y consolidan la amistad personal con los miembros de su entorno laboral.

Colaboración y cooperación: ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común. Las personas capaces de implicarse en la consecución de objetivos compartidos equilibran el centramiento de la tarea con la atención a las relaciones; colaboran y comparten planes, información y recursos; promueven un clima de amistad y cooperación; buscan y alientan las oportunidades de colaboración.

Habilidades de equipo: ser capaces de crear la sinergia grupal enfocada a la consecución de metas colectivas. Las personas dotadas de esta competencia alientan cualidades grupales como el respeto, la disponibilidad y la cooperación; despiertan la participación y el entusiasmo; consolidan la identidad grupal, el *esprit de corps* y el compromiso; cuidan al grupo y su reputación; comparten los méritos.



# Emoción y motivación

## **1. CONCEPTO DE MOTIVACIÓN**

Todos tenemos una idea intuitiva de lo que es la motivación. Sin embargo, a la hora de definirla con precisión los autores se han encontrado con dificultades, tal como suele suceder con la mayoría de constructos teóricos.

Kleinginna y Kleinginna (1981) han reunido más de cien definiciones de motivación con la intención de llegar a un consenso, sin que podamos decir que lo hayan conseguido. Por eso, nos vemos obligados a ofrecer nuestra propia definición en base a la literatura consultada.

La motivación es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas.

Algunos autores agrupan los factores motivacionales en dos categorías: busca de placer y evitación de dolor. Otros autores hablan de necesidades instintivas primarias: sed, hambre, sexo. Otros elementos motivacionales son: incentivos, curiosidad, hedonismo, mantener el equilibrio interior, autorrealización personal.

## **2. RELACIONES ENTRE EMOCIÓN Y MOTIVACIÓN**

El principal objetivo de este capítulo es poner de manifiesto las relaciones entre la emoción y la motivación con la intención de plantear la hipótesis de motivar a partir de la emoción en la práctica educativa.

Dado que el tema de la motivación y sus modelos explicativos han sido desarrollados por múltiples autores (Fernández-Abascal, 1997; Reeve, 1994; Weiner, 1986) este capítulo es muy breve, ya que se limita a llamar la atención sobre la posibilidad de motivar a partir de la emoción. Hemos considerado que el tema era lo suficientemente importante como para dedicarle un capítulo, aunque fuera muy breve. Las relaciones entre emoción y motivación quedan de manifiesto como mínimo en los siguientes argumentos: a) las emociones desencadenan una acción, por lo tanto constituyen una motivación para hacer algo;

b) la raíz etimológica latina de ambos términos es la misma (*movere*);  
c) en la literatura especializada se pone repetidamente de relieve esta relación en el título de libros, artículos o capítulos (Fernández-Abascal, 1997). Incluso hay una revista especializada con el título de *Motivation and Emotion*. Por otra parte, si somos capaces de manejar las emociones para que sean desencadenantes motivacionales de comportamientos apropiados en los procesos educativos, habremos dado un paso importante de cara a aliviar una de las lacras de la juventud, tal como viene frecuentemente expresada por los educadores: su falta de motivación. Todo esto justifica que dediquemos un capítulo a analizar las relaciones entre las emociones y la motivación.

Para algunos autores la emoción es un tipo de motivación. Con la irrupción de los modelos de motivación de logro, el vínculo entre ambos procesos se consolidó. McClelland (1961) resalta la satisfacción emocional y el placer que se obtienen cuando se logra un determinado objetivo. La activación emocional es la esencia de la motivación. Estar motivado es anticipar sucesos agradables o desagradables; los primeros se buscan y los segundos se evitan.

Desde la neurofisiología también se ha comprobado la relación entre emoción y motivación. Las estructuras neuronales y los sistemas funcionales responsables de la motivación y de la emoción, a menudo coinciden, conformando un cerebro motivacional/emocional conocido con el nombre de Sistema Límbico.

La teoría de los *primes* (*Primary Motivational/Emotional Systems*) de Buck (1985, 1991) parte de la pretensión de lograr un modelo comprensivo de motivación y emoción. La fuerza potencial intrínseca de los *primes* sería la motivación, mientras que su manifestación daría lugar a la emoción.

Una vez que se ha generado una emoción suele producirse una predisposición urgente a la acción. Se trata de un tipo de motivación reactiva. Es una acción motivada como reacción a las condiciones ambientales.

Reaccionamos emocionalmente solamente cuando tenemos algo en juego en una relación. En otras palabras, la emoción depende de lo

que es importante para nosotros; para nuestros objetivos personales. El "principio motivacional" de Lazarus (1991: 92-104) pone el énfasis en el rol fundamental que juega la motivación en definir los daños y los beneficios que origina una emoción. En las relaciones que una persona mantiene con el ambiente se producen beneficios o perjuicios (reales, potenciales o imaginarios). Las emociones son reacciones frente a las contingencias (positivas o negativas) que puedan derivarse de la interacción persona-ambiente. En toda relación en la que puede verse afectado el destino personal (respecto al posible logro o no de los propios objetivos) se experimentan emociones.

Emoción y motivación tienen muchos puntos en común. Pero también presentan diferencias (Fernández-Abascal, 1997: 40-41). Los desencadenantes motivacionales pueden ser múltiples: herencia, aprendizaje, interacción social, homeostasis corporal, hedonismo, crecimiento, procesos cognitivos, etc., mientras que la emoción se desencadena a partir de la valoración de una situación.

En resumen, podemos afirmar que la emoción es un camino hacia la motivación y la cognición. Teniendo en cuenta la falta de motivación hacia el aprendizaje que se observa entre el alumnado, esto se puede interpretar como una hipótesis de trabajo de cara al fomento de la motivación intrínseca.

### **3. TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN Y EMOCIÓN**

La motivación es uno de los temas que han atraído a los investigadores desde los distintos paradigmas de la psicología. Múltiples teorías de la motivación han sido formuladas por diversos autores. Entre ellas están la concepción biológica del psicoanálisis de Freud, la etología de Lorenz y Tinbergen, la sociobiología de Wilson, la teoría del "*drive*" de Hull, la disonancia cognitiva de Festinger, la teoría de la Gestalt, la teoría del campo de Kurt Lewin, las teorías de las expectativas de Rotter, atribución causal de Heider y Weiner, la motivación de logro de McClelland, la teoría de Herzberg, etc. Para detalles sobre estas teorías pueden consultarse los manuales habituales sobre la motivación, como por ejemplo los de Fernández-Abascal (1995, 1997), Petri (1991) y Weiner (1992). Seguidamente vamos a recordar algunos aspectos de esas teorías por sus

implicaciones para la práctica de la educación emocional.

### **3.1. La motivación en Maslow**

Una de las teorías de la motivación que ha tenido más influencia en psicopedagogía es el modelo motivacional de Maslow (1954), según el cual hay una jerarquía de estados motivacionales en función de las necesidades. En orden ascendente las necesidades son:

1. Fisiológicas: sed, hambre, sueño, sexo, etc.
2. Seguridad: vivienda,
3. Pertenencia: sentirse integrado en un grupo.
4. Estimación: posición, prestigio, fama,
5. Autorrealización.

La jerarquía de necesidades presupone que las de orden superior sólo aparecerán cuando las inferiores hayan sido satisfechas. Para nuestros propósitos interesa subrayar que la insatisfacción de estas necesidades tiene un impacto emocional importante. A conclusiones análogas se puede llegar a partir de las otras teorías de la emoción.

### **3.2. La teoría de la atribución**

El punto de partida de la teoría de la atribución es el trabajo de Heider (1958), quien propuso que las personas realizan atribuciones de causalidad. Es decir, atribuyen relaciones de causa-efecto, muchas veces de forma subjetiva. Las atribuciones son afirmaciones que funcionan como un tipo de lenguaje interno. Estas atribuciones tienen efectos sobre las emociones, el pensamiento, la motivación, el comportamiento y la autoestima.

Desde este enfoque, las emociones se conciben como el resultado de las atribuciones causales, las cuales inciden sobre las expectativas de éxito y por extensión en la motivación para activar el comportamiento. Si las expectativas son altas se facilita la motivación; en cambio, si son bajas, invade la desmotivación.

Actualmente son muchos los investigadores que se ocupan de la teoría de la atribución, con planteamientos diferentes. Pero todos ellos se centran en la "percepción de causalidad" del comportamiento por parte del sujeto. Es decir, a qué causas se atribuye o se supone; las causas



objetivas no son directamente observables. Weiner (1986) es el principal representante de la teoría de la atribución.

El *estilo atributivo* es la forma peculiar de realizar atribuciones causales que tiene un individuo y constituye un aspecto importante de su personalidad. Pueden distinguirse cuatro tipos de estilo atributivo: a) externalista: tanto los éxitos como los fracasos se atribuyen a causas externas (ambiente, otros); b) internalista: tanto los éxitos como los fracasos se atribuyen a causas internas del individuo (capacidad, esfuerzo); c) egoísta: los éxitos se atribuyen a causas internas y los fracasos a causas externas ("he aprobado", "me han suspendido"); d) depresivo: los éxitos se atribuyen a causas externas y los fracasos a factores internos.

Las dimensiones de la atribución causal son las que se sintetizan en la figura siguiente. Weiner et al. (1971) propusieron la estabilidad-inestabilidad; Rosenbaum (1972) introdujo la controlabilidad. Muchas atribuciones implican más de una dimensión. Por ejemplo: "nadie me quiere" (global, estable, incontrolable).

### **Dimensiones de la atribución causal**

#### 1. Situación

1. Global: "He suspendido porque no lo hago bien en ningún examen".
2. Específica: "He hecho mal este examen y por esto lo he suspendido".

#### 2. Tiempo

1. Estable: "Lo he hecho mal porque siempre lo hago mal".
2. Inestable: "He tenido un mal día y por esto me ha salido mal".

#### 3. Control

1. Incontrolable: "Lo he hecho mal porque soy malo y las cosas me salen mal".
2. Controlable: "Lo he hecho mal porque había demasiado ruido y no me he podido concentrar".

---

Las atribuciones causales determinan las reacciones emocionales. Es fácil comprender el impacto emocional que tienen ciertas atribuciones y cómo determinados estilos atributivos favorecen comportamientos inadaptados. A su vez, las reacciones emocionales influyen sobre la motivación y las expectativas de éxito, y, por tanto, en el comportamiento.

Las implicaciones para la educación emocional son los programas de cambio de atribución. En ellos se enseñan las dimensiones de la atribución causal, los estilos atributivos, las atribuciones inapropiadas, la clarificación de las relaciones entre antecedentes y consecuentes, las estrategias de cambio de atribución, etc. Las atribuciones inapropiadas se sitúan en la dimensión "global, estable, incontrolada"; puede ser en una sola de estas dimensiones o en una combinación de ellas, siendo posible las tres al mismo tiempo. Estas atribuciones tienen un impacto emocional negativo y constituyen un fracaso de la motivación. En último término se trata de que las atribuciones sean específicas, inestables y controlables. De esta forma se puede atenuar el impacto emocional negativo que una atribución subjetiva inapropiada pueda tener aumentando la motivación intrínseca.

La dimensión de control procede del *locus de control* interno-externo de Rotter (1966). Por otra parte, los programas de cambio de atribución tienen mucho en común con la reestructuración cognitiva de Ellis (1977).

### **3.3. La indefensión aprendida**

Un efecto de la atribución es el síndrome de **indefensión aprendida** que puede resumirse en los siguientes términos: Ante exposiciones repetidas a un acontecimiento concreto, las personas aprenden hasta qué punto su comportamiento influye en los resultados. Cuando un individuo observa repetidamente que los resultados deseados no dependen de su comportamiento voluntario, puede desarrollar una indefensión aprendida (Seligman, 1975). Esto se transforma en una desmotivación general para actuar.

### **3.4. La emoción en las teorías de la motivación**

La revisión de las teorías de la emoción permite entrever que el placer

y el dolor están presentes virtualmente en todas las teorías. Un amplio abanico de emociones, incluyendo miedo, ansiedad, ira, simpatía, orgullo, culpa, vergüenza, etc., han sido consideradas específicamente por algunas teorías.

El papel de la emoción en los procesos motivacionales se está reconociendo de forma progresiva. Una teoría general de la emoción deberá incluir a la emoción y darle un papel central en la génesis de la acción.

#### **4. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA**

Una comprensión precisa de cómo el entorno afecta a la felicidad puede permitir a profesores y padres planificar mejor los contextos educativos. Al mismo tiempo podría potenciar de forma más efectiva la implicación de los adolescentes en diferentes aspectos de la vida. Por ejemplo, se podría hacer un mejor uso del tiempo pasado con amigos para actividades productivas. Si el entorno de la escuela utilizara el disfrutar de la amistad con el propósito de aprender, el proceso educativo podría ser más feliz y más motivado intrínsecamente. Otra posibilidad podría ser poner el énfasis en las similitudes entre el trabajo productivo y el ocio estructurado, siendo ambas actividades estructuradas con reglas y objetivos claros, y requiriendo ambas disciplina para desarrollar las habilidades necesarias. Como consecuencia se podría estructurar el trabajo escolar de forma más satisfactoria.

Se ha observado que los alumnos más felices tienen la sensación de experimentar más posibilidades de elección en las actividades. Lo que sucede para experimentar estas diferencias respecto a los que se sienten menos felices, haciendo lo mismo, no queda claro.

Parece ser que las personas pueden sentirse más felices implicándose en ciertas actividades y estando con compañeros agradables.

Buscar grandes retos y desarrollar las habilidades necesarias para afrontarlos es un aspecto muy importante para la satisfacción en general y en las actividades escolares en particular. El crecimiento y desarrollo permanente es un camino, tal vez lento, pero fiable para llegar al bienestar subjetivo.

#### **5. IMPLICACIONES PSICOPEDAGÓGICAS**

Las implicaciones psicopedagógicas que se pueden extraer de las relaciones entre emoción y motivación son múltiples. Un tratamiento pormenorizado de esta temática excede a nuestros propósitos y por sí mismo podría ocupar un estudio específico sobre motivación. De hecho existen muchas obras dedicadas específicamente a la motivación, en las cuales se pueden encontrar aplicaciones psicopedagógicas, muchas de ellas relacionadas con la emoción. Por esto, bajo este apartado vamos a limitarnos a considerar algunas sugerencias al respecto.

Es de dominio público la percepción que tiene el profesorado de falta de motivación del alumnado. Este hecho tiene serias repercusiones en el sistema educativo. Principalmente en dos direcciones: a) bajo rendimiento y fracaso escolar; b) dificultad de controlar la clase y problemas de disciplina. En estos dos núcleos se encierran, probablemente, los principales problemas del sistema educativo. Esto justifica que se les preste la debida atención.

Sería descabellado esperar resolver los graves problemas del sistema educativo mediante una fórmula mágica. No existe. Soluciones fáciles a problemas difíciles frecuentemente constituyen publicidad fraudulenta. Es en la dirección del control de múltiples y complejas variables donde hay que buscar una aproximación a las insuficiencias de la práctica educativa. Es dentro de este marco donde el manejo apropiado de las emociones, por la relación que hay entre emoción y motivación, puede tener una incidencia relevante.

Si la vivencia de una emoción predispone a actuar, hay que aprovechar este principio para intentar motivar al alumnado. Algunas sugerencias al respecto son las siguientes.

El identificar las necesidades emocionales del alumnado puede aportar una vía de acción. Entre las necesidades emocionales están: 1) seguridad: sentirse seguro; 2) reto: establecer objetivos que supongan un reto personal, donde la variedad y la sorpresa deben estar presentes; 3) singularidad: sentirse único, especial, irrepetible, distinto; 4) conexión: sentirse parte de algo (grupo de amigos, familia, centro educativo); 5) crecimiento: percibirse en un proceso de mejora y crecimiento personal; 6) contribución: tener la percepción de que se está contribuyendo a causas nobles.

Una estrategia para suscitar la motivación es empezar la clase introduciendo algún tipo de comunicación que contenga una clara dimensión emocional. Vamos a denominar ULEM ("Unidad Literaria Emocional Motivacional) a una comunicación que tiene las siguientes características: 1) Unidad: es una comunicación breve, con un contenido unitario; puede ser una anécdota (personal, de otras personas o inventada), una frase célebre, un acertijo, una historieta, un chiste, un episodio biográfico de algún personaje célebre, etc. 2) Literaria: en la literatura suele haber elementos emocionales capaces de motivar al lector como mínimo lo suficiente para que siga leyendo; aquí, el término literario está utilizado en sentido amplio, como oposición al contenido objetivo de la clase. 3) Emocional: el contenido debe provocar una vivencia emocional. 4) Motivacional: aprovechar la predisposición a la acción subyacente a la vivencia emocional para desencadenar una motivación intrínseca hacia la materia de estudio. Este último paso es el más difícil de conseguir.

En síntesis se trata de iniciar la clase con una historieta, anécdota, chiste o cualquier comunicación que contenga un componente emocional a partir del cual se pueda desencadenar la motivación.

Muchos conferenciantes y comunicadores lo hacen así. Jesucristo, al expresarse en parábolas, utilizaba el principio de emoción-motivación. Pero no es fácil hacerlo. Muchos profesores que no lo hacen no es porque duden de su eficacia, sino porque no tienen una ULEM a mano. Cuesta localizar una colección de ULEM que puedan ser utilizadas en el momento oportuno. Recurrir a la literatura clásica y a la mitología puede servir de ayuda; pero sobre todo hay que aprovechar los temas de interés prioritario del alumnado (juegos, deportes, música, diversiones, etc.). Sería conveniente que el profesorado dispusiera de un arsenal de ULEM para poderlos introducir en el momento apropiado. Todo esto exige tiempo, dedicación y formación, de lo cual muchas veces carecemos. Si bien, algunos libros de texto contienen ejemplos de ULEM que pueden ser aprovechados, sería de desear una mayor profusión de los mismos.





# **El bienestar subjetivo**

## **1. EMOCIONES Y BIENESTAR SUBJETIVO**

La relación entre el bienestar subjetivo y las emociones es evidente. Percibimos bienestar subjetivo en la medida en que experimentamos emociones positivas. Dicho de otra manera, el bienestar subjetivo se da cuando experimentamos emociones positivas. Un indicador de bienestar subjetivo podría ser el porcentaje del día en que uno experimenta las emociones que desea.

A la luz de las noticias que a diario bombardean nuestro estado emocional (guerras, violencia callejera, paro, desastres naturales, crisis, accidentes, asesinatos, torturas, enfermedades, muerte, etc.), ¿es posible disfrutar de un bienestar subjetivo?

Podemos afirmar que no es fácil conseguirlo. Lo fácil es caer en el pesimismo, la impotencia, el estrés o la depresión. Pero con esto no solucionamos el problema. El reto está en situarse en la dirección contraria. A veces las respuestas insólitas ante los acontecimientos que nos impactan puede ser una vía de acción. Por esto merece la pena intentarlo, aunque sea por las repercusiones positivas que pueda tener sobre la salud y el funcionamiento social.

Para intentarlo, ¿deberíamos olvidar todos los acontecimientos que afligen a la sociedad?, ¿debemos considerar la salud y el bienestar como un privilegio propio de las clases opulentas cuya vida es confortable? Lógicamente no vamos a olvidar los males que afligen a la humanidad, pero sí intentar convivir o, al menos, coexistir con ellos. Por otra parte conviene recordar paradojas que nos dejan perplejos. Da que pensar el hallazgo de que la gente objetivamente opulenta a menudo hace una valoración negativa de su bienestar, mientras que la gente que vive en condiciones duras, privaciones y penurias económicas a menudo hace valoraciones positivas de su bienestar (Lazarus, 1991: 266-267). Es decir, una persona que vive en la tragedia o graves deprivaciones puede ser feliz; contrariamente, una persona que parece vivir en unas circunstancias muy favorables puede ser infeliz (Lazarus, 1991: 408).

Todo este estado de cosas nos sitúa ante una serie de interrogantes de



difícil respuesta. Probablemente estén más allá de la investigación científica. Cuando Lazarus (1991: 388-389) se plantea cuestiones similares llega a la conclusión de que es un *pesimista esperanzado*. Y se pregunta: ¿me sitúa esto en el grupo de los que tienen un "sentido de coherencia"? (Antonovsky, 1990).

Tal vez la respuesta la podamos encontrar en el lema que adoptaron los Alcohólicos Anónimos, cuyo origen se remonta a la Iglesia durante la Edad Media, y que algunos han atribuido a una plegaria de San Francisco de Asís. Dice algo así: "Señor, dame el coraje de intentar cambiar las cosas que puedo cambiar, la serenidad de aceptar lo que no puedo cambiar y la sabiduría para distinguir lo uno de lo otro". Este simple epigrama contiene una gran cantidad de sabiduría sobre la adaptación y la forma de enfrentarnos a las situaciones conflictivas y vicisitudes de la vida. Como se ha demostrado, el patrón de enfrentarse a ellas influye en el bienestar subjetivo.

Las emociones, tanto las agudas como los estados de humor, así como el bienestar subjetivo, son el resultado de las evaluaciones que hacemos. Sin embargo, en el bienestar subjetivo la evaluación se realiza sobre la vida global. Por eso se considera que el bienestar subjetivo es un rasgo más que un estado.

Diversos autores se han ocupado del bienestar subjetivo. Entre otros están Andrews y Whitney (1976), Bradburn (1969), Campbell, Converse y Rodgers (1976), Costa y McCrae (1980), Diener (1984), Strack, Argyle y Schwartz (1991). En la exposición siguiente nos basamos en estos estudios, así como en otros que serán citados puntualmente.

## **2. LA FELICIDAD EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA**

La investigación sobre la felicidad por parte de psicólogos y otros científicos sociales ha comenzado relativamente tarde, pero recientemente ha experimentado un desarrollo insospechado. Uno de los primeros trabajos, y todavía muy influyente, ha sido *The structure of psychological well-being*, de Bradburn (1969), que indicó que la felicidad y la infelicidad eran constructos independientes: el hecho de que una persona sea feliz no significa que no pueda estar triste al mismo tiempo. Ruut Veenhoven dirige el World Database of

Happiness, con sede en la Universidad Erasmus de Róterdam, donde se dispone de más de seis mil estudios científicos sobre la felicidad y se publica periódicamente el *Databook of Happiness*; así, por ejemplo, en la edición de 1984 ya se resumían 245 encuestas realizadas en 32 países, entre 1911 y 1975 (Veenhoven, 1984). La Fundación Archimedes de Toronto tiene como tarea hacer el seguimiento de las investigaciones realizadas sobre el bienestar y la felicidad humana.

Algunas obras relevantes sobre la felicidad son: *Psychology of Happiness*, de Argyle (1987), de la Universidad de Oxford; *The social psychology of subjective well-being*, de Strack, Argyle y Schwartz (1990); *The pursuit of happiness* de Myers (1993); *Happiness: facts and myths*, de Eysenck (1990); *La felicidad*, de Delgado (1991), donde se expone un planteamiento neurofisiológico; *Fluir (flow): una psicología de la felicidad*, de Csikszentmihalyi (1997). Todo esto son argumentos suficientes para considerar que la felicidad, o el bienestar subjetivo, son objeto de investigación científica.

### **3. EL CONSTRUCTO "BIENESTAR SUBJETIVO"**

El bienestar subjetivo es un constructo que ha sido estudiado a través de muy diversas disciplinas (filosofía, psicología, economía, política, sociología, antropología, etc.) a lo largo de siglos. Por tanto no es extraño que el constructo haya recibido diversos nombres: bienestar subjetivo, bienestar psicológico, satisfacción vital, calidad de vida, felicidad, etc. Aunque estos términos puedan tener un significado ligeramente diferente, todos ellos derivan de un origen común.

La felicidad, entendida como bienestar subjetivo, es uno de los focos de atención de toda persona humana. De forma consciente o sin tomar plena conciencia de ello, uno de los objetivos del comportamiento humano es conseguir el bienestar subjetivo. El tema ha preocupado a filósofos, desde Platón y Séneca, a políticos, economistas, psicólogos, médicos, etc. En este trabajo vamos a abordar el tema desde una perspectiva psicopedagógica.

Averill y More (1993) distinguen entre felicidad y bienestar subjetivo. La felicidad es un constructo teórico que como tal puede ser objeto de investigación científica, igual que lo ha sido, por ejemplo, la inteligencia, mientras que el bienestar subjetivo es una categoría

descriptiva de carácter amplio.

Varias preguntas convendrá responder antes de pasar a las implicaciones psicopedagógicas: ¿qué es la felicidad?, ¿es posible alcanzarla?, ¿qué condiciones la favorecen?, ¿debería ser promocionada?, ¿es posible promocionarla?

Conviene apuntar que las respuestas que se puedan dar a estas preguntas tienen implicaciones políticas. Según como se responda a ellas, después pueden venir otros interrogantes. Por ejemplo ¿se debe poner el énfasis en el desarrollo económico nacional (PIB) o en el bienestar subjetivo?

#### **4. ¿QUE ES LA FELICIDAD?**

A lo largo de la historia se ha intentado responder a esta pregunta. Múltiples respuestas se han aportado desde diversos ámbitos. Muñoz Redon (1997) expone las principales aportaciones en la tradición filosófica. Tal vez la palabra "confusión" es lo que mejor puede caracterizar el resultado. Aristóteles ya lo señaló en su "Ética a Nicómaco": todos están de acuerdo en que el mejor bien es la felicidad; pero sobre lo que es la felicidad hay divergencias (Libro 1, cap. 4).

En este trabajo vamos a centrarnos en la felicidad entendida como satisfacción vital. Siguiendo a Strack et al. (1991: 10) vamos a concebir la satisfacción vital como *el grado en que un individuo juzga favorablemente la calidad total de su vida*. En otras palabras: cómo le gusta la vida que lleva. Se trata de una apreciación subjetiva. Es decir, nos referimos al **bienestar subjetivo**. Desde este punto de vista se pueden considerar como sinónimos "felicidad", "satisfacción vital" y "bienestar subjetivo".

Se ha considerado que la felicidad tiene tres componentes independientes: 1) la frecuencia y el grado de afecto positivo; 2) el promedio de satisfacción durante un periodo de tiempo; y 3) la ausencia de sentimientos negativos, tales como depresión y ansiedad (Argyle y Martin apud Strack et al., 1991: 78). Existe un cuarto componente, la salud, que presenta correlaciones significativas con las otras tres (Argyle, 1987: 13).

#### **5. LO AFECTIVO Y LO COGNITIVO**

Al evaluar la vida como un todo se pueden distinguir dos aspectos: afectivo y cognitivo.

La dimensión afectiva se refiere a cómo son de satisfactorias las emociones que experimento habitualmente. Es decir, cómo me siento habitualmente. Las emociones pueden clasificarse en positivas y negativas. Lógicamente los positivos hacen que uno se sienta bien y al revés. Los estados afectivos se relacionan con lo que también conocemos como "estados de humor". Desde la dimensión afectiva, la felicidad se concibe como una emoción, un sentimiento o un estado afectivo positivo.

La dimensión cognitiva se refiere a una evaluación subjetiva del grado en que se han logrado sus aspiraciones. Es decir, en qué medida percibo que he logrado lo que quiero en esta vida. Hay que tener presente que la persona humana es insaciable por naturaleza; nunca se acaba de conseguir todo. Sin embargo, es posible valorar positivamente una etapa de la vida, aceptando que quedan muchos objetivos que no se han logrado. La dimensión afectiva es más puntual y variable que la dimensión cognitiva. Por ejemplo, la alegría es un estado afectivo, mientras que la satisfacción es una cognición. La apreciación de una satisfacción vital general es el resultado de un juicio, es decir, de un proceso cognitivo.

Estas dos dimensiones pueden estar interrelacionadas. Hay evidencia de que los estados afectivos afectan a los procesos cognitivos (Strack et al. 1991: 38). Cuando uno está alegre tiende a decir que está más satisfecho que cuando está triste. Del mismo modo, los procesos cognitivos también pueden condicionar los estados afectivos.

## **6. LA INFELICIDAD**

En 1969 Bradburn anunció que la felicidad no es el opuesto de la infelicidad. Se trata de dos dimensiones independientes. Los afectos positivos y los negativos son independientes y se pueden considerar como determinantes aditivos de la felicidad. Estudios posteriores han confirmado este hallazgo (Argyle, 1987: 4; Strack et al., 1991: 144).

Eysenck (1990: 113-117) expone los efectos negativos que tiene la infelicidad sobre la salud. Titula el capítulo con el sugerente título de "La infelicidad puede matarle". La infelicidad puede guardar relación

con el estilo de vida, el trabajo, la personalidad, la salud, las relaciones sociales, el divorcio y otros muchos factores. Sea cual sea la causa, la infelicidad hace que las personas sean más vulnerables a las enfermedades.

También se ha observado que la inhibición de la expresión de las emociones puede tener efectos negativos sobre la salud (Eysenck, 1990: 116). Es decir, conviene que las emociones sean exteriorizadas de alguna forma. Sobre todo las emociones negativas. Si una persona tiene un profundo pesar y no lo puede expresar a alguien de confianza, su sufrimiento se hará más largo y más difícil de soportar. Hemos de recordar aquí el poder psicoterapéutico de la conversación íntima.

Hay varias razones por las cuales la infelicidad puede llegar a provocar enfermedades e incluso la muerte. Los estados emocionales negativos (infelicidad, angustia, depresión) que duran mucho tiempo pueden afectar el sistema fisiológico, afectando al sistema inmunitario. Las enfermedades psicosomáticas son un hecho documentado en la literatura médica. La infelicidad, por otra parte, hace que la gente sea más descuidada respecto a sí misma. Los estados de infelicidad hacen que la persona sea propensa a beber, fumar, drogarse y adoptar otras conductas de riesgo, lo cual, junto con insuficiente ejercicio físico y un descuido general del propio cuerpo, dejan el terreno abonado para futuras enfermedades.

Este escenario ha hecho que la clase médica y la sociedad en general se preocupen de la infelicidad, si bien utilizando generalmente otros términos (ansiedad, depresión). Si se hacen intervenciones para prevenir o curar el cáncer, las enfermedades coronarias y otras muchas disfunciones orgánicas, es lógico que también otras de carácter psicológico o emocional puedan tener una terapia apropiada.

Freud fue el primero en proponer técnicas sistemáticas para aliviar la infelicidad. Argumentó que la mejor forma de reducir la infelicidad en pacientes neuróticos consiste en proporcionarles *insight* en el contenido del inconsciente. Para conseguirlo utilizó hipnosis, interpretación de los sueños, asociación de palabras, análisis de los actos fallidos, entrevistas en profundidad y otras técnicas que constituyen el psicoanálisis.

Posteriormente surgieron otras técnicas. Especial ímpetu ha tenido la "revolución cognitiva", particularmente la psicoterapia racional emotiva de Ellis y la terapia cognitiva de Beck. Si en el psicoanálisis se pone el énfasis en el inconsciente, que debe ser revelado por un especialista, en el enfoque cognitivo se considera que cada persona tiene la llave para comprender y resolver sus problemas psicológicos; para ello necesita centrarse en sus pensamientos y sentimientos. "Somos lo que pensamos" podría ser el lema. El pensamiento positivo es uno de los ingredientes de la terapia cognitiva. En este enfoque es esencial la afirmación de Epicteto: "No son las circunstancias lo que nos perturba, sino la visión que tenemos de ellas".

Hay una especie de terapia ocupacional para personas deprimidas. Muchas personas están de acuerdo en afirmaciones como "Cuando estás deprimido, ayuda estar ocupado", "cuando estás deprimido, ayuda hacer algo que te gusta". Paralelamente, la gente que está ocupada es menos probable que tenga estados depresivos.

Fijarse objetivos es otra forma de terapia contra la infelicidad, principalmente ansiedad y depresión. Se trata de fijarse objetivos que tengan una elevada probabilidad de ser logrados. A veces la ansiedad proviene precisamente de haberse propuesto unos objetivos inaccesibles. Por el contrario, objetivos excesivamente fáciles no son lo suficientemente motivadores: no hay un reto real. Es importante acertar en la adecuación de los objetivos. Complementa esta terapia asignarse recompensas por haber logrado los objetivos. La combinación de fijarse objetivos apropiados y autorrecompensarse por el logro de los mismos produce efectos altamente positivos en el incremento de la felicidad y en el desarrollo de la autoestima.

## **7. ALGUNOS TÓPICOS SOBRE LA FELICIDAD**

Los estudiosos de la felicidad y el bienestar subjetivo se han ido formulando una serie de cuestiones que intentaremos reflejar en las líneas siguientes. Entre ellas están: ¿puede medirse la felicidad?, ¿es posible ser feliz?, ¿la felicidad depende de las características personales?, ¿se puede aprender a ser feliz?

¿Se puede medir la felicidad? Las investigaciones han llegado a la conclusión de que no es posible inferir la felicidad de una persona a

partir de su comportamiento. Sin embargo, puesto que nos referimos a la felicidad como "bienestar subjetivo", es posible utilizar preguntas como indicador. Hay evidencia de que las preguntas, ya sean directas o indirectas, en una entrevista personal o a través de un cuestionario anónimo, ofrecen una validez y fiabilidad aceptables. Algunos instrumentos de medida del bienestar subjetivos son el "Life Satisfaction Index", "Satisfaction with Life Scale", la escala de felicidad global de Fordyce, etc. (Strack *et al.* 1991: 10-12, 52, 78, 124). Ejemplos de preguntas que aparecen en los instrumentos de medida del bienestar subjetivo son las siguientes. "¿Cómo se siente en la vida globalmente?", "¿Cómo se siente sobre el sentido y significado de su vida?", "¿Ha conseguido los objetivos que se había propuesto en la vida?", "¿Se siente feliz?", etc.

## **8. ¿ES POSIBLE SER FELIZ?**

Difícil pregunta. Digámoslo claramente: nos sobran motivos para sentirnos infelices, ser pesimistas y caer en la más profunda de las depresiones. Basta leer el periódico al levantamos por la mañana: guerras, hambre, accidentes, terrorismo, paro, corrupción, drogas, desastres naturales (terremotos, inundaciones, incendios, sequía, etc.), etc. Siempre estamos amenazados por sufrir accidentes, enfermedades, pérdidas de seres queridos, reveses económicos, conflictos matrimoniales, problemas con los hijos, dificultades profesionales, etc. Lo habitual es un bombardeo constante de estímulos negativos.

Ante este estado de cosas, ¿tiene sentido la pregunta? Lo fácil es caer en el pesimismo y la depresión de tal forma que preguntarnos sobre la posibilidad de ser felices nos puede parecer ingenuo o absurdo.

Por otra parte hay una especie de inconsciente colectivo que conlleva un complejo de culpabilidad. Las personas quieren ser felices, pero sienten que no merecen serlo; se sienten culpables. Es como si estuviera mal visto ser feliz. ¿Cómo se puede ser feliz con la realidad que nos rodea? Estos sentimientos inciden negativamente en la autoestima y en la capacidad de disfrutar del presente. Por esto conviene insistir en dos aspectos: a) es importante tener una consciencia de la realidad que nos rodea y adoptar un compromiso con

los otros; b) pero esto no debe impedir un compromiso con nosotros mismos: el amor hacia uno mismo debe llevar a aceptar el derecho inalienable de buscar la propia felicidad.

Sin embargo, hemos de reconocer que toda la literatura sobre la felicidad asume la esperanza de encontrar caminos para una vida más satisfactoria. De hecho, las investigaciones sobre bienestar subjetivo han demostrado que la gente se siente más feliz de lo que podría parecer. Es decir, es posible alcanzar un cierto grado de bienestar subjetivo al que podemos identificar como felicidad. Es habitual encontrar una apreciación positiva de la vida (Strack *et al.*, 1991: 24).

### **9. ¿SE PUEDE APRENDER A SER FELIZ?**

Un primer problema es que no hay un modelo ideal. Cada cual es feliz a su manera. Esto impone serias limitaciones a una enseñanza generalizada.

Sin embargo, hay algunas cualidades que se pueden aprender (*learnable qualities*), las cuales generalmente predisponen hacia una vida más feliz. La "ignorancia", el "odio", la "depresión" y la "falta de control personal" reducen las posibilidades de experiencias gratificantes. Por otra parte han sido identificadas como variables sobrerrepresentadas entre personas felices las siguientes: "identidad íntegra" (*identity integrity*), "fuerza del yo" (*ego-strength*), madurez mental, control interno, habilidad social, actividad, apertura perceptiva. No es extraño que estas características sean concomitantes típicos de la salud mental y objetivos típicos de muchas psicoterapias.

La investigación ha demostrado que ciertos programas pueden desarrollar características deseables, tales como la autoestima, autonomía y autocontrol. Por otra parte, a partir de los años ochenta se han aplicado programas específicos para incrementar el nivel de felicidad percibida, los cuales se han centrado en "actividades satisfactorias", "revisión de vida personal", "entrenamiento asertivo", "autocontrol cognitivo", etc. Algunos autores señalan que los efectos han sido escasos, de tal forma que todavía no queda claro si la felicidad se puede aumentar mediante programas específicos. Sin embargo otros autores (Fordyce, 1977, 1981) aportan evidencia



empírica de los resultados positivos de los programas de desarrollo de la felicidad.

De todas formas se puede afirmar que hay acuerdo en considerar que no es descabellado intentar aumentar la felicidad humana. Mejores condiciones de vida, salud, profesión satisfactoria, buenas relaciones sociales, aprovechamiento del tiempo libre, etc., contribuyen a una mayor satisfacción vital. Aunque no todas las recetas funcionen, los progresos son posibles. El reto de cara al futuro no es preguntar por lo obvio (¿se puede aprender la felicidad?), sino buscar las estrategias más prometedoras (¿cómo mejorar el bienestar subjetivo?). En principio se acepta que es posible la promoción planificada de la felicidad pública en general.

### **10. ¿DEBE PROMOCIONARSE LA FELICIDAD?**

Para los filósofos del utilitarismo social del siglo XVIII la pregunta tiene una respuesta clara: su axioma moral era que la felicidad es el mejor bien y que debemos promocionarla al máximo posible. Es lo que se conoce como el principio de la "mayor felicidad para todos".

Sin embargo siempre ha habido filosofías que han idealizado el sufrimiento y cuestionado la satisfacción vital y el placer. Ciertas concepciones religiosas no están lejos de este planteamiento. La discusión podría ser larga. Por eso, puede ser más positivo analizar los efectos de la felicidad sobre otros aspectos personales y sociales.

Algunos indicadores de las consecuencias de la felicidad pueden encontrarse en los resultados de estudios longitudinales. Estos resultados indican que una valoración positiva de la vida tiende a animar una vida activa más que inducir apatía; potenciar el contacto social más que el egoísmo o individualismo; ampliar el campo perceptivo más que paralizarlo; el bienestar subjetivo contribuye a mejorar la salud y la longevidad (Strack et al., 1991:22-23).

Éstos y otros hallazgos permiten como mínimo descartar el argumento de que la felicidad sea perjudicial. Más bien hay evidencia empírica de sus efectos positivos. Por tanto, se puede concluir que la promoción de la felicidad es algo bueno y deseable. Por eso, vamos a considerar que la búsqueda de la felicidad es un objetivo legítimo. Así lo manifestaron Aristóteles y otros filósofos a través de la historia; así se proclama en

la Declaración de Independencia de Estados Unidos de 1776; este principio estuvo presente en los orígenes de la orientación vocacional y en definitiva es lo que se proponen las principales intervenciones de ayuda.

## **11. ¿ES FELIZ LA GENTE?**

Antes de responder a la pregunta debemos clarificar cómo podemos saber si alguien es feliz. No es fácil asegurar si una persona se siente feliz o no. Durante años los investigadores han discutido sobre la posibilidad de conocer si las personas son felices y todavía no se ha llegado a conclusiones que puedan ser aceptadas unánimemente. Sin embargo, las aportaciones realizadas en este campo mediante el método de encuesta tienden a ser aceptadas como válidas y fiables.

Tampoco podemos olvidar el "sesgo de la deseabilidad social" (*social desirability bias*), según el cual las personas distorsionan la verdad de cara a presentar a la sociedad una imagen más aceptable de sí mismas. Teniendo en cuenta este hecho, los datos obtenidos deberían matizarse, probablemente a la baja, en función de argumentos que señalan que en este tipo de encuestas está "mejor visto" que una persona se sienta feliz que no desgraciada.

Las investigaciones empíricas demuestran que las personas declaran que son felices a un nivel superior a lo que se podría suponer (Diener y Larsen, 1993: 413). Muchas personas declaran sentirse felices la mayor parte del tiempo. Es decir, la gente es capaz de derivar emociones placenteras a partir de la vida diaria.

Según la Encuesta de Valores del año 1980, el 78% de los españoles se declaran muy o bastante felices. Este índice igualaba al europeo. En el mismo estudio correspondiente a 1990, el porcentaje era del 85% (cit. por Javaloy, 1996). En 1997, en un Estudio sobre la Realidad Social en España (CIRES), el 86% de los españoles se consideran felices, frente a un 14% que confiesa su infelicidad. Estos datos indican un progresivo aumento de la satisfacción, si bien el alto grado de satisfacción manifestada en el último de ellos, en comparación con otros estudios de características similares realizados en otros países, induce a pensar en el "sesgo de la deseabilidad social". En este último estudio, también contrariamente a otros estudios, son los jóvenes de 18 a 29 años, en

un 89%, el grupo de edad que se considera más feliz. En cuanto al estado civil son los casados, con un 88%, los que se sienten más felices. Por clase social, son las personas con un estatus económico familiar alto, con un 92%. Por el contrario, los porcentajes más bajos de satisfacción están en los mayores de 65 años, viudos, separados, divorciados y personas que pertenecen a clases sociales bajas.

## **12. CARACTERÍSTICAS DE LA PERSONA FELIZ**

Según un antiguo cuento había un rey que estaba permanentemente triste. Buscando la forma de salir de su melancolía, los médicos le recetaron "la camisa del hombre feliz". El rey dio orden a sus súbditos de buscar por todas partes a un hombre feliz y que le compraran su camisa. Tardaron mucho tiempo en hallar un hombre que se declarase feliz. Cuando al final lo hallaron se encontraron que no llevaba camisa. La conclusión de esta narración es que desde el poder y el dinero no se puede ser feliz. Sólo un hombre pobre, que no tiene ni camisa, puede serlo. Pero, ¿qué dice la evidencia empírica al respecto?

La evidencia ha demostrado que muchas personas son felices. En este caso, ¿cuáles son las características de las personas felices? En un intento de retrato robot, basado en investigaciones empíricas, se han observado las siguientes características. La persona feliz está llena de energía, es afectuosa, decidida, flexible, creativa y sociable. Tiene muchos momentos alegres y es fácil verla reír o sonreír. Tolera mejor la frustración y ve el lado positivo de las cosas. En esto se diferencia claramente de la persona deprimida (Javaloy, 1996).

La persona feliz tiende a estar sana, física y psíquicamente. Su carácter es optimista. Es expresiva y espontánea. Sabe conjugar hedonismo con generosidad; estar solo con relaciones sociales. Busca el equilibrio personal a través de una actividad enriquecedora, que le proporciona felicidad.

La persona feliz está dispuesta a ayudar a los demás. Es el denominado "efecto sentirse bien, hacer el bien", que motiva a realizar más actos altruistas como forma de autorrealización (Maslow, 1974).

Para Myers (1993), los rasgos de la persona feliz son: autoestima, optimismo, extroversión y control personal.

Una persona con una autoestima sana es *independiente del contexto*. Para una persona ordinaria, con baja autoestima, el valorarse depende del contexto. Se preocupa excesivamente de cómo le ven los demás. Necesita un cierto grado de aceptación manifiesta para sentirse bien. Si recibe críticas, se resiente su autoestima. Su estado de ánimo depende de cómo percibe que le ven los demás. Una persona con una autoestima sana no es presuntuosa ni arrogante.

### **13. APORTACIONES DE LA NEUROFISIOLOGÍA**

Las investigaciones en el campo de la neurofisiología han demostrado fehacientemente que la felicidad está localizada en el SNC (Sistema Nervioso Central). Así, por ejemplo, se ha observado que en el lóbulo occipital se encuentra la corteza receptora de la visión. Si se destruye esta parte, la persona afectada se quedará ciega para siempre. Sin embargo no se pierde la capacidad de experimentar felicidad. Algo parecido sucede con los otros sentidos (audición, gusto, olfato, tacto). Accidentes, heridas de guerra, tumores y otras alteraciones pueden destruir zonas más o menos amplias del cerebro, anulando las percepciones sensoriales correspondientes. Pero esto no afecta a la percepción del placer ni los posibles estados de felicidad (Delgado, 1991: 111-112).

Esto resalta el papel que juegan en la felicidad los neurotransmisores (en particular la serotonina). Por esto, la sensación de felicidad puede ser inducida por estímulos psicofarmacológicos, eléctricos, químicos y, lo que es más importante, por procedimientos psicopedagógicos: psicoterapia, relajación, meditación, etc. (Delgado, 1991: 113).

El neurotransmisor denominado **serotonina** ha cobrado un interés peculiar en todo lo que estamos comentando, por ser una sustancia química cerebral que tiene mucho que ver con el hecho de sentirnos bien. Déficit en serotonina está relacionado con depresiones, perturbaciones del apetito (bulimia y anorexia), disfunciones obsesivo-compulsivas, fobias sociales, autismo, síndrome premenstrual, ansiedad, pánico, migrañas, violencia, esquizofrenia, etc. La creciente concienciación sobre el papel fundamental que juega la serotonina en el estado de ánimo y las emociones se ha visto acompañado por un auge en el consumo de medicamentos que tienen como objetivo la

serotonina (*Prozac, Elavil, Zoloft*). Por otra parte, se ha visto que aumenta los niveles de serotonina una actitud positiva y realista con el mundo, optimista con el presente y esperanzada con el futuro. Todo esto proporciona serenidad y, por consiguiente, felicidad. Probablemente se dé un circuito cerrado de: a mayor nivel de serotonina, más felicidad y, al mismo tiempo, la felicidad aumenta el nivel de serotonina. Esto sugiere que no es indispensable tomar drogas o medicamentos para aumentar el nivel de serotonina y, como consecuencia, ser más feliz, sino que si uno es capaz de adoptar una actitud positiva ante la vida, puede voluntariamente contribuir a aumentar el nivel de serotonina, lo que le proporcionará mayor felicidad. Hay evidencia de que se puede aumentar el nivel de serotonina a través de una dieta adecuada, ejercicio físico, dormir lo suficiente y tener una actitud positiva ante la vida.

También la dopamina, otro neurotransmisor, tiene un papel importante en las emociones. Los niveles de dopamina afectan a la estabilidad emocional. El funcionamiento defectuoso de los receptores cerebrales de dopamina está relacionado con una larga lista de dolencias entre las que se incluye la depresión. Algunos antidepresivos actúan aumentando los niveles de dopamina. El ejercicio físico también aumenta el nivel de dopamina. Actualmente se está investigando con más profundidad el papel de la dopamina en el bienestar de las personas.

Investigaciones realizadas a finales de la década de los noventa, principalmente por el italiano Pierpaoli, han demostrado la importancia de la hormona melatonina en el bienestar. Esta hormona se segrega en la epífisis, o glándula pineal. Se ha observado que los niveles máximos de melatonina se alcanzan entre las dos y las cinco de la madrugada en personas jóvenes. Pasada la pubertad decae la segregación de melatonina hasta alcanzar niveles imperceptibles a partir de los 40 años. En esta pérdida radica gran parte de la razón del envejecimiento.

La ansiedad puede producir daño en el corazón, y en otros órganos, por la activación inapropiada del sistema nervioso y de las glándulas de secreción interna. Los síntomas psicósomáticos pueden aparecer

inmediatamente o de forma diferida. Si una persona se enfurece con frecuencia, hay una persistencia de las respuestas nerviosas y glandulares que puede ocasionar trastornos cardiovasculares, problemas respiratorios, asma, alteraciones gastrointestinales, anorexia, bulimia, obesidad, estreñimiento, diarrea, dolores de cabeza, impotencia, frigidez y muchos otros trastornos. Cuando se habla de una acción repulsiva a veces se dice: "Me da asco", "es para vomitar". Estas expresiones, además de ser simbólicas, revelan la correlación psicosomática. En conclusión, la tensión emocional repetida es probable que tenga un correlato en trastornos psicosomáticos.

A partir de estos hechos comprobados se puede inferir la hipótesis de que puedan existir influencias beneficiosas para el organismo (Delgado, 1991: 193). La felicidad es un factor determinante de reacciones fisiológicas que potencian la buena salud. Esto se refleja en el semblante y en las actividades generales de cada persona. La percepción propioceptiva de la felicidad puede facilitar la liberación de sustancias neuroactivas y reforzar de modo beneficioso las actividades musculares, endocrinas, vegetativas y, en especial, las funciones mentales. La felicidad mejora la vida personal.

La hipótesis neurofisiológica ha sido formulada de diferente manera por distintos autores. Csikszentmihalyi (1997: 137-139, 383) cita los trabajos de Hamilton, Holcomb, De la Peña, Haier y Buchsbaum. En síntesis, se trata de que la constitución neurológica tiene unos efectos sobre las emociones y que los procesos emocionales pueden transformarse mediante el aprendizaje.

Hay personas que buscan la felicidad a través de las drogas. Es cierto que ciertas drogas pueden aportar una sensación momentánea de felicidad. Así, por ejemplo, la LSD (dietilamida del ácido lisérgico) tiene unos efectos similares a un aumento de serotonina (neurotransmisor habitual en el organismo); la morfina se ha utilizado como sedante desde hace mucho tiempo; en 1898 la Bayer sintetizó un derivado de la morfina, la *heroína*, con una potencia cinco veces mayor; marihuana, cocaína y otras drogas de diseño tienen como objetivo provocar estados de bienestar y placer. Pero estos placeres pasajeros son a costa de un precio tan elevado que hacen totalmente

desaconsejable esta experiencia. Los efectos, como se sabe, son tan perjudiciales, que los gobiernos de todo el mundo están implicados en la lucha contra la droga. El paraíso hay que saberlo encontrar y construir en el medio en que nos encontramos.

La ciencia ha descubierto una serie de sustancias y mecanismos relacionados con el bloqueo del dolor y con la percepción del placer; la sensación de felicidad ha sido inducida en seres humanos por estímulos eléctricos intracerebrales; la psicología del comportamiento tiene una fundamentación electrofisiológica y neuroquímica. Todo ello permite a Delgado (1991: 214) proponer la hipótesis de la existencia de *receptores neuronales de la felicidad*, que serían activados por estímulos de diverso origen. La persona humana debe aprender a caminar, hablar, comportarse. Igualmente debe aprender a ser feliz. Las bases neurofisiológicas pueden aportar un cuerpo de conocimientos para ser utilizados en la psicopedagogía de la felicidad. Llegados a este punto, podemos dar un paso más y entrar en la ciencia ficción. Imaginemos que en un futuro se pueda inventar una máquina que pueda activar los circuitos neurales relevantes para que se liberen los neurotransmisores y hormonas apropiados para producir felicidad. Supongamos que todas las necesidades fisiológicas estén satisfechas y que se disfrute de una buena salud. En esta situación, la pregunta clave es: ¿desearía permanecer conectado a la máquina de la felicidad para el resto de la vida?

#### **14. LA RESPUESTA EDUCATIVA**

La respuesta educativa, como es lógico, está en una dirección más psicopedagógica que bioquímica. Es la felicidad como proceso más que como producto lo que interesa. Sobre todo interesa llegar a discernir cómo a través del aprendizaje se puede aprender a ser feliz. Delgado (1991: 131) recuerda la historia de los misioneros que enseñaban a los nativos el mapa de su región. La reacción normal de los indígenas era de incredulidad: "Pero qué tontería. Yo sé que de mi pueblo a la ciudad hay muchas horas de distancia y en el papelito que usted me enseña sólo hay la distancia de un dedo". Les resultaba incomprensible que varios kilómetros se pudieran representar en unos centímetros en el mapa. Al mismo tiempo, el "salvaje en mapas" preguntaba al

misionero: "¿Cómo es posible que tú, que eres tan listo, te pierdas en la selva y no entiendas los sonidos del bosque? Con respeto te digo, padre, que eres bastante salvaje". Esta historia demuestra el hecho bien conocido de la adaptación al medio ambiente y a las enseñanzas recibidas. Existe un "multisalvajismo cultural": si nos falta el entrenamiento adecuado, no sabremos gozar de multitud de percepciones sensoriales. Un campesino puede distinguir el canto de los diversos pájaros de su ambiente, lo cual es inconcebible para el que ha vivido toda su vida en la ciudad. Si se pregunta a muchas personas si les gusta la ópera, responderán que no, cuando en realidad lo que pasa es que no han desarrollado la percepción sensorial apropiada para apreciarla. Lo mismo podríamos decir respecto a las canciones árabes, los poemas en sánscrito o las matemáticas estelares. Hay cursos para aprender a apreciar la música, el arte, la literatura y las ciencias. Igualmente se pueden desarrollar programas para aprender a disfrutar más de la vida y ser más felices. De la misma forma que la gimnasia desarrolla la musculatura, hay ejercicios mentales para cultivar la felicidad (Delgado, 1991: 275). Como ha demostrado la investigación psicopedagógica, los aprendizajes son más fructíferos cuando se realizan en una edad temprana. El sistema educativo es un contexto apropiado para estos aprendizajes, junto con la familia.

En esta línea conviene subrayar el papel que juega la voluntad en la potenciación del estado de felicidad. Es bien sabido que en las mismas circunstancias unas personas se sienten felices y otras desgraciadas. Puesto que las condiciones son las mismas, hay que buscar la causa en el *receptor del mensaje* (diferencias individuales); en concreto, en la *interpretación y en la reactividad personal* (Delgado, 1991: 173-177). Es decir, uno puede decidir, en cierta medida, el estado emotivo que desea experimentar.

Sin embargo, lo que decimos no es fácil. Habrá que salvar diversos escollos. Uno de ellos es el *automatismo conductual* que se manifiesta en lo que pensamos, decimos y hacemos. La sensación de felicidad es uno de los automatismos mejor establecidos; no acude a la llamada de la voluntad y sería ingenuo decir "ahora voy a ser feliz". Lo que sí



podemos hacer es influir sobre la interpretación personal de las informaciones que vamos recibiendo, reforzando sus aspectos placenteros y disminuyendo los desagradables. Es decir, desautomatizar las percepciones y las reacciones emocionales. La reestructuración cognitiva puede ser una forma de conseguirlo. La automatización excesiva de nuestra personalidad puede dar lugar a decisiones y acciones poco eficaces y poco inteligentes. Es necesario un gran esfuerzo para escapar a los automatismos. Pero es un privilegio de los seres humanos el poder conseguirlo. Supongamos que estamos conduciendo en medio de un embotellamiento. Lo natural es ponerse de malhumor por la lentitud y la pérdida de tiempo. Por un acto de voluntad se puede desmontar el *automatismo emocional* (Delgado, 1991: 179-183). Se puede pensar que el enfado y el malhumor no van a resolver el problema; en contrapartida decidimos disfrutar de lo que tenemos a nuestro alcance (compañía de familiares o conocidos, música, programa de radio, paisaje, reflexionar sobre nuestros asuntos, etc.).

Mucho más peligrosa es la reacción automática agresiva: miradas hostiles, insultos, actitudes amenazadoras, agresión física, etc. Éstas son las respuestas que se expresan automáticamente en situaciones de estrés y de las que tenemos que arrepentirnos después. No respondemos de acuerdo con lo que nos conviene, sino de forma automática a la conducta del oponente: le criticamos si él nos critica, gritamos si nos grita, le insultamos si él nos insulta, respondemos con violencia si él se pone violento, etc. Con estos automatismos nos colocamos en "campo contrario", sintiéndonos obligados a utilizar sus armas, en lugar de elegir inteligentemente qué es lo que debemos hacer y qué es lo que más nos conviene. Conservando las distancias es algo que recuerda a los duelos del siglo pasado o el "juicio de Dios" de la Edad Media. En el siglo XXI no podemos permitirnos reacciones viscerales de este calibre. La desrobotización en situaciones de tensión emocional es esencial para disminuir los riesgos de la acción y para elevar la posibilidad de felicidad (Delgado, 1991: 183).

Lo que antecede refleja que los estados emocionales son contagiosos. Cuando una persona nos increpa, con intensidad de voz aumentada y

con mayor velocidad de palabras en tono desagradable, lo habitual es responder de manera análoga. Es decir, adoptamos una respuesta automática de naturaleza reactiva. En estas situaciones el autocontrol supone no caer en el error de aceptar el "terreno de juego y las armas del contrario", sino en rechazar el automatismo emocional. Escapar del terreno del adversario, sin aceptar su manipulación afectiva o chantaje emocional, puede significar imponer un tono de voz suave, lento y un contenido que desoriente al interlocutor. El uso del sentido del humor puede dar buenos resultados.

Lo contagioso de los estados emocionales se puede observar también en las emociones positivas. Todos hemos experimentado una reunión de amigos en la que se explican chistes y anécdotas que nos hacen desternillar de risa. La risa a veces procede no tanto del contenido gracioso de lo que se dice, sino del contagio emocional en un clima social positivo que nos rodea. Igualmente nos hemos podido encontrar con una persona sumamente afectiva que en un abrazo de bienvenida es capaz de contagiarnos entusiasmo. El principio del contagio emocional puede contribuir al bienestar del entorno social (Izard, 1993: 634).

La percepción de la felicidad requiere un desarrollo neuronal que no existe en el momento de nacer. Por esto se puede afirmar que los niños cuando nacen no son felices, ni pueden serlo. Sólo saben llorar, comer y dormir. Sus cerebros inmaduros no permiten el acto de la sonrisa hasta pasados varios meses, después de aprenderla en su interacción social, principalmente con la madre. Por extensión, los niños deben aprender a ser felices. Desgraciadamente muchos no lo consiguen. Probablemente el sistema educativo no se propone este objetivo con la seriedad que merece. Con todo, hemos de reconocer que durante las postrimerías del siglo XX se han dado pasos importantes, sobre todo si lo comparamos con épocas pasadas.

Existe una relación directa entre el comportamiento y las emociones. Esto se hace particularmente patente por lo que respecta a las expresiones del rostro, que reflejan claramente el estado emocional. Pero la relación pueda hacerse inversa a través del aprendizaje. Aumentando la consciencia de nuestras expresiones faciales, podemos

modular de manera semivoluntaria nuestro estado emocional. El autocontrol del comportamiento de la cara puede ser decisivo para influir sobre la reactividad emocional (Delgado, 1991: 274).

Los elementos importantes para la felicidad pueden resumirse, según Delgado (1991: 233-238), en: a) salud; b) nivel de vida (dinero, pero hasta un cierto límite: lo justo y necesario); c) amor; d) sexualidad; e) poder; f) éxito; g) fama; h) impacto histórico. No todos estos elementos son necesarios para todas las personas. Para muchas no es importante, por ejemplo, el poder, el éxito o la fama. Pero en su conjunto, todos estos elementos están presentes en la felicidad del conjunto variado de personas. La interpretación personal que cada uno haga de estos elementos es esencial para la percepción individual de felicidad, donde la sensibilidad y valoración emotiva de cada uno son elementos decisivos.

La educación emocional se propone el desarrollo del autoconocimiento y la autoestima como requisitos que permiten un autocontrol emocional, la prevención de las emociones negativas, el desarrollo de las emociones positivas y, por consiguiente, el desarrollo de la felicidad. Uno de los retos está en enseñar cómo ser feliz.

## **15. ¿COMO SER FELIZ?**

De todas las preguntas posibles, probablemente ésta sea la más difícil de responder. Entre otras razones porque lo que a uno le puede proporcionar felicidad a otro le puede ocasionar tristeza. Sin embargo, a lo largo de este trabajo se sostiene la importancia de abordar esta cuestión a pesar de las dificultades.

Aun a riesgo de caer en la recomendación fácil, vamos a transcribir a continuación algunas sugerencias que pretenden sintetizar lo que se expone a lo largo de toda la obra. Son las siguientes:

- 1. Gestión del tiempo.-** La distribución del tiempo es esencial, lo cual implica reservar tiempo para sí mismo. Hay que combinar el tiempo dedicado al trabajo y a la familia con el tiempo dedicado a los intereses personales. Un tiempo para cada cosa y cada cosa a su tiempo.
- 2. Fijarse objetivos realistas.-** En función del tiempo disponible y de

las posibilidades y limitaciones, hay que fijarse metas alcanzables, que supongan retos en un punto equidistante entre la excesiva facilidad que genera aburrimiento y la excesiva dificultad que genera estrés.

**3.** Disfrutar los pequeños avances que se consiguen.- Las emociones positivas crean hábito, por tanto hay que potenciarlas. Valorar los logros que uno consigue es una forma.

**4.** Autoestima.- La perfección es imposible en el ser humano. Pero a pesar de las imperfecciones y los errores, es importante mantener un elevado nivel de autoestima. A veces hay que ser permisivos consigo mismo y con los demás. Si las cosas no salen como uno desea, no hay que irritarse o martirizarse. Hay que conceder una segunda oportunidad, en primer lugar a nosotros mismos.

**5.** Ser positivo.- Ya sabemos que es difícil ser positivo con los problemas que nos rodean, pero merece la pena intentarlo. De lo contrario, ¿qué sentido tiene la vida? Por otra parte, ser positivo y optimista repercute positivamente en la salud.

**6.** Sentido del humor.- Relativizar situaciones conflictivas es saludable. Ayuda a prevenir enfermedades físicas y mentales, relaja, disminuye la tensión, alegra la vida y hace posible expresar sentimientos negativos sin provocar estrés.

**7.** Reír.- Se ha demostrado que la risa estimula la mayor parte de los sistemas fisiológicos del cuerpo y tiene efectos positivos sobre el sistema inmunitario. Una buena carcajada acelera el ritmo cardíaco, mejora la circulación y hace trabajar todo el cuerpo; alivia la depresión y otros problemas emocionales. El reto está en aprender a autoprovocarse la risa voluntariamente.

**8.** Altruismo.- Ayudar a los demás aumenta la autoestima. "Hacer el bien sin mirar a quien" es saludable. Se ha observado, por ejemplo, que personas implicadas en actividades de voluntariado se sienten mejor.

**9.** Mantener relaciones sociales.- Los vínculos sociales sirven como una "red de apoyo" que previene de estados negativos. El contacto social es un estímulo positivo y una fuente de satisfacción personal.

**10.** No dejarse influir negativamente por los demás.- Hay que evitar dejarnos influir por gente que está permanentemente descontenta, insatisfecha, envidiosa, frustrada, egoísta, etc. Es decir, en actitud negativa. Su influencia nos puede quitar energía positiva. Es las relaciones sociales es preferible frecuentar personas positivas, trabajadoras, alegres, que transmiten energía positiva.

**11.** Música.- Escuchar música, cantar y bailar provocan estados emocionales positivos. También es un buen tratamiento contra la depresión.

**12.** Ejercicio físico.- La práctica del ejercicio físico (caminar, natación, ciclismo, etc.) tiene efectos positivos sobre la salud física y psíquica.

**13.** Imaginación emotiva.- A veces es saludable fantasear sobre lo que a uno le gustaría hacer, dónde me gustaría ir, con quien quisiera estar, etc., y emocionarse intencionalmente con ese pensamiento.

**14.** Relajación.- Practicar frecuentemente técnicas de relajación, respiración, meditación y control emocional es una manera de procurar estar en forma, con múltiples efectos positivos.

**15.** Ser escuchado.- Cuando se tiene algún problema es importante encontrar a alguien que sea capaz de escuchar, sin juzgar, y que sirva de apoyo y ayuda de cara a una clarificación de la situación y a vislumbrar posibles vías de acción.

**16.** Expresar afecto.- Expresar los propios sentimientos y emociones a los seres queridos ayuda a mantener buenas relaciones íntimas, que repercuten positivamente en los estados de ánimo.

## **16. FELICIDAD Y COMPROMISO SOCIAL**

Sería un grave error interpretar que lo que estamos propugnando es un "mundo feliz" con personas despreocupadas por el compromiso social y el sufrimiento de los demás. Es cierto que "ojos que no ven, corazón que no siente" y, por tanto, en determinados momentos, es preferible ignorar ciertos acontecimientos para preservar la estabilidad emocional. Pero la felicidad, tal cual la estamos considerando, no debe entenderse como consecuencia de la "política del avestruz", de esconder la cabeza debajo del ala para ignorar las amenazas que nos

acechan.

A veces se ha dicho que *los más felices son los 'infelices'*. Aquí *infelices* tiene el sentido de persona que reúne alguna (o todas) de las características siguientes: despreocupada, sin compromisos, "ligera de cascos", no muy inteligente, ignorante de la realidad, sin ambiciones, etc. Sin embargo, la evidencia empírica no confirma esta creencia popular. No es cierto que un optimista sea un pesimista mal informado.

Las personas felices tienden a estar interesadas y comprometidas con su entorno. Csikszentmihalyi (1997, 1998) aporta evidencia de cómo muchas personas felices asumen grandes compromisos sociales, políticos o científicos. A título de ejemplo podríamos recordar a Bertrand Russell, que escribió *La conquista de la felicidad*, y paralelamente ha sido una de las personas más comprometidas con los Derechos Humanos, jugando un papel preponderante en Amnistía Internacional. Ejemplos similares se repiten con una frecuencia superior a la que podríamos imaginar.

Es más, hay evidencia (véase por ejemplo Csikszentmihalyi, 1997, 1998) de que grandes innovaciones sociales, científicas o artísticas no han sido realizadas por personas amargadas o infelices, sino todo lo contrario. Han sido personas que han disfrutado con lo que estaban haciendo. Eran felices en su trabajo comprometido y esto les permitía dedicarle mucho tiempo.

¿Cómo es compatible ser feliz con un conocimiento de los desastres que nos rodean? ¿Cómo es posible ser feliz y mantener un compromiso social que puede llevar a asumir graves riesgos? La respuesta no es sencilla. Probablemente haya que buscarla en la combinación de un conjunto de factores, entre los que están: autoconocimiento profundo, autoaceptación, autoestima, control emocional, trabajo vocacional y un conjunto de habilidades (de vida, sociales, de enfrentamiento, de transformación, etc.) que constituyen los contenidos básicos de la educación emocional.

Conviene subrayar aquí un aspecto muy destacable de la persona feliz: su afán más que probable de ayudar a los que lo necesitan. La persona que es consciente de su felicidad sabe que ésta en gran medida

depende de su capacidad para ayudar a los demás a ser felices. Se trata del llamado "efecto sentirse bien, hacer el bien", que motiva que las personas felices tiendan a realizar más actos altruistas, de voluntariado o compromiso social. Esto está en consonancia con la concepción clásica que relaciona virtud con felicidad. También concuerda con el concepto de autorrealización (Maslow, 1974).

Después de esta exposición se podría pensar en que ofrecemos una visión parcial de la historia. Por esto nos apresuramos a afirmar que es cierto que aportaciones importantes han sido hechas por personas que se han sentido frustradas o incluso amargadas en su existencia, pero que han sabido compensar las experiencias negativas a través de la sublimación llegando a la creación artística o científica. Pero esto no está muy lejos del concepto de "flujo" (Csikszentmihalyi, 1997) que se expone más adelante.

En cambio, lamentamos el hecho reconocido de que grandes avances tecnológicos y científicos se han hecho al servicio de la guerra. La investigación bélica a lo largo de la historia ha aportado innovaciones tecnológicas de las que se ha beneficiado la sociedad. Esta forma de innovación y progreso sí que se aleja bastante de lo que estamos exponiendo.

En conclusión, la felicidad no equivale a despreocupación por la realidad que nos rodea. Las personas felices están informadas y en muchos casos asumen compromisos sociales, que les pueden llevar a correr graves riesgos. Sus habilidades emocionales les permiten compaginar felicidad con compromiso. Felicidad y compromiso no solamente son compatibles, sino que las personas felices tienden a asumir mayores compromisos. Podríamos concluir diciendo que la mejor forma de ser feliz es procurando la felicidad de los demás.





# Factores de bienestar subjetivo

## 1. CAUSAS DEL BIENESTAR SUBJETIVO

La felicidad depende de las *circunstancias* que nos rodean y de la *interpretación* que se haga de estas circunstancias. Estos dos grandes bloques de conocimiento pueden proporcionar las directrices para intervenir en el desarrollo del bienestar subjetivo. Pero conviene tener presente que lo que es óptimo para una persona, y por tanto factor de felicidad, puede no serlo para otra persona (Avell y More, 1993: 621).

Desde un enfoque clínico lo que ha interesado es analizar las causas de la enfermedad; por ejemplo, qué es lo que predispone a la ansiedad y a la depresión. Desde una perspectiva preventiva interesa más la salutogénesis, es decir, los factores de salud, para potenciarlos en la población. Recíprocamente, nos interesan las causas de la felicidad por las implicaciones que pueden tener para la práctica psicopedagógica. Si el modelo clínico se centra en los casos problema, un modelo proactivo, dirigido a la prevención y el desarrollo de la persona en todos sus aspectos debería contemplar la posibilidad de ser felices y los caminos que pueden ayudar a conseguirlo.

La frustración tiende a producir ira y agresividad, el fracaso y la falta de lazos sociales tiende a producir depresión, etc. Diversos autores han publicado listas de eventos y actividades satisfactorias, llegando a una relación de más de trescientas. En una encuesta sobre las fuentes de satisfacción en la vida diaria, sobre una muestra de 2.164 sujetos, se obtuvieron los siguientes factores por orden de importancia: vida familiar, matrimonio, situación financiera, hogar, trabajo, amistades, salud, actividades de tiempo libre (Argyle, 1987: 6-7).

Se puede aceptar que mientras ciertas actividades, como comer, beber y sexo, están ligadas de forma innata a los centros del placer, otras, como el rendimiento o el éxito, se relacionan a partir del aprendizaje (Strack *et al.*, 1991: 80). Entre las causas principales de la satisfacción (aspecto cognitivo) están: 1) familia y relaciones sociales; 2) satisfacción profesional; 3) actividades de ocio.

Otros estudios (vid. Strack *et al.*, 1991: 79) han identificado las siguientes causas principales de alegría o afecto positivo, es decir, la

componente afectiva de la felicidad: 1) contactos sociales; 2) actividad sexual; 3) éxito, rendimiento; 4) actividad física, ejercicio, deporte; 5) naturaleza, lectura, música; 6) comer y beber.

En esta relación no se incluyen otros factores como el uso de habilidades, principalmente en el trabajo, o la salud, puesto que son causa de la satisfacción cognitiva más que emotiva.

Ya hemos señalado cómo ciertas características personales correlacionan con el bienestar subjetivo. Los neurotransmisores pueden jugar un papel importante. La transmisión de mensajes en el cerebro se facilita por neurotransmisores, lo que implica la activación del centro del placer. Entre ellos están la serotonina, la dopamina y la noradrenalina. Otros neurotransmisores son las endorfinas, que son liberadas por el ejercicio físico.

Resumiendo las aportaciones anteriores, en las páginas siguientes vamos a comentar los siguientes factores de bienestar subjetivo:

Familia y relaciones sociales

Amor y relaciones sexuales

Satisfacción profesional

Actividades de tiempo libre

A ellos vamos a añadir otros factores que se relacionan muy directamente con el bienestar: salud, características socioeconómicas, características personales, etc.

## **2. FAMILIA Y RELACIONES SOCIALES**

Múltiples estudios han demostrado los efectos de la interacción social sobre la felicidad. Esta satisfacción proviene, por orden de importancia, de: vida familiar, pareja, amistades, comunidad, organizaciones.

El ejemplo más claro de una relación que produce felicidad es el enamorarse. Se puede afirmar que el cónyuge es con ventaja la principal fuente de satisfacción.

A continuación están los familiares próximos. Y después los amigos, compañeros de trabajo y vecinos. El apoyo social también es un factor preventivo contra el estrés.

Paradójicamente, el cónyuge puede ser la fuente principal de conflicto. En la medida en que dos personas se conocen mejor y comparten más de sus vidas, puede haber más puntos de divergencia. El criticismo es un factor de conflicto frecuente. Las parejas felices tienden a decir más palabras agradables y menos negativas; también tienen más expresiones de cariño (besos, regalos, ayuda mutua, vida sexual satisfactoria, mucho tiempo juntos, acuerdo sobre finanzas y solución de problemas). En un estudio sobre la satisfacción matrimonial se observó que un buen predictor es el número de relaciones sexuales menos el número de peleas (Argyle, 1987: 17-18).

Ser padre es una fuente de satisfacción. Las relaciones entre los padres y los niños pequeños son motivo de alegría y satisfacción. Sin embargo, los hijos son una fuente de conflicto permanente. Los niños tienden a provocar cólera con bastante frecuencia, el 14'5% de las respuestas emotivas en situaciones donde los sujetos perciben que los niños son causa del estado de humor. Esto aporta evidencia de una de las principales dificultades de ser padres. La satisfacción marital promedio tiende a disminuir cuando tienen hijos de entre 12 y 16 años. Es decir, los hijos durante la adolescencia tienden a ser una fuente importante de preocupación. Los índices más altos de satisfacción se encuentran en los recién casados y cuando los hijos han abandonado el hogar. Es decir, la gráfica que relaciona el índice de satisfacción en ordenadas y el ciclo familiar en abscisas representaría aproximadamente una U (Argyle, 1987: 20).

Se ha observado que la comunicación no verbal puede jugar un papel importante en la satisfacción. Cuando a una persona le gusta o se siente atraída por otra le sonrío, le mira y le envía signos no verbales positivos. Estas formas de comunicación no son simples respuestas de placer, sino señales sociales dirigidas. Si A sonrío a B, B está satisfecho y recíprocamente sonrío a A recompensándole. Además, cuando A sonrío, muchas veces mejora su estado de humor.

Los amigos son una fuente de satisfacción. Aunque aporten menor apoyo que el cónyuge, en muchos casos ayudan a superar el estrés y a prevenir desórdenes mentales. Los compañeros de trabajo son otro factor que consideraremos más adelante al referimos a la satisfacción

profesional. La gente solitaria tiende a ser menos feliz. Suelen tener limitaciones en habilidades sociales, se preocupan menos por los demás, no suelen dar señales no verbales positivas (expresión facial, tono de voz, sonrisa, mirada), son menos extrovertidos y más neuróticos (Argyle, 1987: 29).

La comunicación interpersonal puede establecerse a tres niveles: defensiva, neutra y sinérgica. Estamos a la defensiva cuando desconfiamos de las personas que nos rodean: nos sentimos incapaces de establecer unas buenas relaciones con ellos y posiblemente ni siquiera lo intentamos. La comunicación es neutra cuando nos sentimos indiferentes ante el interlocutor. Las relaciones son sinérgicas, o positivas, cuando buscamos ir más allá de la simple relación para producir algo en común. De las relaciones sinérgicas surge la sensación de bienestar subjetivo.

Para mantener buenas relaciones con los demás es importante mantener buenas relaciones consigo mismo. Es decir, tener un buen autoconcepto. La persona que se encuentra bien consigo misma transmite esta percepción a los demás de forma que influye positivamente.

### **3. AMOR Y RELACIONES SEXUALES**

Las relaciones entre el amor y la felicidad han sido objeto de detenido análisis (Eysenck, 1990: 47-61), cuyos detalles sería prolijo detallar. Vamos a limitarnos a algunos comentarios al respecto.

En una investigación realizada por Freedman (1978) sobre una muestra de unos cien mil americanos, se encontró que el factor más estrechamente asociado con la felicidad no era el dinero, poder, juventud o salud, sino el amor dentro de la pareja.

Amor y relaciones sexuales tienden a estar tan interrelacionados que a veces se confunden. Pero a efectos de investigación científica conviene distinguir claramente entre ambos, aunque los contemplemos bajo el mismo apartado.

Sería excesivamente puritano negar que las relaciones sexuales son una fuente de satisfacción. De hecho, muchas de las experiencias más eufóricas descritas por muchas personas tienen que ver con la vida sexual. Las relaciones sexuales pueden ser satisfactorias

independientemente de que haya o no amor. Sin embargo, hay acuerdo general en considerar que sexo con amor es más satisfactorio (Eysenk, 1991).

Darwin señaló que la conducta amorosa en los adultos es un eco de las relaciones entre el niño y la madre. En investigaciones posteriores se han observado patrones de comunicación y una serie de comportamientos diferenciales, como por ejemplo miradas, vocalizaciones, besos, caricias, deseo de estar juntos, etc., que podrían ser comunes en ambos tipos de relación (madre-hijo y pareja) y en cambio estar ausentes en cualquier otro tipo de relación. En esta misma línea se señala que los humanos son los únicos seres en que los órganos mamarios femeninos son tan prominentes y que no es casualidad que los pechos sean el órgano principal de atracción, tanto para el hombre adulto como para el niño (Oatley y Jenkins, 1996: 288-292).

La literatura romántica, canciones, películas cinematográficas, programas de televisión (los célebres "culebrones") y otras manifestaciones artísticas y culturales han puesto de relieve las dificultades y obstáculos que tienen las personas para llegar a una relación amorosa satisfactoria. Pero paradójicamente, según señalan los literatos, esto incrementa el sentimiento amoroso. El paradigma es *Romeo y Julieta*, de William Shakespeare. La persona enamorada, mientras lucha infructuosamente por conseguir el amor de la persona amada, puede pasar por estados claramente patológicos. Esto queda patente en la literatura. Recordemos algunas frases de algunas canciones que en su momento fueron célebres. Por ejemplo: "están clavadas dos cruces en el monte del olvido", "luna que se quiebra sobre las tinieblas de mi soledad", etc. Los tangos son un paradigma en este sentido.

Si después de salvar los obstáculos, superar penurias y soportar malos tragos se llega al momento de la declaración amorosa aceptada mutuamente, en un momento idílico se puede experimentar una emoción indescriptible, que puede ser lo más parecido a la felicidad celestial.

En la literatura este momento muchas veces señala el final de la

historia. Pero, ¿qué habría sucedido si Romeo y Julieta hubieran vivido cuarenta años juntos? Lo mismo podríamos preguntarnos respecto a Calixto y Melibea, Tristan e Isolda, los protagonistas de *Love Story* y tantos otros personajes de la literatura cuya vida conocemos solamente hasta el momento del noviazgo. Cuentan que una vez había un pez que era pájaro de cintura arriba y que estaba locamente enamorado de un pájaro que era pez de cintura arriba. El primero dijo al segundo: "¿Por qué hemos sido creados de tal forma que nunca podremos vivir juntos? Qué desgracia la nuestra!". A lo que respondió el segundo: "No! qué suerte la nuestra! De esta forma estaremos siempre enamorados, porque estaremos siempre separados".

Según George Bernard Shaw, un genio de la paradoja, "hay dos tragedias en la vida. Una es no conseguir los deseos del corazón. La otra es conseguirlos". Para el mismo G. B. Shaw. "el amor es una gran exageración de la diferencia entre una persona y todas las demás". Más tarde o más temprano se descubre la exageración. La intrusión de la realidad puede reducir el sentimiento amoroso. Tal vez por esto se ha sugerido que una historia de amor es el drama de la lucha contra el tiempo. Al ser la vida hoy en día más larga que en épocas anteriores, hay más parejas que experimentan el desencanto o la pérdida de ilusión. El atractivo de la novedad inicial tiende a desvanecerse. El aumento de separaciones y divorcios en las últimas décadas es un indicio. Los conflictos entre las parejas suelen ser más o menos frecuentes. Por esto es importante aprender a manejarlos. Por otra parte hay que buscar estímulos que mantengan el impulso y las ganas de mantener la relación con el mismo entusiasmo que al principio.

Tiene una clara aplicación aquí la *teoría del nivel de adaptación* de Helson (1964), según la cual todos los estímulos son interpretados según el nivel de adaptación precedente. Uno de los experimentos fisiológicos de Weber puede servir para ilustrar esta teoría. Se preparan tres recipientes con agua a distintas temperaturas: aproximadamente 20, 30 y 40 grados. El participante en el experimento pone una mano en el recipiente con el agua más caliente y la otra en el de agua más fría. Se dejan pasar unos minutos. A continuación se ponen ambas manos en el recipiente de temperatura

intermedia. Aunque las dos manos están experimentando objetivamente la misma temperatura, sorprendentemente hay una percepción claramente diferente. El agua se nota caliente en la mano que antes estaba en el agua más fría y en cambio se nota más fría en la mano que antes estaba en el agua más caliente. Igualmente, la forma en que experimentamos los acontecimientos de la vida depende en gran medida de las experiencias anteriores y no sólo de lo que sucede en un momento dado. Si previamente se han dado situaciones muy placenteras, será difícil lograr un nivel igual o superior de satisfacción, y viceversa. Esto explica cómo de forma intuitiva la tradición ha colocado el orden de los platos de una comida en orden creciente de satisfacción esperada, hasta llegar a los postres. Experiencias pasadas que fueron satisfactorias, en la medida que se repiten frecuentemente, cada vez tienen menos capacidad de producir el mismo nivel de satisfacción. Tal vez por esto el lenguaje popular dice que la felicidad no dura.

La teoría de la adaptación del nivel aplicada a la felicidad significa que actividades que en un momento tienen un poder de satisfacción, con la repetición lo pierden. G. B. Shaw debía tener una idea parecida cuando afirmó que unas vacaciones permanentes son una buena definición del infierno. Se basa en el mismo principio el "efecto luna de miel", según el cual índices elevados de relaciones sexuales iniciales tienden a decrecer con el tiempo. Eysenck (1990: 83) señala un promedio de 17'5 actos sexuales en el primer mes de matrimonio; 16 en el segundo; 13 en el tercero; 8'5 al cabo de un año.

A pesar de todas las dificultades que se puedan encontrar en el camino, las personas casadas declaran ser más felices que las solteras (Eysenck, 1990: 57-61). Las relaciones sexuales no son lo único en la relación de pareja, pero es incuestionable que juegan un papel preponderante. La vida sexual satisfactoria contribuye decisivamente a la felicidad de la pareja.

#### **4. SATISFACCIÓN PROFESIONAL**

Muchos escritores se han ocupado de glosar las bondades del trabajo; entre ellos están Marx, Freud, Bertrand Russell y muchos más. Sin embargo, probablemente no se pueda afirmar que haya acuerdo en la

definición de lo que se entiende por trabajo.

Sin entrar en debates que estarían fuera del propósito de este estudio, vamos a considerar que el trabajo es la actividad o esfuerzo de un individuo realizado con el propósito de proporcionar bienes o servicios de valor a los demás. Debe considerarse trabajo para el individuo que lo realiza.

Hay una correlación alta entre la satisfacción en el trabajo y la satisfacción vital en general. Este hecho no es sorprendente, dado que el trabajo es una parte importante de la vida. Kekes (1982: 361) argumenta que es extremadamente improbable que una persona pueda ser feliz sin tener más o menos claro lo que debería ser su vida. El desarrollo de esta argumentación es tan persuasivo que ha sido repetidamente citado por otros autores (Fernández Abascal, 1995; Averill y More, 1993). Esto remite a un proyecto de vida, donde la profesión juega un papel importante en el proceso de autorrealización y satisfacción personal. La satisfacción en el trabajo afecta además a la salud física y mental. Los cambios de ocupación y el absentismo son menores cuando hay satisfacción en el empleo.

En general, ¿se siente satisfecha la gente con su trabajo? Los resultados varían según los investigadores, pero puede decirse que aproximadamente un 50% manifiesta sentirse satisfecho en el trabajo. Entre un 12 y un 15% se siente insatisfecho. Los porcentajes restantes corresponden a "algo satisfecho", "poco satisfecho", "preferiría cambiar", etc., variando los porcentajes y las opciones según las encuestas.

La satisfacción profesional se puede dividir en un conjunto de factores: satisfacción con el trabajo intrínsecamente, satisfacción con el sueldo, perspectivas de promoción, supervisión, compañeros de trabajo. El primero y el último son particularmente importantes.

La satisfacción en el trabajo viene dada por: a) identidad de la tarea: completar una pieza de trabajo claramente identificable; b) significación de la tarea: grado en que el trabajo tiene un impacto en los demás; c) variedad de habilidades; d) autonomía: grado en que el trabajo proporciona libertad, independencia y discreción; e) *feedback*: grado en que se dispone de información sobre la efectividad.



No son los trabajos mejor remunerados los que proporcionan un mayor grado de satisfacción, sino los que se espera que proporcionen un grado más alto de satisfacción intrínseca. Si el reto es demasiado elevado produce ansiedad, angustia y estrés, pero si es demasiado fácil o sencillo es aburrido. Se trata de encontrar un trabajo en el cual se perciban altos retos pero al nivel de las propias habilidades, es decir, se percibe que los altos retos pueden ser superados. Se pueden distinguir ocho niveles de relación entre retos y habilidades (Strack *et al.* 1991: 200) a las cuales deberíamos añadir una categoría más para retos promedio y habilidades promedio:

		RETOS		
		pequeños	medios	grandes
HABILIDADES	pequeñas	apatía	preocupación	ansiedad
	medias	relajación		umbral
	grandes	aburrimiento	control	flujo

Las profesiones analizadas que proporcionan un nivel más alto de satisfacción son profesores de universidad, científicos, clérigos, trabajadores sociales y profesiones liberales como médicos y abogados; los menos satisfechos son los que se ocupan de trabajos repetitivos y que requieren pocas habilidades (Argyle, 1987: 46-47; Strack *et al.*, 1991: 88). Existe un nexo de unión entre el estatus profesional, los ingresos y la educación, que inciden conjuntamente sobre la satisfacción.

Sobre todo es muy importante encontrar un trabajo que se ajuste a la personalidad. Cuando el perfil individual se ajusta a las demandas del trabajo y la persona puede satisfacer sus necesidades, la satisfacción es superior. Relacionar las características personales y sus necesidades con el empleo es uno de los objetivos de la orientación profesional. Esta orientación debe darse en el momento de elegir estudios y profesión, en el momento de cambiar de empleo, en los momentos de paro o de crisis y a lo largo de toda la vida, con la evidencia y el convencimiento de que es un factor importante para conseguir una

satisfacción profesional. Por consiguiente, el sistema educativo, los medios comunitarios y las organizaciones deben implicarse en la orientación profesional.

Es interesante observar que el sueldo no está entre los tres factores principales de satisfacción en el trabajo. Paradójicamente el sueldo es más una fuente de insatisfacción (teniendo en cuenta que satisfacción e insatisfacción no son los extremos de una misma dimensión). Más del 80% está insatisfecho con el sueldo.

El trabajo se convierte en una fuente de satisfacción cuando se piensa que es una de las cosas principales en la vida. Estas ideas se supone que provienen de la reforma protestante, principalmente de Calvino y Lutero, y se conocen como la "ética protestante del trabajo". Esta teoría fue propuesta por Weber en la sociología e introducida en la psicología por McClelland (1961), el cual ofreció una explicación sociopsicológica de las relaciones entre protestantismo y capitalismo. La ética protestante del trabajo determina la educación de los hijos, lo cual tiene como consecuencia la adquisición de una fuerte motivación de logro. Estas personas, con un alto rendimiento, con el tiempo se convierten en empresarios triunfadores que contribuyen a la expansión del comercio y los negocios. En Argyle (1987: 36) y Strack *et al.* (1991: 252) se expone la ética protestante del trabajo en relación con la felicidad. La motivación de logro, propio de la ética protestante del trabajo, conlleva a considerar a la profesión como una fuente de satisfacción personal y vital.

Se han propuesto diversas teorías explicativas de la satisfacción en el trabajo. Entre ellas están las siguientes:

A) Teoría de los dos factores de Herzberg *et al.* (1957):

Esta teoría sugiere que la satisfacción en el trabajo depende de un conjunto de condiciones, denominadas motivadores. Entre ellos están el reconocimiento y la responsabilidad. Por otra parte, la insatisfacción en el trabajo depende de un conjunto diferente de condiciones, denominadas necesidades de higiene. Entre estas últimas están el salario y las condiciones físicas del trabajo. La satisfacción cuantitativa y cualitativa de las necesidades de higiene no proporciona satisfacción en el trabajo: sólo la eliminación de la insatisfacción. Son los factores

motivadores los que proporcionan la satisfacción.

B) Teoría de las necesidades de Maslow (1970):

Las necesidades básicas fisiológicas y psicológicas se ven satisfechas o frustradas en el trabajo. La satisfacción de cualquier nivel de necesidades activa el nivel siguiente. Como consecuencia, las personas siempre tienen una necesidad activa que hace improbable una satisfacción en el trabajo a largo plazo.

C) Teoría de la comparación de Locke (1976):

La satisfacción en el trabajo es el resultado de una comparación entre lo que queremos o valoramos en un trabajo y lo que realmente encontramos en él. De esta forma, aunque los ingresos pueden ser los mismos por diferentes trabajos, e incluso aceptando que estos ingresos pueden proporcionar niveles equivalentes de satisfacción de necesidades, la satisfacción de los empleados puede diferir en la medida en que difieren las expectativas y los valores.

D) Teoría de la equidad de Adams (1965):

Para que haya satisfacción en el trabajo debe haber paridad entre lo que el empleado cree que debe recibir y lo que él aporta al trabajo. Es decir, la satisfacción en el trabajo es el resultado de la equidad en la percepción de entradas y salidas en el empleo.

Las aspiraciones demasiado altas pueden ser una amenaza para la felicidad. Las aspiraciones pueden ser muy altas y tienden a ser revisadas al alza una vez que se ha conseguido un cierto nivel. El no conseguirlo puede ser causa de frustración y/o depresión. Algunas psicoterapias incluyen en el tratamiento el persuadir a los clientes para que bajen el nivel de sus aspiraciones.

Los compañeros de trabajo son una fuente importante de satisfacción en el trabajo, que además disminuye el absentismo laboral y los cambios de empleo. Pertenecer a un grupo de trabajo pequeño y cohesionado que permita una gran interacción social y ser aceptado por los compañeros es una fuente importante de satisfacción.

Pueden distinguirse cuatro categorías de compañeros de trabajo: 1) aquellos que llegan a ser amigos, con lo que se ven fuera del trabajo: por ejemplo, en casa; 2) aquellos con los que coincidimos en la comida o en el bar, pero no fuera; 3) aquellos con los que los encuentros de

trabajo son satisfactorios pero no coincidimos después; 4) aquellos a los que se evita todo lo posible.

Con las primeras categorías es con los que se realizan las actividades más satisfactorias: bromear, charlar, discutir sobre el trabajo, comer o beber juntos, contar chistes, ayudarse en el trabajo, pedir o dar consejo, discutir sentimientos y emociones, discutir sobre la vida personal, enseñar al otro algo sobre el trabajo.

Sin embargo, los compañeros de trabajo también son una fuente de conflicto. A veces se dan situaciones de competitividad para conseguir una promoción altamente estresante. Los supervisores pueden dar órdenes arbitrarias sin consultar sobre su conveniencia. Se observa una falta de habilidades sociales en los supervisores que suele ser fuente de conflicto. El manejo de los conflictos interpersonales en la empresa se impone como un factor preventivo importante.

*Burnout* es un término introducido en 1974 por Freudenberger para hacer referencia a la sensación de agotamiento, decepción y pérdida de interés por la actividad laboral. *Burnout* se corresponde a la expresión "estar quemado". El *burnout* es un fenómeno que afecta a un número cada vez mayor de personas y que tiene serias consecuencias en las organizaciones, en las personas y, por extensión, en las familias. Su prevención no resulta fácil de abordar, pero debe estar presente desde la orientación profesional y la educación emocional.

La investigación con parados ha dado nueva luz sobre los beneficios del trabajo. En el trabajo se obtienen ciertas "vitaminas" que contribuyen a prevenir el malestar: control, uso de habilidades, objetivos, variedad, futuro, disponibilidad de dinero, seguridad, contactos interpersonales, posición social, etc. Estos factores, igual que las vitaminas, no tienen efectos lineales. Así, por ejemplo, a medida que aumenta el sueldo tiende a producir una mayor satisfacción, pero solo hasta cierto límite en que ya no tiene mayor efecto.

## **5. ACTIVIDADES DE TIEMPO LIBRE**

Ocio significa lo que una persona hace en su tiempo libre, porque quiere, no con objeto de obtener ganancias materiales. El resultado de

las investigaciones sugiere que tanto el trabajo como el ocio contribuyen a la satisfacción personal. Para muchas personas (el 42%) el trabajo es más importante que el ocio. Pero para un 19% de los que trabajan es más importante el ocio que el trabajo; para un 32% es igualmente importante. Los que trabajan disponen de promedio de 4 horas de ocio los días laborables y 11'4 los fines de semana.

Diversos estudios han analizado la satisfacción de las actividades en el tiempo libre. Para Strack *et al.* (1991: 90) son factores de satisfacción intrínseca: 1) deporte; 2) hobbies (por ejemplo, escribir); 3) clubes y clases (danza, iglesia, política, clases nocturnas); 4) voluntariado; 5) trabajo del hogar (jardinería, bricolaje, vigilar a los niños, etc.).

Argyle (1987: 67) coloca en el *ranking* de actividades satisfactorias las siguientes: los niños, relación de pareja, hogar, religión, estar con los amigos, ayudar a otros, leer, estar con familiares, hacer o colocar cosas, deportes, juegos, trabajo del hogar, relajarse, coche, cocina, compras, TV, clubes, política.

Un aspecto importante del tiempo libre es el relax que conlleva. Tal vez esto explica que la actividad de tiempo libre a la que más tiempo se dedica es a ver la TV, siendo esta actividad una de las que proporcionan un menor grado de satisfacción.

Conviene recordar las dificultades en definir "trabajo" y "ocio" (o "tiempo libre"). De momento los investigadores parecen estar de acuerdo en que ambos son conceptos multidimensionales, aunque no hay consenso en cuáles son las dimensiones.

Tampoco hay acuerdo en las relaciones entre trabajo y ocio. Desde Wilensky (1960) es costumbre tomar en consideración tres teorías o posibles relaciones: compensación, impregnación y neutralidad.

En la teoría de la *compensación*, el ocio se contrapone al trabajo. El ocio es una compensación del trabajo y, por tanto, cuanto más distintos sean, mejor. La teoría del "patrón de compensación" se puede aplicar a las personas que están en una ocupación muy estresante, aburrida o insatisfactoria, así como a los trabajadores manuales con un nivel bajo de formación. Así, por ejemplo, se puede observar que los que realizan actividades físicas (trabajadores de la construcción, pescadores de alta mar, transportistas, etc.) se sienten fatigados y

durante el ocio prefieren ver la TV, beber, ir de juerga, drogarse u otras actividades compensatorias. Algunos de los que se dedican a profesiones liberales (dentistas, abogados, médicos) suelen practicar bastante deporte. Sin embargo, los estudios reflejan que el "patrón de compensación" solo se puede aplicar al 5% de la población, y en un 25% de forma secundaria.

Según la teoría de la *impregnación (spill over)*, el ocio es una extensión del trabajo. El trabajo se desborda e impregna el tiempo libre. La gente realiza actividades de tiempo libre muy similares a su trabajo (banqueros que son tesoreros de clubes, intelectuales que leen o escriben, granjeros que cuidan el jardín, etc.). Para algunas personas el trabajo se extiende al tiempo libre: trabajadores sociales, académicos, escritores, artistas, etc. No solamente se llevan trabajo para casa, y mezclan el trabajo con el tiempo libre, sino que para ellos no hay una distinción clara entre el ocio y el trabajo. Trabajan los fines de semana e incluso durante las vacaciones y mezclan la vida social con el trabajo.

De acuerdo con la teoría de la *neutralidad*, el ocio y el trabajo son independientes. Ambos son algo diferentes, si bien la demarcación no es muy fuerte. El individuo está más interesado preferentemente por las actividades de ocio. Para la mayoría de las personas el trabajo es satisfactorio, pero no se sienten tan profundamente comprometidos como los que "impregnan el ocio con el trabajo". Por otra parte, el trabajo no es tan frustrante como para necesitar fuertes compensaciones durante el ocio. La principal función del ocio es el entretenimiento.

Desde estos planteamientos, la pedagogía del ocio se relaciona con la orientación profesional, y ambas con la educación emocional. El objetivo es un mejor autoconocimiento, a partir del cual cada uno pueda adoptar las estrategias más adecuadas en función de sus características personales.

## **6. SALUD**

La OMS considera que "la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social y no la ausencia de malestar o enfermedad". La salud es un aspecto esencial del bienestar subjetivo. La salud se

correlaciona positivamente con la felicidad ( $r = .32$ ). Esta relación aumenta con la edad; en las personas mayores es particularmente alta.

La relación causa-efecto probablemente sea bidireccional. Se puede hipotetizar que las buenas relaciones sociales, el trabajo, ocio, etc., tienen un efecto sobre la salud; y ésta tiene su efecto sobre la felicidad. Pero, al mismo tiempo, la felicidad repercute sobre el estado de salud. Desde este punto de vista se debería considerar a la salud como un aspecto del bienestar subjetivo.

Actualmente las causas más comunes de mortalidad prematura son: sida, accidentes, enfermedades cardiovasculares y cáncer (especialmente de pulmón). Muchas causas están en los malos hábitos de comportamiento humano. Fumar produce cáncer de pulmón, el alcohol causa alcoholismo y cirrosis hepática, comer en exceso causa obesidad y aumenta la posibilidad de enfermedades del corazón. Muchos de estos comportamientos son reacciones al estrés.

El estrés es una de las causas actuales de enfermedad. Se sabe que ciertas características personales predisponen al estrés, así como ciertas actividades profesionales. Un factor de predisposición es la "personalidad tipo A", que se caracteriza por: lucha por el rendimiento, competitividad, comportamiento agresivo, velocidad y urgencia de tiempo, implicación en el trabajo, pocas relaciones con los demás. Una forma efectiva de prevención del estrés consiste en programas de relajación.

También se ha observado que hay personas que puntúan alto en los predictores de estrés y sin embargo no enferman. A estas personas se les denomina "duros" (*hardy*). Son características de esta "dureza": a) compromiso: creer en la verdad, importancia y valor de lo que se está haciendo, un sentido general de propósito; b) control interno; c) reto: creer que lo normal es el cambio, más que la estabilidad, e interpretar los acontecimientos estresantes como una oportunidad para crecer (Argyle, 1987: 194-195).

## **7. CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS Y AMBIENTALES**

¿Son los ricos más felices que los pobres? Puede decirse que en

general la respuesta es afirmativa. Sin embargo hay matices que conviene señalar.

Las personas con ingresos muy elevados están un poco más satisfechas. Sin embargo la correlación entre los ingresos y la satisfacción es baja (entre .15 y .20, o incluso inferior según los estudios).

Se ha observado que personas que han ganado mucho dinero en apuestas (lotería, quinielas) no son en conjunto más felices después del premio, si bien esto puede ser debido en parte a una ruptura en la forma de vida y a la pérdida de contactos sociales (Argyle, 1987: 144). Hay datos que avalan la *teoría del umbral*, según la cual debe haber unos niveles mínimos de ingresos, por debajo de los cuales es muy difícil ser feliz. Por encima del umbral inferior hay una franja en la cual se da una correlación positiva entre ingresos y bienestar subjetivo. Pero a un cierto nivel hay un umbral superior por encima del cual ya no se da la correlación.

Estudios en la década de los ochenta han demostrado que la satisfacción depende más de las comparaciones con otras personas o con el pasado personal que de los ingresos en sí.

Esto explica que si bien en los países ricos (Norteamérica, Australia, Europa, Japón) la gente se siente más feliz, las diferencias son pequeñas respecto a los países más pobres (América Latina, África, Asia).

Lo mismo puede decirse respecto a la clase social. Es decir, los ingresos y la clase social tienen un efecto sobre la felicidad, pero es muy pequeño. Este efecto es menor entre los jóvenes y entre las personas con estudios.

¿El clima afecta a la felicidad? Se ha observado que las personas tienden a estar de buen humor los días soleados y de mal humor los días lluviosos. Sin embargo, la gente se adapta rápidamente al clima del país (2-3 semanas). No hay evidencia de que las personas que viven en países con clima favorable sean más felices. El clima no es un factor que afecte a la felicidad.

## **8. CARACTERÍSTICAS PERSONALES**

¿La felicidad depende de características personales? Se han



encontrado correlaciones entre ciertas características personales y el bienestar subjetivo. Así, por ejemplo, los extravertidos tienden a puntuar más alto que los introvertidos. Personalidades estables se correlacionan con el bienestar. Sin embargo, los rasgos de personalidad cambian con el tiempo. Es más, se pueden provocar cambios en los rasgos de personalidad.

¿Hay personas que son más felices que otras debido a características personales? Existen dos teorías contrapuestas sobre este punto. La teoría de "arriba abajo" (*top-down*) sostiene que es la persona lo que cuenta: hay evidencia de que las personas felices interpretan las situaciones de forma positiva. Por otra parte, la teoría de "abajo arriba" (*bottom-up*) afirma que la felicidad depende del número de acontecimientos y actividades satisfactorios que la persona experimenta. Lo más probable es que ambas teorías se complementen, si bien aquí vamos a centrarnos en la primera.

Los teóricos de la personalidad han propuesto diversas formulaciones para intentar explicar sus dimensiones. Hans Eysenck identificó dos dimensiones: extraversión-introversión y neuroticismo-estabilidad (Eysenck, 1990: 17-19). Esta sistemática es probablemente la más utilizada en nuestros días.

El extrovertido típico es sociable, impulsivo, animado y excitable. Falstaff sería el paradigma del extrovertido. Por otra parte, el introvertido típico es reservado, pensativo, controlado y serio. Sherlock Holmes y Woody Allen serían introvertidos típicos. Respecto a la otra dimensión, la gente con un elevado neuroticismo tiende a ser ansiosa, preocupada y con cambios emocionales frecuentes. Las personas estables suelen estar calmadas, satisfechas y controladas. Como consecuencia de la combinación entre los dos ejes aparecen cuatro tipos de personalidad. Esta clasificación no dista mucho de la que propuso Galeno: colérico (neurótico extravertido), sanguíneo (estable extravertido), melancólico (neurótico introvertido) y flemático (estable introvertido). En general se asume que hay dos grandes desórdenes neuróticos: ansiedad y depresión.

Como es comprensible, este modelo no incluye toda la riqueza de las diferencias individuales. Por otra parte se ha discutido durante largo

tiempo si las personas tienen realmente un tipo de personalidad o temperamento. Algunas personas son extrovertidas en unos momentos e introvertidas en otros: depende de la situación. Con todo, la evidencia ha demostrado una tendencia a la estabilidad de estas características de personalidad. Por esto, este modelo se ha revelado particularmente útil en psicología y educación.

Otros teóricos de la personalidad (Digman, 1990; John, 1990; McCrae, 1992; Ozer y Reise, 1994; Oatley y Jenkins, 1996: 218; etc.) han ampliado los planteamientos de Eysenk, considerando que hay cinco dimensiones de la personalidad, conocidas como las "cinco grandes" (*big five*). Éstas son: a) neuroticismo: puede incluir rasgos de ansiedad, hostilidad y depresión; b) extraversión: puede incluir afectuosidad, gregarismo y una tendencia hacia las emociones positivas; c) Apertura: fantasía, estética, sentimientos, ideas; d) agradabilidad (*agreeableness*): confianza, sencillez, honradez, franqueza, conformidad; e) consciencia: esfuerzo por el rendimiento, autodisciplina, sentido del deber. Neuroticismo y extraversión son dimensiones claramente emocionales que coinciden con los planteamientos de Eysenck (1990).

Hay investigaciones que han llegado a la conclusión de que la personalidad es más importante que los acontecimientos placenteros de cara a ser felices. Algunas personas tienden a interpretar la vida en sentido positivo y optimista, mientras otras se caracterizan por un pensamiento negativo y pesimista de forma crónica. En términos de Diener (1984), una persona disfruta de los placeres de la vida porque es feliz, no viceversa.

Al depender la felicidad en gran medida de los rasgos de personalidad y ser éstos relativamente estables, se explica que la felicidad también tienda a ser estable en las personas. No hay que confundir la felicidad con la alegría; ésta puede durar menos. Las personas felices tienden a ser estables en la apreciación de su nivel de bienestar subjetivo (Eysenck, 1990: 124).

Se sabe que ciertas características personales correlacionan con la depresión. Igualmente se ha observado que uno de los mejores predictores de la felicidad individual es la extraversión, con una

correlación de .48 (Strack *et al.* 1991: 92-93). Una explicación a este fenómeno supone que los extravertidos magnifican las recompensas mientras que los introvertidos magnifican los castigos. Experimentos sobre la sensibilidad a recompensas y castigos suelen obtener los resultados previstos por la teoría. Otra explicación de carácter neurológico es que esto es debido a diferencias en la estructura cerebral, que se refleja en los neurotransmisores, de tal forma que los extravertidos tienen niveles altos de norepinefrina y los introvertidos bajos de serotonina. La explicación sociológica sostiene que los extravertidos mantienen más y mejores relaciones sociales.

Otra característica que influye en la felicidad es el estilo atributivo. Los depresivos interpretan los malos acontecimientos como *internos* (debidos a sí mismos), *globales* (suceden en otras esferas) y *estables* (continuarán ocurriendo). Las personas felices, por otra parte, no hacen este tipo de atribuciones causales en los malos acontecimientos; en cambio, cuando se trata de acontecimientos felices hacen atribuciones internas, globales y estables.

La gente feliz tiende a ver el lado bueno de las cosas. A esto se le denomina el "efecto Pollyanna". El nombre proviene de una muchacha que quedó parálitica después de haber ayudado a mucha gente; a pesar de todo no perdió la perspectiva positiva de la vida. La gente feliz piensa en los acontecimientos agradables del pasado. Si piensan en cosas malas es para ver cómo arreglarlas. Los infelices, por el contrario, tienden a pensar en los malos acontecimientos. Si piensan en los buenos es para maravillarse de cómo hubieran podido salir mal. Las personas felices tienen un control interno superior.

La habilidad de organizar y planificar, en concreto de utilizar y distribuir el tiempo de forma apropiada, es un factor de satisfacción. Las personas felices ven el tiempo positivamente, se lo distribuyen y ocupan de forma satisfactoria; tienden a ser eficientes y puntuales. Se ha observado que los parados son más felices si consiguen planificar su tiempo (Argyle, 1987: 117).

La correlación entre inteligencia y felicidad es baja ( $r=.13$ ). El atractivo físico tampoco tiene influencia para la población en general ( $r = .03$ ). Sin embargo es muy importante para las mujeres, en especial

para las jóvenes.

Aprender a recompensarse puede ser un factor que contribuye a la felicidad. Se ha observado que las personas depresivas se recompensan menos y se supone que esto puede ser una causa de su depresión (Argyle, 1987: 122).

Las personas con profundas convicciones religiosas son más felices. La religión es más importante en algunos grupos: mujeres, personas mayores y, por supuesto, entre el clero. Las personas religiosas no se sienten solas; la iglesia es un apoyo social. La satisfacción o compromiso religioso aparece relacionado con la satisfacción matrimonial. La tasa de divorcios es muy inferior entre las personas con creencias religiosas. También es inferior el número de suicidios. Por otra parte, una educación religiosa estricta puede ser una fuente de conflictos sexuales en la pareja (Argyle, 1987: 122-123).

Se ha observado que la gente es más feliz si considera que la vida tiene un sentido y una dirección. Las personas que tienen confianza en sus valores se sienten más satisfechas. Tal vez esto explique la relación entre religión y felicidad.

La gente feliz es más generosa y dispuesta a ayudar a los demás. Esto también rige para los estados de humor. Cuando uno está de buen humor es más generoso y dispuesto a la ayuda que cuando está de mal humor. Al mismo tiempo los estados de humor positivos producen evaluaciones más positivas de las otras personas.

La edad tiene poca influencia en la felicidad. Comúnmente se podría pensar que los jóvenes son más felices que los viejos, pero la evidencia empírica ha demostrado que esto no es cierto. Dado que la felicidad consiste en un alto nivel de afecto positivo y bajo de afecto negativo, el promedio de la felicidad se ve poco afectado por la edad (Eysenck, 1990: 121).

En general las mujeres no son más felices que los hombres, ni viceversa. Sin embargo, las mujeres jóvenes son ligeramente más felices que los hombres jóvenes; lo contrario también es verdad para las personas de mediana edad en adelante (Eysenck, 1990: 123).

## **9. EL SENTIDO DEL HUMOR**

En nuestra clasificación de las emociones hemos incluido el humor.

Otros autores también lo han hecho así (Fernández-Abascal, 1997). Ahora vamos a considerar el sentido del humor como factor de desarrollo del bienestar subjetivo.

Basándonos en Garanto (1983: 61) podemos considerar que el sentido del humor es un estado de ánimo, más o menos persistente, que capacita para relativizar críticamente las experiencias emocionales. Es decir, el sentido del humor es la relativización de situaciones eufóricas o depresivas. Desde esta perspectiva, el sentido del humor es un criterio de madurez humana.

Garanto (1983: 70-73) señala unos criterios del auténtico humor, que llevan implícitas las sugerencias para el desarrollo del sentido del humor y que, en último término, pueden concebirse como aspectos de la educación emocional. Son los siguientes: 1) conocimiento de sí mismo; 2) conformidad consigo mismo; 3) control de sí mismo; 4) realismo en el percibir y en el actuar; 5) afirmación de la realidad (adhesión al mundo circundante, aunque no sea el mejor de los mundos posibles, por considerar que en él es posible descubrir elementos que den sentido a la vida); 6) seguridad emocional o seguridad interior: fundamento del ajuste personal y condición para alcanzar la madurez humana; 7) el amor.

Como señala Garanto (1983: 72), la desagradable sensación de malestar no localizado, de vacío, que se manifiesta en la angustia, ansiedad, resentimiento, hostilidad, etc., puede conducir a situaciones psicopatológicas. Los criterios expuestos anteriormente pueden considerarse como un potente factor de prevención.

## **10. LA RISA**

El humor no es la carcajada, ni el chiste, ni lo cómico, ni tampoco la ironía. Sin embargo, por la proximidad que hay entre estos términos vamos a comentarlos brevemente. Diversos autores se han ocupado del chiste y lo cómico, donde Freud, en su obra *El chiste y su relación con el inconsciente* (1905) <sup>(1)</sup>, es un referente obligado. Otros autores se han ocupado de la risa, donde *La risa* de Bergson (1913) <sup>(2)</sup> es otro referente. Los mecanismos que desencadenan la carcajada son complejos, tal como señalan éstos y otros muchos autores. Pero no vamos a entrar en ello. Sólo queremos señalar que el hecho de reír se

puede considerar como un factor de prevención. Nos referimos al simple comportamiento fisiológico de la risa. Esto ha contribuido al surgimiento de la risoterapia.

La **risoterapia**, también conocida por geloterapia, consiste en enseñar a reír a los pacientes sin ayuda externa; sin drogas ni fármacos, sino creando en el sujeto la capacidad de recordar acontecimientos gratificantes, o de usar el cuerpo y la mente como fuente inagotable de hilaridad. No para escaparse de la realidad, sino para enfrentarse a ella. Se trata de explorar más allá "del sentido del humor al humor de los sentidos". Los antecedentes se remontan a la antigüedad. "Cuando un corazón está alegre, la vida es más larga... pues un corazón lleno de alegría cura como una medicina", dice la Biblia. Para estar sano, hay que reír varias veces al día, dice un proverbio chino. Rabelais, en el siglo XVI, se dice que fue el primer médico occidental que usó la risa como medicamento. Desde entonces, Kant, Curzio Malaparte y Freud, entre muchos otros, han depositado en la risa buena parte de la responsabilidad de la buena salud física y mental de las personas.

Moody, en su obra *El poder curativo de la risa*, cita el caso del que se considera el precursor en la utilización del humor para recuperar la salud. Se trata de Norman Cousins, al que en 1976 le diagnosticaron una enfermedad degenerativa de las articulaciones, que le provocaba parálisis y grandes dolores. Los médicos no le dieron esperanzas. Su mal sólo podía ir a peor. Sin embargo, en un acto de rebeldía, Cousins decidió automedicarse a base de un tratamiento en risoterapia. Utilizó películas de Charles Chaplin y de los hermanos Marx. Fue anotando los progresos. Después de cada sesión lograba al menos disfrutar de dos horas sin dolores. Meses más tarde los médicos que le habían desahuciado tuvieron que rendirse ante la evidencia: la enfermedad de Cousins estaba en franca retirada.

Con las carcajadas se provoca una activación general del organismo, se oxigena, se liberan neurotransmisores y hormonas beneficiosas y se deja el cuerpo en perfecto estado de revista. Todo esto se traduce en un fortalecimiento del sistema inmunológico. De esta forma está más preparado para las eventualidades de la vida.

Las personas que ríen poco o nada, o carecen del sentido del humor,

son más propensas a padecer enfermedades graves como el cáncer. El sufrimiento psicológico tiene altas probabilidades de convertirse en enfermedad.

La risoterapia ha entrado en hospitales, asilos, orfanatos, cárceles y otras instituciones. Así, por ejemplo, en el Hospital Columbia de Nueva York hay una cuadrilla de payasos que hace la ronda regularmente a los enfermos como parte del tratamiento. En España, los hospitales infantiles de Son Dureta en Palma de Mallorca, Valle de Hebrón en Barcelona y Niño Jesús en Madrid, siguen ese ejemplo.

La risa es el camino más próximo entre dos personas. La manera de *tocar* al otro sin hacerlo. Los humoristas son los visionarios de la humanidad, capaces de sintetizar en una viñeta o un chiste situaciones complejas de la vida.

Los defensores de la risa como terapia sugieren que también se puede utilizar en la dimensión preventiva. No tenemos noticia de que se haya utilizado en educación, pero consideramos que debe ser un elemento importante de la educación emocional.

## **11. SATISFACCIÓN VITAL**

La satisfacción es uno de los principales componentes de la felicidad. Existe una satisfacción vital entendida como satisfacción con la vida en su conjunto. Esto incluye salud, familia, pareja, amigos y relaciones sociales, trabajo, tiempo libre y otros aspectos. En un estudio sobre la calidad de vida americana se hallaron las siguientes correlaciones entre circunstancias objetivas y satisfacción: salud (.66), amigos (.40), ingresos (.25), educación (.23).

Sin embargo, la satisfacción en la vida no se ve siempre afectada por condiciones objetivas. Parece ser que la experiencia de acontecimientos positivos, los cuales producen emociones positivas, tienen un efecto superior sobre la felicidad. El recordar con todo detalle, mediante imaginación emotiva, hechos pasados positivos también tiene un efecto positivo.

Con carácter general se puede afirmar que el logro de objetivos es un buen predictor de satisfacción. También hay que señalar que la satisfacción tiende a establecerse a partir de dos tipos de comparaciones: A) comparación con la experiencia previa; B)

comparación con otras personas (promedio de la gente). A y B deben combinarse con el rendimiento para ofrecer una buena explicación de la satisfacción. De esta forma se puede proponer un modelo causal donde A y B serían variables exógenas que incidirían sobre el rendimiento y éste incidiría sobre la satisfacción (*vid. Strack et al. 1991: 81*).

La mejora de las condiciones de vida tiene como efecto un aumento de las expectativas. Se puede dar el caso de que el aumento de las expectativas sea superior a las posibilidades reales de mejora, lo cual puede producir un descontento. Aspiraciones demasiado elevadas son una amenaza para la felicidad. A veces conviene persuadir a la gente para que baje el nivel de sus aspiraciones (Argyle, 1987: 146-148).

En otras palabras, la felicidad depende de la discrepancia entre lo que sucede y las expectativas. Si una persona espera mucho de un evento y la realidad está por debajo de las expectativas puede sentirse frustrada. Si una persona tiene una esperanza muy alta para un acontecimiento y éste no se produce, se sentirá menos satisfecha que si no hubiera esperado nada. Por esto, algunos programas para el desarrollo de la felicidad tienen como uno de los objetivos rebajar las expectativas y aspiraciones (Fordyce, 1977).

Por este mismo mecanismo se puede comprender el siguiente fenómeno. Es comprensible pensar que las personas que han quedado discapacitadas, que padecen enfermedades crónicas o que han sufrido un accidente son menos felices que las demás. Esto es cierto durante un cierto tiempo. Pero sorprende comprobar cómo pasados unos meses el nivel de felicidad puede recuperar la normalidad. Esto se debe a que estas personas van rebajando el nivel de aspiraciones y expectativas para ajustarlo a sus posibilidades. A partir de este momento pueden llegar a ser capaces de experimentar un bienestar subjetivo que se aproxima al de las personas normales (Brickman *et al.*, 1978; Eysenck, 1990: 121).

Según el "principio de Peter", *en una jerarquía, todo empleado tiende a ascender a su nivel de incompetencia* (Peter y Hull, 1992: 30). Este principio ha sido muy comentado y criticado. Aceptando los aspectos discutibles del mismo, lo que nos interesa señalar es que llegar al nivel



de incompetencia puede ser una amenaza para el bienestar subjetivo. Desde este nivel el empleado se siente inseguro, amenazado, estresado; en definitiva, no se siente feliz. No conviene llegar al nivel de incompetencia, pues en él anida la infelicidad de quien se ve abrumado por responsabilidades que le desbordan.

---

**(1)** Se encuentra en sus *Obras completas* (Madrid: Editorial Biblioteca Nueva) y en multitud de traducciones.

[Ver Texto](#)

---

**(2)** Hemos utilizado una traducción de 1984.

[Ver Texto](#)

---



# Elementos para el desarrollo del bienestar subjetivo

## 1. DOTACIÓN Y CONTRASTE

La memoria juega un papel importante en la valoración del bienestar. Su influencia se da principalmente a través de la "dotación" y el "contraste". El efecto combinado de "dotación" y "contraste" es lo que produce una determinada sensación de satisfacción.

El "efecto de dotación" (*endowment*) de un acontecimiento representa su contribución directa a la felicidad, satisfacción o bienestar. Las buenas noticias y las experiencias favorables enriquecen nuestras vidas y nos hacen sentir más felices. Las malas noticias y los malos tiempos disminuyen nuestro bienestar.

Pero al mismo tiempo, los acontecimientos ejercen un "efecto de contraste" que incide indirectamente en la evaluación de acontecimientos subsiguientes. Un experimento positivo nos hace sentir mejor, pero a la vez convierte a experiencias similares posteriores en menos excitantes. Una experiencia negativa nos hace sentir insatisfechos, pero al mismo tiempo nos ayuda a apreciar subsiguientes experiencias para que no sean tan malas.

Strack (1991: 101-103) hace la interesante observación de que el eje "dotación-contraste" es ortogonal respecto del eje "optimismo-pesimismo".

De acuerdo con lo que antecede, la felicidad se puede potenciar tratando a los acontecimientos positivos como "dotaciones" y a los negativos como "contraste". Para lograr este objetivo, se deben hallar caminos para tratar las experiencias positivas del pasado de forma diferente a las del presente, a fin de evitar comparaciones con un glorioso pasado. Por la misma razón, se deberían establecer las comparaciones con las situaciones peores del pasado.

Por otra parte, hemos de tener presente al considerar estos efectos una tendencia considerada habitual, como mínimo en bastante gente, de considerar que "cualquier tiempo pasado fue mejor". Se supone que esto se debe a un efecto de supervivencia: tendemos a olvidar los acontecimientos negativos y recordar mejor los positivos. Si fuera al

revés, la vida resultaría insufrible. De esta forma, acontecimientos que en el momento de suceder fueron vividos como tragedias, pasados los años se pueden llegar a recordar de forma jocosa, haciendo broma sobre ello.

Esto nos lleva a una pregunta: ¿las personas que enfatizan la "dotación" de los acontecimientos positivos y el contraste de los negativos son más felices? Desconocemos evidencia empírica sobre este fenómeno.

Las expectativas que tenemos sobre acontecimientos futuros también producen dotación y contraste. Nos sentimos aliviados cuando un acontecimiento amenazador no se produce, pero la memoria de ansiedad y miedo perdura durante cierto tiempo. Imagínese que usted ha pasado dos semanas temiendo que diagnostiquen a su hijo que tiene leucemia. Análisis posteriores descartan esta posibilidad. Usted se siente aliviado, pero perdura el susto durante cierto tiempo.

Imaginémonos la situación opuesta. Usted está muy cerca de conseguir un ascenso o un aumento de sueldo importante, pero finalmente quien lo consigue no es usted, sino otra persona (tal vez un contrincante suyo). Usted se sentirá peor que si no hubiera sucedido nada.

En estas situaciones la percepción de probabilidad juega un papel importante. Mucha gente se divierte apostando a los juegos de azar (lotería, quinielas), incluso repitiéndose experiencias negativas (no ganar). La gente sabe que tiene pocas probabilidades de ganar. A medida que las probabilidades aumentan, el coste de la decepción aumenta más rápidamente que los beneficios esperados.

Como consecuencia de los efectos de dotación y contraste se puede dar una divergencia entre la "elección" y la "valoración". A una muestra de recién graduados se les dijo más o menos lo siguiente: "Imagínate que se te presentan dos posibles trabajos: A) Te ofrecen un sueldo muy alto, pero los otros empleados que tienen la misma formación y experiencia que tu cobran un 10-15% más. B) Te ofrecen un sueldo relativamente bajo, pero los demás empleados que tienen la misma formación y experiencia cobran un 10-15% menos". A la mitad de la muestra se le preguntó: "¿Cuál de los dos escogerías?" A la otra

mitad: "¿En cuál te sentirías más feliz?" Los resultados confirmaron la hipótesis: el 84% prefería el salario superior; el 64% se sentiría más feliz con el sueldo absoluto inferior, pero superior a sus compañeros.

Tal vez, visto desde la elección, rige el principio de bienestar económico de Pareto, que, como se sabe, consiste en potenciar la mejora económica de todos. Pero es un principio que se basa exclusivamente en la "dotación". El no tener en cuenta el "contraste" puede crear amplios sectores de insatisfacción. Imaginemos una empresa que dobla el salario de algunos de sus empleados, mientras que a otros les sube un 5%. Aunque todos experimentan un aumento, es dudoso que todos se sientan más felices. La satisfacción depende de la situación subjetiva, no solamente de las condiciones objetivas.

Las valoraciones sobre el bienestar no son suficientemente sensibles a la "dotación", mientras que las elecciones son insuficientemente sensibles al contraste.

La comparación con los demás y con su propio pasado, si resulta positiva, es un motivo de satisfacción. Sin embargo, el principio de contraste no rige siempre. No es verdad que "si todos tienen dolor, entonces el mío no duele" o "mal de muchos, consuelo de tontos". Se ha observado, por ejemplo, que la satisfacción sexual no depende de las suposiciones sobre la inferior satisfacción de los demás.

Las comparaciones con el pasado personal, si en ello se observa una mejora de la situación, también es una fuente de satisfacción. En este sentido se ha afirmado que podría haber una ventaja en haber tenido una infancia infeliz (Argyle, 1987: 150). Sin embargo, la corriente psicoanalítica contradice esta afirmación al resaltar las experiencias negativas de la infancia como causa de neurosis.

En resumen, dotación y contraste son importantes en la valoración de los acontecimientos que inciden en el bienestar subjetivo. Pero algunos aspectos del marco teórico aparecen como contradictorios. La complejidad de la persona permite análisis sencillos. Se requiere más investigación para llegar a conclusiones generalizables.

## **2. FRECUENCIA E INTENSIDAD**

¿Es más importante la frecuencia o la intensidad de los acontecimientos de cara a potenciar el bienestar subjetivo? Esta

pregunta ha sido objeto de investigación científica. Los resultados indican que es más importante la frecuencia que la intensidad. Pequeñas experiencias positivas pero frecuentes son más positivas que experiencias muy potentes pero de baja frecuencia. Por ejemplo, un niño estará más contento si se le regalan quinientas pesetas todas las semanas que si se le regala el equivalente una vez al año.

Diener *et al.* (apud Strack *et al.* 1991: 123) sostienen que la felicidad debería definirse como afecto positivo relativamente frecuente y afecto negativo relativamente infrecuente. La frecuencia es un factor "suficiente y necesario".

### **3. FELICIDAD Y DEPRESIÓN**

La depresión es un fenómeno mucho más extendido de lo que la gente podría imaginar. Algunos datos pueden ayudar a tener una imagen de la extensión de la depresión en la sociedad. Se estima que como mínimo el 4% de la población adulta puede ser diagnosticada de sufrir estados depresivos; el 10% desarrollará un episodio depresivo durante el próximo año, y como mínimo el 25% sufre depresión en algún momento de su vida (Lewinsohn *et al.*, apud Strack *et al.* 1991: 142).

Se estima que más de cien millones de personas consumen *Prozac*, probablemente el medicamento más vendido en el mundo. Hay evidencia de que es el fármaco que sale más caro a la Seguridad Social de muchos países. Su acción se basa en acelerar los niveles del neurotransmisor serotonina que circula en el cerebro. La rapidez de la acción y la relativa escasez de efectos secundarios son algunas de las ventajas de este medicamento. Pero también ha contribuido a su difusión la publicación del libro *Escuchando al Prozac*, de Larry Kramer, según el cual este medicamento constituye el primer eslabón hacia la "psicofarmacología cosmética", dado que no sólo devuelve la salud a los depresivos, sino que puede transformar su personalidad y hacer que la gente se sienta mejor.

De lo que antecede destacamos dos hechos: la enorme cantidad de gente que está siendo tratada contra la depresión y la necesidad de sentirse mejor. Nuestra propuesta para atender a estas necesidades se sitúa en la dimensión preventiva y de desarrollo humano, a través de programas de intervención psicopedagógica, procurando evitar al

máximo la vía farmacológica.

La depresión está asociada con dificultades en las relaciones interpersonales, participación reducida en actividades placenteras, estar sometido a un gran número de estresores, tener patrones cognitivos negativos, etc. La ausencia de salud física es un factor importante para la depresión psicológica. Otros factores que influyen negativamente son: tener grandes expectativas de resultados negativos, ausencia de apoyos sociales, baja satisfacción en las relaciones, bajas posibilidades de recibir ayuda de los demás, baja intimidad social, disfrutar poco de los acontecimientos y la percepción de que uno no tiene control sobre su propia vida.

En el otro extremo, las personas satisfechas manifiestan un *locus de control* interno, ausencia relativa de conflictos internos, buenas relaciones sociales, implicación con un trabajo dirigido a objetivos, actividades de tiempo libre. La salud es un determinante importante del bienestar subjetivo; las personas felices tienden a estar sanas. Otros factores que inciden en la felicidad son el tener amigos, estar satisfecho con la vida familiar, tener pareja. Entre las variables que predicen mejora están: una tasa elevada de actividades placenteras (efectivas o en expectativa), pocos acontecimientos negativos, no pensar que uno carece de control. También tener un sentimiento de control para mejorar la propia vida y llevar a la práctica los planes para conseguirlo pueden ser un paso importante para mejorar la satisfacción vital.

El resultado de las investigaciones sugiere que una satisfacción vital baja es un factor de riesgo para depresiones futuras. Por otra parte, la depresión presenta una correlación alta (negativa) con la satisfacción vital. Sin embargo, son aspectos diferentes. Los afectos positivos y los negativos son independientes (Lewinsohn *et al.*, *apud* Strack *et al.* 1991: 155-163).

Las investigaciones sugieren que la satisfacción vital cambia en un sentido positivo en función del grado en que la persona experimenta o espera tener interacciones sociales placenteras y cambia en sentido negativo en función de experimentar síntomas físicos o psicológicos negativos.

De las investigaciones se deduce que la satisfacción vital es un aspecto importante de la personalidad a la cual no se le da, generalmente, la atención que merece. Es necesario conceder al constructo de satisfacción vital la consideración que merece. Es de esperar que en el futuro se incrementen las investigaciones en este sentido con objeto de poder afrontar mejor los retos de la vida.

#### **4. HABILIDADES DE APRONTAMIENTO**

En inglés se utiliza la palabra "*coping*" para referirse a las reacciones que una persona adopta para hacer frente a los acontecimientos conflictivos y/o estresantes de la vida, de tal forma que se consiga restablecer el equilibrio personal. Se denomina "*coping skills*" a las habilidades para enfrentarse a las situaciones de crisis de tal forma que el resultado sea una mejor adaptación entre el individuo y el ambiente.

El éxito en manejarse en las situaciones conflictivas de la vida no puede explicarse *a priori* por factores personales y/o recursos sociales, sino que tiene que referirse a lo que la gente hace para enfrentarse a acontecimientos críticos. Es decir, los mecanismos de mantenimiento del bienestar.

Aunque a veces el comportamiento está condicionado por características personales, hay evidencia de que no se puede pensar en principio en personalidades exitosas por naturaleza, con una maleta de virtudes para utilizar en momentos de crisis. La explicación más plausible es que las personas van aprendiendo comportamientos apropiados para enfrentarse a las situaciones de conflicto. Si a esto añadimos que es más fácil cambiar lo que la gente "hace" que lo que la gente "es", llegamos a la conclusión de la posibilidad de desarrollar habilidades para hacer frente a las situaciones de crisis (*coping skills*). Esto ha llevado a la creación de programas en este sentido. Los resultados son positivos. Como consecuencia, consideramos conveniente incluir la potenciación de habilidades de afrontamiento ante las situaciones conflictivas (*coping skills*) y las habilidades de vida (*life skills*) en las estrategias para el desarrollo del bienestar subjetivo.

#### **5. CRITERIO DE ÉXITO**

La evaluación de los programas para el desarrollo del bienestar



presenta, entre otros, el problema de determinar el criterio de éxito. Esto es todavía más problemático cuando nos referimos a programas para enfrentarse a situaciones conflictivas (*coping skills*). Un problema añadido viene dado porque el criterio de éxito implica una jerarquía de valores, que en muchos casos es discutible.

Se han elaborado diversas propuestas. Todas discutibles. Algunas se centran en los resultados a corto plazo. Pero se ha demostrado que un éxito a corto plazo puede suponer un fracaso a largo plazo. Por otra parte, las medidas a largo plazo son difíciles de evaluar. Con todo, parece ser que es en esta última dirección hacia donde se dirigen las investigaciones, si bien el tema queda abierto a investigaciones futuras (Filipp *et al.*, *apud* Strack *et al.* 1991: 213-234).

Recientemente se ha aplicado el criterio de éxito en el envejecimiento (*successful aging*). Un primer acuerdo es el de tomar en consideración criterios múltiples. Entre ellos están duración de la vida, salud biológica, salud mental, eficacia psicosocial, control personal, satisfacción vital, funcionamiento social, moral, etc.

En resumen, el criterio de éxito en los programas de desarrollo de la felicidad es un tema pendiente de dilucidar. Investigaciones futuras de carácter multidisciplinar pueden aportar criterios e instrumentos de los que ahora carecemos.

## **6. CALIDAD DE VIDA**

La calidad de vida en sentido amplio es la constelación individual de componentes objetivos y subjetivos del bienestar. En sentido restringido pone el énfasis principalmente en la percepción y evaluación de la vida. Tiene que ver con la satisfacción en los diversos dominios de la vida y con el bienestar en general.

Desde la perspectiva emocional, se puede considerar que la calidad de vida es el porcentaje de tiempo en el que disfrutamos de estados emocionales positivos.

Entre los factores que contribuyen al bienestar general y, por tanto, a la calidad de vida están: pareja, vida familiar, gestión familiar, hogar, trabajo, división de las tareas de casa, estándar de vida, ocio, ingresos familiares, salud, seguridad social, educación, seguridad pública y protección ambiental. Los dominios de vida constituyen una jerarquía

de niveles de satisfacción en la cual los dominios privados están en la parte superior y los públicos en la inferior. Las expectativas futuras de satisfacción vital son un indicador más sensible de problemas sociales que la satisfacción vital en sí misma.

¿En qué medida la percepción personal de la calidad de vida influye en el bienestar subjetivo? La calidad de vida y el bienestar subjetivo se ven influidos por múltiples factores. El nivel de vida y las comparaciones sociales son dos de los factores más potentes. Se ha observado que el nivel de vida en sí influye poco en la calidad de vida. En cambio lo que sí influye en la satisfacción es la tasa de cambio en la calidad de vida. Es decir, mejoras en la calidad de vida proporcionan sensación de bienestar.

¿Qué condiciones favorecen la felicidad? Con el riesgo de simplificar demasiado, se pueden caracterizar los resultados de las investigaciones (Strack, *et al.* 1991: 16) en los siguientes términos: Las personas felices se encuentran preferentemente en: a) países económicamente prósperos, donde hay un alto grado de libertad, democracia y estabilidad política; b) grupos mayoritarios más que en las minorías; c) grupos de clases altas más que en las bajas; d) casados más que en los solteros, separados, divorciados o viudos; e) los que se llevan bien con la familia y con los amigos; f) los que tienen salud física y mental; g) los que son activos e imparciales; h) los que sienten que controlan su vida; i) los que sus aspiraciones se refieren más a aspectos sociales y morales que a hacer dinero.

## **7. PROMOCIÓN Y DESARROLLO**

Una vez analizadas las principales causas de felicidad corresponde pasar a las aplicaciones prácticas. ¿Cómo se puede mejorar la felicidad de las personas? Si el interés de la medicina y la psiquiatría consiste primordialmente en curar la enfermedad física y mental, desde la orientación psicopedagógica, en su dimensión preventiva y de desarrollo, nos interesa aumentar la satisfacción vital, favorecer las emociones positivas y, en definitiva, intensificar el bienestar subjetivo. A lo largo de este trabajo se repite que no hay fórmulas mágicas para ser feliz, pero sí que se pueden dar sugerencias a partir de los datos recogidos en la investigación empírica. En este sentido vamos a

señalar algunos factores que han demostrado que elevan el nivel de bienestar subjetivo.

En primer lugar conviene insistir en los cuatro factores de personalidad característicos de la persona feliz: autoestima, optimismo, extroversión y control personal. El desarrollo intencionado de estas características, a través de ejercicios apropiados, puede contribuir significativamente al bienestar personal. La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de estas características.

Mantenerse en forma a través de ejercicio físico es un factor de salud física y mental que contribuye a reducir el estrés. Se recomienda la práctica de algún deporte (natación, ciclismo, tenis) y sobre todo andar mucho. El aeróbico ha evidenciado que es un buen antídoto de la depresión y de la ansiedad. También se han utilizado con éxito el yoga y la relajación. Dormir menos de las horas necesarias (7-8 horas diarias) se relaciona con la depresión. La educación para la salud puede jugar un papel importante en este sentido.

Sentirse bien en el trabajo, de tal forma que se mantenga un equilibrio entre la desmotivación y el estrés, es uno de los factores principales para el bienestar. Entre el aburrimiento y el estrés hay una franja en la que existe el reto motivador. En esta franja es donde se experimenta el "flujo" (Csikszentmihalyi, 1997, 1998), que representa una profunda sensación de placer y felicidad. Todo esto implica al futuro de la orientación profesional.

El trabajo debe compaginarse con actividades de ocio satisfactorias. La lectura es una de las actividades que se ha revelado como fuente principal de satisfacción en todo el mundo. Otras actividades de ocio pueden ser los espectáculos (cine, teatro, conciertos), arte, deportes, televisión, etc. Tener un conjunto de aficiones estimulantes (pintar, tocar algún instrumento, coleccionismo, escuchar música, etc.) ayuda a sentirse activo y realizado. La pedagogía del ocio y la orientación para el tiempo libre tienen aquí su papel.

Potenciar las relaciones íntimas, tener amistades profundas, compartir ilusiones y sentimientos íntimos es una eficaz vacuna contra la infelicidad. El explicar a otros las experiencias dolorosas es una forma de psicoterapia. Una persona que ofrece un apoyo incondicional puede

ser una de las mayores fuentes de satisfacción. El desarrollo de habilidades sociales es la estrategia a aplicar en este sentido.

Provocar estados de ánimo positivos ayuda a mantener el nivel de bienestar subjetivo. Argyle (1987) explica cómo fomentar actitudes optimistas y estados de ánimo positivos a través de prácticas cotidianas que, aunque puedan parecer frívolas, han demostrado su eficacia. Algunos ejemplos son: ver películas que provoquen la risa y el buen humor, escuchar música alegre, recordar hechos agradables, felicitar oportunamente a otros, estar con los amigos, ir de excursión, viajar, comer fuera de casa, ir a una fiesta, bailar, mantener relaciones sexuales, practicar las aficiones, etc. Cada persona debe descubrir qué tipo de actos le ayudan a mantener un estado de ánimo positivo. El reto está en desarrollar una capacidad interna para generar emociones positivas aunque las circunstancias no sean las más favorables.

A lo largo de este trabajo se exponen muchos otros aspectos y sugerencias que no merece la pena repetir. La educación emocional en su conjunto tiene como finalidad el desarrollo de estos factores y habilidades.

## **8. INDUCCIÓN EXPERIMENTAL DE ESTADOS DE HUMOR**

Se han experimentado diversas formas de inducir estados de humor. Una de ellas es mediante la lectura de frases como "estoy bien", "me siento satisfecho", "tengo motivos para estar feliz", etc. Los resultados son positivos de forma inmediata, pero no tienen efecto a largo plazo. Para algunos individuos no tiene ningún efecto.

Otros métodos han resultado más efectivos: escuchar música alegre, ver películas, recordar acontecimientos agradables (mejor si se hace por parejas o en grupo), registrar los acontecimientos que producen sensaciones agradables y repetirlos.

Aprender a seleccionar actividades gratificantes y recompensarse es una estrategia con muchas posibilidades. Entre las actividades satisfactorias que afectan al estado de humor están las siguientes, divididas por categorías. El listado ha sido recogido de Argyle (1987: 204):

*Actividades de interacción social:* estar con gente alegre, estar con gente que manifiesta interés por lo que uno dice, estar con amigos,

decirle a uno que es sexualmente atractivo, besar, mirar y observar a otras personas, tener una conversación franca y abierta, alguien te dice que te ama, expresar el amor a alguien, acariciar, abrazar, "petting", "necking", estar enamorado de alguien, cumplimentar o alabar a alguien, tomar algo (refresco, café, té, etc.) con los amigos, ser popular en una reunión, tener una conversación interesante, escuchar la radio, ver viejos amigos, alguien te pide ayuda o consejo, divertir a gente, tener relaciones sexuales, encontrarse con alguien.

*Actividades incompatibles con la depresión:* reír, relajarse, pensar en algo bueno del futuro, pensar en la gente que me gusta, ver un buen espectáculo, respirar aire puro, estar tranquilo y en paz, tener tiempo libre, dormir profundamente por la noche, escuchar música, sonreír a la gente, ver cosas positivas que han sucedido a mi familia o amigos, observar animales salvajes.

*Actividades de auto-eficacia:* realizar un proyecto a mi manera, leer, organizar o planificar algo, conducir hábilmente, decir algo con claridad, planificar un viaje o las vacaciones, aprender a hacer algo nuevo, ser cumplimentado o decirte que lo has hecho bien, hacer bien un trabajo.

*Miscelánea:* otras actividades satisfactorias según los intereses de la persona.

En la película *The sound of music (Sonrisas y lágrimas)* hay una escena en que la protagonista canta "Mis cosas favoritas" (*My favorite things*). Esta canción, en cierta forma, resume lo que antecede.

Proporcionar experiencias exitosas, o decir a la gente que lo ha hecho bien, produce estados emotivos positivos. En definitiva, se trata de aplicar los principios del refuerzo positivo.

El entrenamiento asertivo y el desarrollo de habilidades sociales han tenido éxito en cursos para el desarrollo del bienestar subjetivo. Las técnicas de relajación, que ayudan a superar acontecimientos negativos haciéndolos más tolerables, también son efectivas. La investigación sugiere otras posibilidades: cambio de atribución causal, cambiar los pensamientos negativos, aumentar la auto-estima y el optimismo (Strack et al., 1991: 95-96). También lo han sido actividades basadas en la psicoterapia racional-emotiva de Ellis y la

terapia cognitiva de Beck.

## **9. EL BIENESTAR EMOCIONAL**

El bienestar subjetivo y la felicidad están muy relacionados con los estados emotivos. De hecho la felicidad es una de las emociones. Uno se siente feliz en la medida en que experimenta emociones positivas.

Diener y Larsen (1993) distinguen entre: a) bienestar subjetivo: valoración cognitiva, y b) bienestar emocional: experiencia emocional. Dado que en las páginas anteriores nos hemos ocupado del bienestar subjetivo, en este apartado nos centraremos en la experiencia de bienestar emocional.

El bienestar emocional tiene que ver con la inteligencia emocional y con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995), principalmente con las inteligencias personales (interpersonal e intrapersonal). La inteligencia intrapersonal nos debe llevar a experimentar emociones positivas; la inteligencia interpersonal, a establecer relaciones sinérgicas con otras personas.

La experiencia de bienestar emotivo es un sentimiento de preponderancia del afecto positivo (agradable, placer) sobre el afecto negativo (desagradable, displacer) en la vida a lo largo del tiempo.

¿Qué es lo que produce el bienestar emocional? Ésta es la pregunta que intentan responder Diener y Larsen (1993). Siguiendo su exposición vamos a comentar algunos aspectos de este constructo.

Está claro que las emociones fluctúan a lo largo del tiempo. Pero, a pesar de ello, se mueven alrededor de un nivel medio. Las personas varían mucho en cuanto a su nivel medio emocional en un eje que va de lo positivo (placer, satisfacción) a lo negativo (displacer, insatisfacción). Este nivel medio se manifiesta bastante estable a lo largo del tiempo, a pesar de las grandes variaciones intraindividuales en cuanto a emociones agudas y discretas. Este nivel medio, como valoración global, es el núcleo del bienestar emocional.

Las emociones positivas intensas son menos importantes para el bienestar emocional que las emociones frecuentes. Las emociones positivas intensas son escasas y además tienden a ir acompañadas de emociones negativas intensas. Por ejemplo, una persona que se implica emocionalmente con un equipo de fútbol, tendrá emociones

positivas intensas cuando gane, pero las tendrá igualmente intensas pero negativas cuando pierda; es de suponer que el número de unas estará en relación con el de las otras. En las historias de vida y biografías de personas que han tenido emociones intensas se observa que éstas han sido tanto positivas como negativas; Elvis Presley, Marilyn Monroe y Vincent van Gogh no son excepciones, sino ejemplos ilustrativos y representativos. De esta manera se llega a la conclusión de que las evaluaciones positivas sobre el bienestar emocional están relacionadas con experiencias emocionales moderadamente positivas, pero frecuentes, junto con experiencias positivas intensas, pero ocasionales. Esto sugiere que el logro de muchos objetivos y aspiraciones (prácticamente a diario), con un índice bajo de fracasos, es la vía para una vida feliz.

La independencia entre emociones positivas y negativas se ha señalado repetidamente. Esto implica que una persona puede tener ambas en poca diferencia de tiempo. Esto también supone que ciertas variables de personalidad pueden influir en un tipo de emociones (positivas o negativas) y no en las otras. De esta forma se ha observado que la extroversión es un predictor de la capacidad de respuesta a estímulos agradables (pero no a los desagradables), mientras que el neuroticismo predice la capacidad de respuesta a los estímulos desagradables (pero no a los agradables).

La estructura del bienestar emocional se deriva del circumplexo de la emoción (Russell, Lewicka y Niit, 1989), que tiene mucho que ver con la estructura bidimensional de Russell y Mehrabian (1977). Si bien se reconoce que la estructura circular de las emociones sería muy útil si fuera válido, es un hecho controvertido y las investigaciones no son concluyentes.

Las correlaciones entre el bienestar emocional y una serie de variables relevantes ha sido objeto de estudio. Se ha observado una correlación baja con la edad, el nivel educativo y la inteligencia. El paro es un buen predictor de infelicidad. Los ingresos también correlacionan de forma positiva. No se observan diferencias globales entre los hombres y las mujeres. Sin embargo, las mujeres en promedio tienen más emociones intensas, tanto positivas como negativas. Esto puede

explicar, en parte, que las mujeres sufran de depresión el doble que los hombres. La extroversión correlaciona positivamente con el bienestar emocional y con el neuroticismo negativamente. Hay factores hereditarios que pueden ser más poderosos que los ambientales a la hora de incidir en los estados emocionales negativos, mientras que las influencias ambientales son más poderosas sobre los estados emocionales positivos.

Hay una serie de variables (recursos, dinero, cultura, atractivo físico, habilidades sociales, salud) que globalmente no correlacionan con el bienestar emocional. Pero la evidencia sugiere que hay un umbral por debajo del cual es más difícil sentirse feliz. Por encima del umbral, aumentos significativos (por ejemplo, dinero) no producen mayor bienestar emocional. Es decir, la correlación entre el bienestar emocional y una serie de variables no es lineal.

El bienestar emocional no depende de condiciones objetivas, sino de una comparación. Una persona se compara con la situación de los demás o con el logro de las aspiraciones personales. Según esto, una persona puede ser más feliz mediante el logro de sus objetivos o reduciendo el nivel de aspiraciones.

Las emociones, tanto positivas como negativas, se aprenden, en primer lugar, en el hogar. También en la escuela. Esto sugiere que la potenciación de las emociones positivas en el hogar y en el sistema educativo puede ser un factor significativo para el bienestar emocional.

Los conceptos de "*top-down*" y "*bottom-up*" de la psicología cognitiva se han aplicado al bienestar emocional. Desde las teorías del "*top-down*" se ha argumentado que el bienestar emocional procede de la propensión de ciertas personas a interpretar el ambiente de forma positiva y reaccionar a los acontecimientos con emociones positivas. En contraste, las teorías del "*bottom-up*" sugieren que la felicidad es la emoción positiva resultante de acontecimientos positivos. La evidencia empírica avala ambas teorías.

Las teorías del "*top-down*" remiten al énfasis puesto en la valoración (*appraisal*) en los enfoques cognitivos. La cualidad de las emociones depende de la valoración que el individuo hace de los acontecimientos.



En la forma de realizar estas valoraciones influye el temperamento y el aprendizaje.

## **10. PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO DE LA FELICIDAD**

A lo largo de la historia de la humanidad, las personas han estado absorbidas y preocupadas por conseguir los medios indispensables para subsistir. Como consecuencia, no ha habido ocasión de pensar en trivialidades tales como optimizar la felicidad de las personas. Pero las condiciones de vida han cambiado de forma espectacular; principalmente en el último siglo. El aumento progresivo del tiempo libre es paralelo a la aceptación de que cada uno tiene derecho a buscar su felicidad. El énfasis actual en la promoción de la felicidad se pone de relieve en la cantidad de profesiones que directamente o indirectamente tienen esta función.

Numerosos psicólogos han elaborado programas para el desarrollo de la felicidad (Eysenck, 1990: 106). En estos programas está implícita la idea de que no hay ninguna fórmula mágica para hacer a la gente más feliz, pero sí que se puede ayudar a las personas a ser más felices a través de una combinación de técnicas y estrategias. Vamos a referirnos a continuación a uno de estos programas.

Fordyce (1977), en base a una cantidad sustancial de trabajo exploratorio, presentó el *Fourteen Fundamentals Program*, que consiste en lograr catorce objetivos relativos a las características propias de las personas felices. Los "catorce fundamentales" son: 1) estar ocupado y ser más activo; 2) invertir más tiempo en actividades sociales; 3) ser productivo en un trabajo significativo; 4) estar mejor organizado y planificar; 5) parar las preocupaciones; 6) bajar las expectativas y aspiraciones; 7) desarrollar un pensamiento positivo y optimista; 8) estar orientado al presente; 9) desarrollar una personalidad saludable; 10) desarrollar una personalidad sociable y extrovertida; 11) ser tú mismo; 12) eliminar sentimientos negativos y problemas; 13) relaciones íntimas es la fuente principal de felicidad; 14) considerar la felicidad como la prioridad más importante.

La investigación evaluativa de este programa ha proporcionado resultados excelentes. Entre los "fundamentales" más importantes

considerados por los participantes están: parar las preocupaciones, ser uno mismo y desarrollar un pensamiento positivo y optimista. Sin embargo, conviene señalar grandes diferencias entre las personas. Fordyce ha descubierto que los mayores aumentos en felicidad se dan en las personas que se centran en aquellos "fundamentales" en los cuales están más "flojos".

La visión popular según la cual "perseguir la felicidad es el camino más seguro de perderla" se ve contradicha en estos programas. Si el conocimiento profundo de cualquier área del saber se ha demostrado útil para el progreso humano, ¿por qué tiene que haber una excepción en lo que se refiere a la felicidad? Las personas que se preocupan por conocer los factores que contribuyen al desarrollo de la felicidad y se esfuerzan en optimizarlas en sí mismos, tienen más probabilidades de ser felices.



# Fluir

## **1. FLUIR (FLOW): LA EXPERIENCIA ÓPTIMA EN CSIKSZENTMIHALYI**

Tener una vida llena de alegría es una creación individual que no puede enseñarse en una receta. Dar consejos fáciles sobre cómo ser feliz puede ser de dudosa eficacia. Sin embargo, ya se dispone de un cuerpo de conocimientos sobre los factores y estrategias que pueden favorecer la experiencia de felicidad. En los capítulos anteriores nos hemos referido a este marco teórico, del cual se pueden inferir aplicaciones para la práctica. Se trata de aprender a organizar la vida para que la felicidad pueda formar parte de ella. En este capítulo vamos a referirnos a la *experiencia óptima*, también denominada *fluir (flow)* tal como la expone Csikszentmihalyi (1997).

Mihaly Csikszentmihalyi (léase cis-zen-mi-ja-li) nació en Hungría. Actualmente es profesor de Psicología y Educación en la Universidad de Chicago. La investigación original y el modelo teórico de la experiencia de flujo fueron descritos por primera vez en *Beyond Boredom and Anxiety* (Csikszentmihalyi, 1975). Desde entonces, un gran número de obras han usado el concepto de flujo y se han realizado múltiples investigaciones sobre este constructo. Referencias bibliográficas de la aplicación del concepto de flujo a la antropología, sociología, motivación, etc., se encuentran en *Flow. The Psychology of optimal experience* (Csikszentmihalyi, 1997: 370), que ha sido un *best seller* mundial, traducido al castellano con el título de *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad* (1997). Otras obras de Csikszentmihalyi son *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención* (1998) y *Aprender a fluir* (1998).

La felicidad es una condición vital que cada persona debe preparar, cultivar y defender individualmente. No se puede comprar con dinero o con poder. No parece depender de los acontecimientos externos, sino más bien de cómo los interpretamos.

La *experiencia óptima* se refiere a las ocasiones en que sentimos una especie de regocijo, un profundo sentimiento de alegría o felicidad, que lo habíamos estado buscando y deseando durante mucho tiempo y

que se convierte en un referente de cómo nos gustaría que fuese la vida.

La experiencia óptima no es el resultado de un enfoque hedonista de la vida o de militar en la filosofía del *carpe diem*: "comamos y bebamos, que mañana moriremos" (Isaías, 22, 13). Una experiencia óptima es algo que *hacemos* que suceda. Normalmente es consecuencia de un esfuerzo voluntario para conseguir algo que valga la pena. Pensemos por ejemplo en el escritor que lucha por juntar palabras que den forma idónea a las ideas que se propone comunicar; el pintor que mezcla colores en la paleta para realizar su obra; el virtuoso del violín que interpreta un concierto; los jugadores de un equipo de fútbol que están a punto de ganar la final; el científico a punto de hacer un descubrimiento y tantas otras situaciones en las cuales hay un duro esfuerzo para conseguir algo que vale la pena. El resultado de este esfuerzo puede ser una experiencia óptima.

La teoría de la experiencia óptima de Csikszentmihalyi (1997) se basa en el concepto de *fluir* (flow), el estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada parece importarles. La experiencia óptima es tan placentera que las personas están dispuestas a experimentarla aunque tenga un gran coste, por el puro motivo de gozar de ella.

A la experiencia óptima se le denomina "flujo" porque esta palabra corta y simple describe muy bien el sentimiento de un movimiento sin esfuerzo. *Flujo* es la manera en que la gente describe su estado mental en estas situaciones. Mucha gente entrevistada en las investigaciones de campo realizadas por Csikszentmihalyi durante más de veinte años usó el término flujo o similares, en sus descripciones. Por ejemplo: "siento como si la vida fluyera a mi alrededor", "era como estar flotando", "me sentía llevada por el flujo". Estas y otras similares son expresiones características para describir la experiencia óptima.

El flujo, o la experiencia óptima, tiene mucho que ver con el concepto de "experiencias cumbre" (*peak experiences*) que utilizó Maslow (1982: 109; 1987: 205) para referirse a momentos felices, transitorios, inesperados, raros, valiosos y extraordinarios. En la

investigación de Maslow se observó que muchos de estos momentos estaban relacionados con vivencias místicas, música, sexo y logros en excelencia profesional. Las mujeres señalaron además el nacimiento de un hijo como uno de esos momentos.

La experiencia óptima depende de la capacidad de controlar lo que sucede en nuestra conciencia momento a momento. Cada persona lo puede conseguir basándose en su propio esfuerzo y creatividad. Los libros no pueden dar recetas de cómo ser felices, pero sí pueden mostrar ejemplos de cómo se puede disfrutar más de la vida, para que los lectores reflexionen y puedan llegar a sus propias conclusiones. Esto es lo que se propone Csikszentmihalyi (1997) en su obra. En ella se examina el proceso de conseguir felicidad gracias al control de nuestra vida interna.

Hay dos obstáculos graves que dificultan el fluir: la frustración y la insatisfacción crónica. La frustración está profundamente entrelazada en la tela de la vida. Nos proponemos unas metas, nos ilusionamos con ellas, pero nuestras aspiraciones se ven frustradas por causas ajenas a nuestra voluntad. Por otra parte, cuando alguna de nuestras necesidades está temporalmente cubiertas, inmediatamente empezamos a desear más. La persona humana es insaciable. Sólo el control directo de la experiencia y la habilidad para encontrar alegría momento a momento en todo lo que hacemos pueden superar los obstáculos en el camino hacia la experiencia de fluir.

Las raíces del descontento son internas y cada persona debe enfrentarse a ellas individualmente. La falta de orden interno se manifiesta en una condición subjetiva que algunos han denominado **angustia vital**; entre ellos están filósofos existencialistas como Kierkegaard, Heidegger, Sartre y Jaspers, y psiquiatras como Sullivan y Laing. Cómo nos sentimos depende en último término de cómo la mente interpreta las experiencias. Si somos o no felices depende de nuestra armonía interna y no del control que somos capaces de ejercer sobre el universo.

Aunque no hay ningún camino fácil para tener una experiencia de flujo, es posible que uno pueda cambiar su vida si comprende cómo funciona. Se trata de utilizar la energía psíquica en la dirección

apropiada; esta energía que de otra forma se derrocharía en el aburrimiento o la preocupación.

El concepto de *flujo* ha sido útil para los estudiosos de la felicidad, la satisfacción vital y la motivación intrínseca, así como para una diversidad de científicos entre los que se encuentran psicólogos, sociólogos y antropólogos. Por nuestra parte consideramos que el marco teórico de la *experiencia óptima* (fluir) merece ser aplicado al sistema educativo. Por esto vamos a extendernos en su exposición, siguiendo siempre a Csikszentmihalyi (1997, 1998), con objeto de sugerir o inferir líneas de acción en el marco de la orientación psicopedagógica y de la educación emocional.

## **2. FLUIR Y FELICIDAD**

¿Fluir y felicidad son lo mismo? Existe una relación entre fluir y felicidad, pero no coinciden exactamente. La relación entre ambos es más bien compleja. Curiosamente, cuando estamos en el fluir no nos sentimos felices, por la sencilla razón de que en el fluir sólo interesa la actividad: la felicidad puede ser una distracción. El artista o el científico absorto en su trabajo no se siente feliz; o al menos no toma conciencia de su felicidad sin perder el hilo de su pensamiento productivo. Sólo después de que el fluir se acaba, al final de una sesión de trabajo o en un momento de receso, podemos permitirnos el lujo de sentirnos felices, es decir, de tomar conciencia de la felicidad. A la larga, cuanto más flujo experimentamos en la vida diaria, más probable es que nos sintamos felices. El vínculo entre el fluir y la felicidad depende de si la actividad que produce el fluir conduce a un crecimiento personal (Csikszentmihalyi, 1998: 152-153).

## **3. LA CONCIENCIA**

Todo lo que experimentamos (gozo, dolor, interés, angustia, aburrimiento, etc.) se representa en la mente como información. Si somos capaces de controlar esta información, podremos decidir cómo será nuestra vida.

La atención es la que selecciona las señales de información relevantes para nuestros objetivos. La habilidad de centrar la atención a voluntad, la capacidad para concentrarse y evitar las distracciones, es un indicador del control de la conciencia. Puesto que la atención

determina lo que aparecerá en la conciencia, es útil pensar en ella como energía psíquica. Es una energía bajo control. Podemos hacer con ella lo que nos guste. Por eso es una herramienta importante en la tarea de mejorar la calidad de vida. La experiencia óptima son situaciones en las que la atención puede emplearse libremente para lograr las metas.

#### **4. DISFRUTE Y CALIDAD DE VIDA**

La experiencia óptima no es consecuencia de estar sin hacer nada. La experiencia óptima se da cuando hay orden en la conciencia. Esto sucede cuando la energía psíquica (o atención) se utiliza para obtener metas realistas y cuando las habilidades encajan con las oportunidades. La búsqueda de un objetivo trae orden a la conciencia porque hay que concentrar la atención en la tarea. Los períodos de lucha para superar desafíos son lo que la gente define como los mejores momentos de su vida. Lograr el control de la energía psíquica para utilizarla conscientemente con el fin de obtener una meta es un factor potenciador de experiencias óptimas.

Algunas de las actividades que suelen producir flujo son los deportes, juegos, arte, aficiones, etc. Pero no debemos limitarnos a ellos para mejorar la calidad de vida. Para conseguir control sobre lo que sucede en nuestra mente, podemos recurrir a un infinito abanico de posibilidades: trabajo, amor, el goce de ver, escuchar música, amistades, etc.

La fenomenología del disfrute, para Csikszentmihalyi (1997: 82), tiene ocho componentes: 1) la experiencia suele ocurrir cuando nos enfrentamos a tareas que tenemos al menos una oportunidad de lograr; 2) debemos ser capaces de concentrarnos en lo que hacemos; 3) la concentración es posible porque ofrece unas metas claras; 4) ofrece una retroalimentación inmediata; 5) uno actúa sin esfuerzo, con una profunda involucración que aleja de la conciencia las preocupaciones y frustraciones de la vida cotidiana; 6) las experiencias agradables permiten a las personas ejercer un sentimiento de control sobre sus acciones; 7) desaparece la preocupación por la personalidad aunque, paradójicamente, el sentimiento acerca de la propia personalidad surge más fuerte después de la experiencia de flujo; 8) el



sentido de la duración del tiempo se altera.

Cuando la gente reflexiona acerca de cómo se siente ante una experiencia óptima, menciona por lo menos uno de los componentes anteriores y, frecuentemente, varios o todos ellos. La combinación de todos estos elementos produce un sentimiento de disfrute profundo que recompensa tanto que las personas están dispuestas a invertir energías (físicas, psíquicas, tiempo, económicas, etc.) en conseguirlo. Conviene aclarar que una "actividad" y una "habilidad" no necesitan ser necesariamente físicas. Por ejemplo, una de las actividades agradables mencionadas con más frecuencia en todo el mundo es leer (Massimini *et al.*, 1988; Nell, 1988). Otra actividad mundialmente agradable es estar con otras personas.

Ante los momentos aburridos todos ideamos rutinas. Lo mismo, cuando nos sentimos incómodos ante una situación o para sentirnos mejor cuando la inquietud nos amenaza. Ejemplos de estas rutinas son: morderse la uñas, mover repetidamente alguna parte del cuerpo (piernas, dedos), fumar, hacen garabatos de forma compulsiva, alisar el pelo, tararear una canción. Estas son actividades de **microflujo** (Csikszentmihalyi, 1997: 87), que nos ayudan a superar los momentos malos o aburridos.

El disfrute aparece en el linde entre el aburrimiento y la ansiedad. Cuando los retos están justo en el equilibrio con las capacidades de la persona.

Muchas actividades que denominamos "delincuencia juvenil" -robo de coches, vandalismo, conducta provocativa- están motivadas por la necesidad de tener experiencias óptimas. Los delincuentes dicen a menudo cosas como ésta: "si usted me mostrase algo que yo pudiera hacer y que fuese tan divertido como entrar de noche en una casa y llevarme todas las joyas sin despertar a nadie, yo lo haría". Esta necesidad de experiencias óptimas es lo que explica el atractivo de los deportes de riesgo, las atracciones de riesgo controlado de los parques temáticos y otras actividades que para muchas personas pueden resultar incomprensibles. La atracción del riesgo y del peligro la ha estudiado ampliamente Zuckerman (1979), quien identificó la "búsqueda de sensaciones" como una característica de la personalidad;

un tratamiento más divulgativo del tema puede verse en Keyes (1985). Mientras un sector de la sociedad tenga pocas oportunidades para experimentar experiencias óptimas hemos de esperar que la violencia y el crimen atraigan a quienes no puedan encontrar el camino hacia experiencias más enriquecedoras.

## **5. LAS CONDICIONES DEL FLUJO**

Para comprender por qué unas cosas que hacemos nos hacen disfrutar más que otras conviene revisar las condiciones de la experiencia de flujo: 1) hay metas claras en cada paso del camino; 2) hay una respuesta inmediata a las propias acciones (retroalimentación); 3) existe equilibrio entre dificultades y habilidades; 4) la concentración está polarizada por lo que hacemos: la actividad atrae totalmente nuestra atención; 5) las distracciones quedan excluidas de la conciencia: la concentración es tal que se evitan las distracciones; 6) no hay miedo al fracaso: estamos demasiado absortos en lo que hacemos para preocuparnos de un posible fracaso; 7) la autoconciencia desaparece: nos olvidamos de nosotros mismos, desaparecen las defensas psicológicas; 8) el sentido del tiempo queda distorsionado; 9) la actividad tiene un sentido en sí misma (actividad autotélica).

Uno no puede disfrutar haciendo lo mismo al mismo nivel durante mucho tiempo. Nos sentiremos aburridos o frustrados. El diagrama de la página siguiente ilustra esta idea. Como puede verse, si el desafío es superior a la habilidad, tendremos ansiedad. Si las habilidades son muy superiores al desafío, entonces tendremos aburrimiento. Ni el aburrimiento ni la ansiedad son experiencias positivas. A medida que se desarrollan las habilidades hay que aumentar el nivel de los retos, con objeto de mantenernos en el canal de flujo.

Csikszentmihalyi (1997: 132) señala que ver la televisión, la actividad más frecuente de ocio, provoca muy rara vez la experiencia de flujo. De hecho, la gente normal logra cuatro veces más la experiencia de flujo haciendo su trabajo que viendo la televisión. Esto es debido a que contemplar la televisión en general no reúne las condiciones para experimentar flujo: profunda concentración, equilibrio entre los retos y las habilidades, sentimiento de control y satisfacción.

Una paradoja irónica de nuestro tiempo es que el tiempo de ocio

muchas veces fracasa en traducirse en disfrute. Esto justifica una pedagogía del ocio y una orientación para el tiempo libre. Todo ello también queda recogido en la educación emocional.

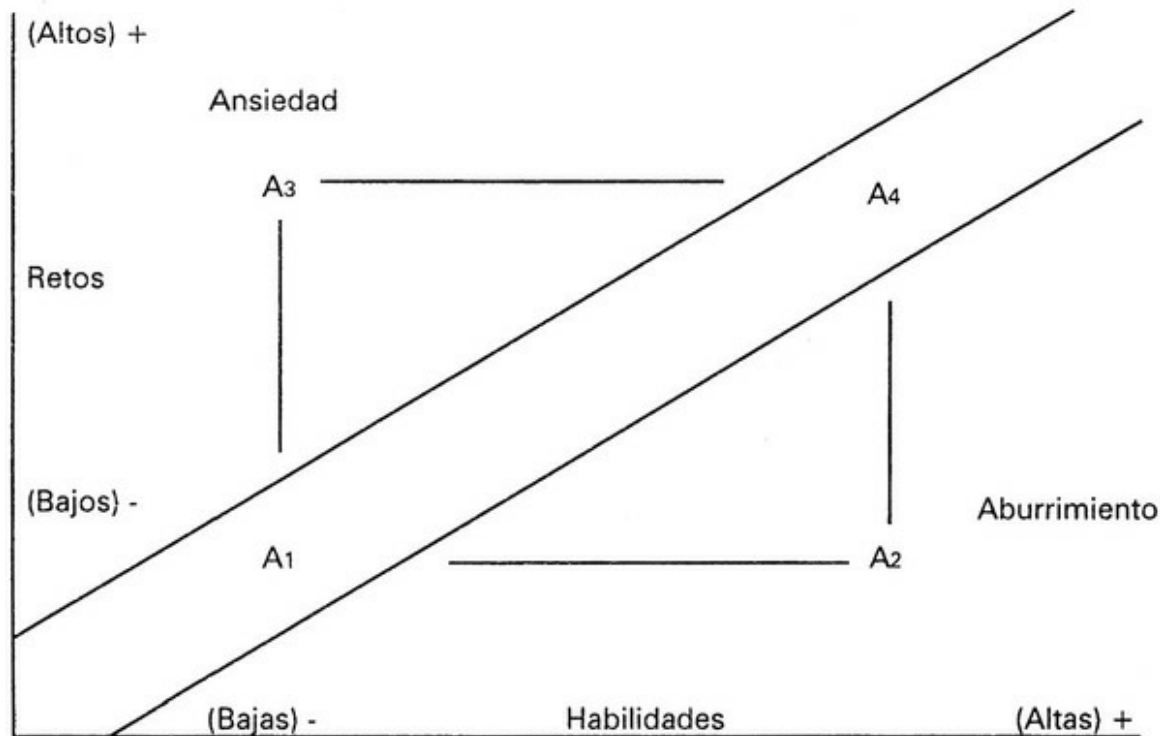
## **6. EL CUERPO EN FLUJO**

La sociedad es consciente de la importancia de la salud y de la forma física. Pero las posibilidades casi ilimitadas para el disfrute que el cuerpo ofrece permanecen inexploradas para la mayoría. Baile, deportes, actividades físicas, pasear, el trabajo, el cultivo de la sexualidad, las disciplinas orientales para el control de la mente mediante el entrenamiento del cuerpo (por ejemplo, el yoga), el uso discriminado de los sentidos (gusto, vista, tacto, olfato, oído), etc., ofrecen enormes posibilidades de disfrute para aquellas personas que desarrollen las habilidades apropiadas.

Para transformar un acto físico en flujo se siguen estos pasos (Csikszentmihalyi, 1997: 152): a) establecer una meta general y tantas submetas realistas como sea posible; b) encontrar maneras de medir el progreso desde el punto de vista de las metas elegidas; c) concentrarse en lo que uno hace y realizar distinciones cada vez más precisas; d) desarrollar las habilidades necesarias para interactuar con las oportunidades disponibles; e) elevar el nivel si la actividad nos aburre.

El acto de caminar, tan saludable, pero a veces pesado o aburrido, puede servir de ejemplo para ilustrar lo que antecede. Se pueden poner un gran número de metas para una caminata: itinerario, selección de lugares destacados, paradas, tiempo disponible, etc. El progreso puede medirse controlando que estamos en los lugares previstos en el tiempo fijado. La concentración puede llevar a disfrutar del paisaje y distinguir entre los diversos tipos de árboles, plantas, animales, montañas, etc. Estar abierto a las oportunidades puede significar que sobre la marcha a lo mejor se tendrán que hacer variaciones de la ruta prevista, detenerse más en un sitio, pasar más rápido en otro, etc. Elevar el nivel puede significar intentar recorrer el trayecto en menos tiempo que la vez anterior, descubrir algún detalle o lugar escondido, intentar llegar más lejos, etc. Caminar puede ser algo profundamente agradable si uno se fija metas y toma el control

del proceso. Lo mismo puede decirse de la mayoría de actividades físicas (nadar, contemplar un cuadro, escuchar música, saborear unos manjares, etc.). El yoga es una actividad muy apropiada para tener la experiencia de flujo. Pero, en definitiva, el disfrute no depende de lo que uno hace, sino de cómo lo hace.



### **El canal de flujo (Csikszentmihalyi, 1997: 120)**

## **7. EL FLUJO DEL PENSAMIENTO**

No solamente se puede disfrutar a través de los sentidos. Las mejores experiencias se generan dentro de la mente. Entre las muchas actividades intelectuales disponibles, la lectura es quizás la actividad de flujo más frecuentemente citada en todo el mundo. De la lectura surgen innumerables intereses, no solamente literarios, que pueden ser fuente de satisfacción: arte, ciencia, filosofía, historia, geografía, viajes, idiomas, sociedad, cultura, juegos matemáticos, juegos de palabras (acertijos, chistes, crucigramas, aforismos, etc.), etc.

Csikszentmihalyi (1997) insiste en la importancia de la memoria para el pensamiento. Cita cómo la evidencia demostró que la memorización de sílabas sin sentido no mejoraba la aptitud para recordar. Esta evidencia contribuyó al abandono de la memorización como método de aprendizaje en las escuelas, tal como se expone en Suppries (1978).

Pero es difícil entender por qué los educadores aceptaron estos resultados como argumento para abandonar la memorización de textos con significado.

Es importante subrayar que la filosofía y la ciencia florecieron porque pensar produce placer. Hay evidencia de que pensadores, científicos, artistas y otros trabajadores de la cultura han disfrutado en su quehacer.

Esto no evita que en muchas ocasiones se pueda experimentar el fracaso, la frustración o el desaliento. Así, por ejemplo, Subrahmanyan Chandrasekhar (1910-1995), famoso astrofísico, cuando dejó la India en 1933 para dirigirse a Inglaterra, escribió un modelo de evolución estelar que con el tiempo llegó a ser la base de la teoría de los agujeros negros. Pero sus ideas eran tan extrañas que no fueron aceptadas por la comunidad científica. Es conocido el rechazo que recibió por parte de reconocidas personalidades, como por ejemplo sir Arthur Eddington. Posteriormente fue contratado por la Universidad de Chicago, donde continuó sus estudios con relativa oscuridad. En la década de los cincuenta estaba en Williams Bay (Wisconsin), donde se encuentra el observatorio astronómico de la Universidad, a ochenta millas de la misma. Durante un curso tuvo que impartir un seminario de astrofísica avanzada, pero sólo se apuntaron dos estudiantes. Todo el mundo esperaba que Chandrasekhar anulase el seminario. Pero no lo hizo. Durante todo el invierno tuvo que sufrir la incomodidad de recorrer dos veces por semana las ochenta millas de ida y otras tantas de vuelta, por caminos rurales para dar la clase a dos estudiantes. Años después aquellos estudiantes ganaron el Premio Nobel de Física, primero uno y después el otro. Cuando se contaba esta historia, el narrador concluía quejándose de que era una vergüenza el olvido en que estaba el profesor Chandrasekhar. Afortunadamente la historia le ha hecho finalmente justicia en vida y en 1983 se le concedió el Nobel de Física.

Anécdotas similares, o incluso más espectaculares, tienen Galileo, Edison, Einstein, Verdi, Mozart y un largo etcétera de personajes ilustres del mundo de la ciencia y el arte. Goertzel y Goertzel (1962) detallan las vidas infantiles de 300 mujeres y hombres eminentes y

muestran lo poco previsible que fueron sus logros posteriores en referencia a las condiciones en las que crecieron. Csikszentmihalyi (1997, 1998) se refiere repetidamente a personajes de estas características. En general puede afirmarse que todos ellos, a pesar de las enormes dificultades, han disfrutado con su labor y han perseverado, transformando los retos en experiencias de flujo.

## **8. EL TRABAJO COMO FLUJO**

Para Freud la felicidad consiste en "amor y trabajo" (*leben und arbeiten*). En efecto, si uno encuentra flujo en el trabajo y en las relaciones con otras personas, estará en el buen camino para mejorar la calidad de vida y disfrutar de bienestar subjetivo.

El trabajo es una actividad universal. Sin embargo unos disfrutan en ello y otros no. La persona que tiene la enorme suerte de encontrar "su trabajo", aquel en el cual se sienta motivado intrínsecamente, disfrute realizándolo y se encuentre en una vía de autorrealización personal, puede afirmar que es una persona afortunada. La capacidad para descubrir lo que uno puede hacer bien, y disfrutar haciéndolo, es el sello de las personas creativas que a la larga tienen éxito profesional.

Hemos de insistir en que el disfrute no depende de lo que uno hace, sino de cómo lo hace. Esto tiene una aplicación en la orientación profesional: incluso cuando el trabajo habitual no reúne unas características satisfactorias mínimas (no todos tienen la suerte de ejercer una profesión de acuerdo con sus intereses), la habilidad de transformar la percepción negativa del trabajo en otra más positiva es el requisito previo para llegar a experiencias óptimas. Esto supone pasar de "hacer lo que uno quiere" a "querer lo que uno hace". Es crucial que uno aprenda a transformar el trabajo en actividades que produzcan flujo. Esto abre una nueva perspectiva a la orientación profesional.

Para mejorar la calidad de vida mediante el trabajo son necesarias dos estrategias. Por una parte, los trabajos deberían ser rediseñados por parte de los expertos (técnicos en organización empresarial, en psicología de las organizaciones, ingenieros industriales, economistas de empresa, especialistas en ergonomía, en desarrollo de recursos

humanos, en enriquecimiento de tareas, etc.) para que posibiliten actividades de flujo. Se trata de organizar el ambiente de trabajo para potenciar la motivación intrínseca. Esto es competencia de la organización empresarial. Por otra parte, esto debe complementarse con el desarrollo de las habilidades personales que encajan dentro de lo que hemos convenido en denominar educación emocional. En este punto, un sistema educativo enfocado hacia el futuro desarrollo personal y social debería incluir contenidos de educación para la carrera en consonancia con la educación emocional de tal forma que favorezcan experiencias de flujo en el trabajo. Con esto se beneficiaría a la persona y a la sociedad.

En conclusión, sentir pasión por el trabajo bien hecho es un factor que propicia el hacer algo relevante en la vida. El perfil de las emociones que uno siente se deja traslucir en un perfil de comportamiento. Por tanto, las emociones que uno vive se exteriorizan también en el comportamiento profesional. La conocida expresión "por sus obras los conoceréis" cobra aquí su pleno sentido.

## **9. RELACIONES SOCIALES**

Trabajo y relaciones sociales son dos factores esenciales para la calidad de vida, tal como han demostrado repetidamente los estudios sobre flujo. Después de hacer referencia al trabajo en el apartado anterior, vamos a referirnos aquí a las relaciones con la familia y con los amigos como fuente de experiencias de flujo.

Una misma experiencia se vive de forma muy distinta si estamos en compañía de otras personas o no. La persona humana es un ser social que necesita de los demás para encontrarse bien. Unas buenas relaciones entre los miembros de la familia, con los amigos, compañeros de trabajo, vecinos, etc., ofrecen oportunidades de experimentar flujo.

Sin embargo, paradójicamente, hay una larga tradición que nos advierte, tal como dice Jean Paul Sartre en *Huis clos* (A puerta cerrada), que *el infierno son los otros*. En efecto, en el seno de la familia, en las relaciones de pareja, en los conflictos entre padres e hijos, los jefes de trabajo que se comportan despóticamente, los clientes maleducados, los conflictos entre compañeros de trabajo, etc.,

son frentes de frustración, estrés y a veces rencor. Se ha afirmado que los sucesos más dolorosos son los que atañen a nuestras relaciones con los demás.

Nos encontramos ante la ambivalencia de que las relaciones sociales pueden ser una fuente de satisfacción y al mismo tiempo son la principal fuente de frustración. Pero algo parecido pueden decir muchas personas respecto al trabajo. Tanto en uno como en otro caso, nos sentimos felices cuando las cosas van bien y deprimidos cuando no funcionan.

Dependemos del afecto y aprobación de los demás. Si a nuestro alrededor se respira ternura, comprensión, amor, entusiasmo, etc., es probable que nos afecte positivamente. Si por nuestra parte aportamos un clima emocional positivo es probable que se produzca el efecto bumerang y que lo recibamos igualmente positivo como *feedback*. La persona que ha aprendido las habilidades sociales para relacionarse de forma satisfactoria con otras personas mejorará su calidad de vida y su bienestar subjetivo.

Recíprocamente, si a nuestro alrededor percibimos incompreensión, desprecio, amargura, resentimiento, odio, etc., va a afectar a nuestro estado de ánimo en sentido negativo. Esto nos hace vulnerables a la forma en que nos tratan. Por eso es importante desarrollar habilidades de autonomía e independencia que permitan situarnos en una posición ventajosa ante los estímulos negativos que a veces nos rodean.

Siendo muy importante estar con los demás, también hay que aprender a disfrutar de la **soledad**. Hemos de reconocer que en gran medida vivimos como soñamos: solos. A veces necesitamos estar solos para reflexionar, relajarnos o sosegarnos después de experiencias agitadas. La creación científica y artística exige la capacidad de estar solo durante mucho tiempo, estudiando, reflexionando, investigando, trabajando. Grandes científicos y artistas han declarado que durante su juventud pasaron mucho tiempo solos. Hay momentos en que estamos solos porque lo necesitamos, pero hay otros momentos en que estamos solos sin desearlo. En estas ocasiones, mucha gente tiene un sentimiento de vacío, especialmente cuando no tiene nada que hacer. Esto es particularmente preocupante



en la tercera edad. Aprender a usar el tiempo en soledad reviste gran importancia. Se trata de realizar actividades que conduzcan al crecimiento personal y no simplemente evitar la sensación de soledad (como mirar la televisión, usar el teléfono o tomar drogas). Son las actividades que requieren concentración (por ejemplo, leer), que hacen aumentar nuestras habilidades, que contribuyen al desarrollo de la personalidad las que pueden proporcionar flujo. Si uno no aprende a usar la soledad de forma apropiada va a perderse muchas oportunidades de desarrollo personal y de experimentar flujo.

## **10. LAS TRAGEDIAS TRANSFORMADAS**

En la vida de todas las personas, las posibilidades de que sólo ocurran cosas buenas son muy escasas. Las posibilidades de que nuestros deseos se cumplan siempre son insignificantes. Tarde o temprano todos tenemos que enfrentarnos a la frustración, enfermedades, reveses, fracasos, pérdidas de seres queridos, robos, etc., y finalmente a la inevitabilidad de la muerte. Todo esto constituye el bagaje de las *cicatrices emocionales*, que conviene aprender a manejar.

Coraje, flexibilidad, perseverancia, fortaleza, defensas maduras, manejos transformacionales de la mente y otras habilidades para enfrentarse a los retos vitales son necesarias para superar situaciones que pueden ser trágicas. Muchas vidas son truncadas por trágicos accidentes. Incluso los más afortunados están sujetos a tensiones y a inevitables fracasos. Tales reveses pueden causar un fuerte impacto emocional. De todos modos, no tendrían por qué disminuir necesariamente la felicidad a la larga. Es la forma en que las personas responden a las tensiones lo que determina si van a sacar provecho de su mala fortuna o van a sentirse fatal.

Las emociones, entre ellas la felicidad, residen en el SNC (Sistema Nervioso Central). Aportaciones recientes en el campo de la neurofisiología son realmente espectaculares. En otro apartado de este trabajo nos referimos a las aportaciones en algunos aspectos de la neurofisiología. Por ejemplo, cómo se puede estimular la felicidad por procedimientos físicos y químicos (electrodos implantados, drogas). La pérdida de facultades no implica necesariamente la pérdida de la

capacidad de ser feliz, desde el punto de vista neurológico.

Hay individuos que han sufrido mucho y que no sólo han sobrevivido, sino que también han sido capaces de disfrutar plenamente de sus vidas. Entre las cualidades que facilitan la superación de situaciones críticas están el coraje, la "resistencia" (*resilience*), las habilidades transformacionales, la flexibilidad, la perseverancia, las defensas maduras y el uso de las estructuras disipativas de la mente (Prigogine, 1980; Csikszentmihalyi, 1997: 302).

La "resiliencia" (*resilience*) es un término acuñado por Kobasa, Maddi y Kahn (1982) para describir la habilidad de ciertas personas para responder frente a las amenazas transformándolas en desafíos manejables. Los componentes de la "resistencia" son el compromiso con las propias metas, un sentido de control y el disfrute frente a los retos. Significados similares tienen el concepto de *coping* (Lazarus y Folkman, 1984), de difícil traducción ("manejar", "enfrentarse"), la "defensa madura" introducida por Vaillant (1977) y habilidades transformacionales.

Lo que distingue a las personas abatidas por los contratiempos de las que son capaces de superarlos y disfrutar de la vida son las *habilidades transformacionales*. Es decir, la capacidad de transformar una situación negativa, amenazante, desesperada a veces, en un reto que puede conllevar actividad de flujo y que son capaces de controlar. Es decir, transformar situaciones trágicas en retos vitales. Hay tres elementos que parecen afectar a estas transformaciones: 1) autoconfianza natural; 2) enfocar la atención en el mundo que nos rodea; 3) descubrimiento de nuevas soluciones. Todo esto puede desembocar en una nueva percepción de la realidad que permita descubrir que es más importante ayudar a otra persona que vencerla, o que es más agradable hablar con los hijos que ser el anfitrión de una personalidad. Las *habilidades transformacionales* generalmente se desarrollan al final de la adolescencia. Los niños y los adolescentes todavía dependen, en gran medida, de las redes de apoyo (familia, escuela, amigos). A partir de los 17-18 años muchos son capaces de no verse tan seriamente afectados por los contratiempos. Sin embargo, algunos no lo consiguen nunca. Desde la educación emocional se debería

potenciar el desarrollo de habilidades transformacionales para poder enfrentarse mejor a situaciones de riesgo (paro, divorcio, robo, enfermedades, accidentes, pérdidas, jubilación, viudedad, etc.).

## **11. LA PERSONALIDAD AUTOTÉLICA**

La palabra "autotélico" deriva del griego *auto* (sí mismo) y *telos* (finalidad). La expresión "personalidad autotélica" significa "una persona que tiene metas autónomas" (Csikszentmihalyi, 1997: 312) y que es capaz de transformar experiencias negativas en flujo: traduce fácilmente las amenazas potenciales en desafíos agradables. La personalidad autotélica no se aburre, raramente está ansiosa, se siente implicada y está frecuentemente en flujo.

Las reglas para desarrollar una personalidad autotélica son las siguientes (Csikszentmihalyi, 1997: 312-318): 1) definir las metas; 2) sentirse inmerso en la actividad (implicación); 3) prestar atención a lo que sucede; 4) aprender a disfrutar de la experiencia inmediata.

Una actividad autotélica tiene una finalidad en sí misma. No se realiza con la esperanza de obtener algún beneficio, sino porque al realizar esta actividad se obtiene alguna satisfacción en sí misma. Ejemplos de actividades autotélicas pueden ser leer, escuchar música, ir al cine, estar con amigos, etc.

Las actividades "exotélicas" son las que se llevan a cabo sólo por razones externas. Por ejemplo, el trabajo es para muchas personas exotélico, sobre todo cuando se trata de tareas rutinarias, realizadas sin vocación, donde la iniciativa personal queda relegada al mínimo. Para la mayoría de las personas las metas vienen determinadas por necesidades biológicas y convenciones sociales. Por tanto, su origen está fuera de la personalidad: tienen una "personalidad exotélica".

Las actividades autotélicas suponen una motivación intrínseca, así como las actividades exotélicas están en función de una motivación extrínseca.

La mayoría de las cosas que hacemos son una combinación de autotélicas y exotélicas. Muchas personas pueden convertir la profesión de una actividad puramente exotélica en otra que tenga un componente autotélico importante. Este *desideratum* está presente en la orientación profesional.

Las actividades autotélicas son las que favorecen la experiencia óptima. Para Csikszentmihalyi (1997: 112), la experiencia autotélica, o flujo, eleva el transcurso de la vida a otro nivel. La alienación da paso a la involucración, el disfrute reemplaza el aburrimiento, la impotencia da paso al sentimiento de control y la energía psíquica trabaja para reforzar la personalidad.

No es fácil transformar las experiencias ordinarias en flujo, pero casi todas las personas pueden mejorar las habilidades para conseguirlo. Aunque no todos lo consiguen de igual modo. ¿Qué es lo que distingue a unos de otros?

Esta pregunta tiene una difícil respuesta. Son muchos los factores que influyen, tanto de características personales (neurofisiología, capacidades) como ambientales (familia, trabajo, amistades). Es un tema abierto a la investigación, cuyos descubrimientos pueden tener una aplicación educativa. Algunos comentarios al respecto es lo que sigue en las líneas siguientes.

El contexto familiar que promueve experiencias óptimas tiene cinco características (Csikszentmihalyi, 1997: 140): 1) claridad: los adolescentes sienten que saben lo que sus padres esperan de ellos, es decir, las metas y la retroalimentación en la interacción familiar no son ambiguas; 2) centramiento: percepción de que los padres están interesados en lo que sus hijos hacen en el presente, en sus sentimientos y experiencias concretas, en lugar de preocuparse de si conseguirán ir a la universidad o conseguirán un trabajo bien retribuido; 3) elección: los jóvenes sienten que tienen una gran variedad de posibilidades para escoger, incluso quebrantar las reglas familiares mientras estén dispuestos a enfrentarse a las consecuencias; 4) compromiso: confianza que permite al niño sentirse lo suficientemente cómodo como para bajar la guardia de sus defensas psicológicas e implicarse en cualquier cosa en la que esté interesado; 5) desafío: dedicación de los padres a ofrecer a sus hijos oportunidades cada vez más complejas para la acción.

La presencia de estas cinco condiciones posibilita el "contexto autotélico familiar", porque ofrece una formación ideal para disfrutar de la vida. Estas cinco características son paralelas a las dimensiones

de la experiencia de flujo: claridad de metas, retroalimentación, control, concentración sobre la tarea, motivación intrínseca y retos. Investigaciones en el campo de la fisiología inducen a pensar que las personas capaces de sentir más flujo tienen la habilidad de reducir la actividad mental en todos los canales de información excepto en el que están implicados; allí es donde se concentran, prestan toda su atención y dedican su energía psíquica. La base neurológica de la personalidad autotélica es la capacidad de centrar la atención, concentrarse e implicarse en una acción pertinente. Pero lo más curioso es que esto no tiene que ser necesariamente heredado, sino que puede aprenderse.

Es sumamente importante observar que una persona que tiene salud, que es rica, que tiene fama y/o poder no tiene más posibilidades de tener el control de su conciencia que una persona enferma y pobre. La diferencia entre alguien que disfruta de la vida y alguien que está abrumado por ella es una combinación de factores externos y la forma en que la persona los interpreta. Es decir, si ve los retos como amenazas o como oportunidades para la acción.

Para ser capaz de transformar sucesos aleatorios en flujo hay que desarrollar habilidades. Esto implica al sistema educativo. La educación emocional tiene como uno de sus objetivos el desarrollo de habilidades que posibiliten a las personas el transformar experiencias de la vida en flujo.

Muchas personas dejan el sistema educativo después de largos años de educación motivada extrínsecamente, fuente de desagradables recuerdos. Algunos llegan a concebir la salida de la escuela como una liberación. Transformar estas experiencias en otras de flujo para todo el alumnado es un auténtico reto. El logro de este objetivo tendría innumerables beneficios para las personas y para la sociedad.

El flujo conduce a las personas a la creatividad y a la motivación intrínseca. En una de sus obras, Csikszentmihalyi (1998) se ocupa de la creatividad y el *fluir*. Por otra parte, la motivación intrínseca enfrenta a la persona al proceso de aprender durante toda la vida. Aprender en sentido amplio, tanto para el desarrollo personal como para el profesional. Ambos pueden incrementar las experiencias de

flujo.

## **12. EL SENTIDO Y SIGNIFICADO DE LA VIDA**

Para convertir la existencia en una experiencia de flujo es necesario tener un contexto global de metas que den significado a la vida. Es decir, tener un proyecto de vida. Esto implica a la orientación profesional y a la orientación para el desarrollo personal. Crear armonía en cualquier cosa que se haga es la última tarea que la teoría del flujo presenta a aquellos que deseen lograr la experiencia óptima. Esto implica transformar la totalidad de la vida en una actividad de flujo, con metas unificadas que ofrezcan un propósito constante (Csikszentmihalyi, 1997: 318). Cuando las personas consiguen unir todas sus experiencias en un conjunto con sentido, teniendo conciencia de control sobre la propia vida, no hay nada más que desear.

Por lo menos desde la filosofía de Nietzsche, especialmente en su obra *Más allá del bien y del mal*, de 1886, ha habido una serie de movimientos culturales (por ejemplo, ciertos aspectos del existencialismo o el teatro del absurdo) que se han preocupado por demostrar que la existencia no tiene ningún propósito. Pero esto no significa que no podamos *darle* un sentido y un significado. Las personas autotélicas son capaces de dar un sentido a su vida y llenarlas de significado.

Cualquier meta puede servir para dar significado a la vida, mientras ofrezca objetivos claros, reglas para la acción y una manera de concentrarse e implicarse. La meta en sí no suele ser lo importante. Lo que importa es que enfoca la atención de una persona y la involucra en una actividad a partir de la cual puede tener experiencias óptimas. Lo que importa no es si una persona logra los objetivos, sino los esfuerzos invertidos en el proceso. Esto es lo contrario de aburrirse o derrochar (tiempo, energías, esfuerzos, dinero).

Cuando una meta se persigue con resolución y toda la actividad constituye una experiencia de flujo, el resultado es la armonía interior que conduce a la serenidad y fortaleza que admiramos en las personas que parecen estar bien consigo mismas.

La riqueza de opciones que tenemos a nuestro alcance ha extendido la libertad individual hasta límites inconcebibles hace cien años. En el

pasado, el campesino o herrero lo eran durante toda la vida. Hoy en día las personas cambian a voluntad o en función de las circunstancias. La libertad y la complejidad que tenemos son un reto que debemos dominar. La adquisición de habilidades de toma de decisiones se convierte en básico, no ya sólo de cara a las elecciones vocacionales, sino en el proceso de dar sentido y significado a la vida. Ante la multitud de opciones, uno puede permanecer en un estado de indecisión que genere conflicto. La forma de controlarlo es determinar qué es lo esencial y arbitrar prioridades.

"Conócete a ti mismo" estaba inscrito en el frontispicio del templo de Delfos y fue el lema adoptado por Sócrates. La razón por la cual lo encontramos tantas veces repetido es porque funciona. Sin embargo, cada generación necesita redescubrir lo que estas palabras significan. El conocimiento de sí mismo, el saber escuchar atentamente la "voz interior" es el proceso mediante el cual uno puede organizar las distintas opciones.

En la Antigüedad se distinguió entre *vita activa* y *vita contemplativa* (reflexión). Estos términos aristotélicos fueron ampliamente usados por Tomás de Aquino en la *Summa Theologica*. Posteriormente han sido recogidos por otros muchos autores (Arendt, 1958; Csikszentmihalyi, 1997). Una persona que está inmersa en la vida activa logra flujo mediante la involucración en la acción. Pero esto debe complementarse con la reflexión sobre la acción (*vita contemplativa*): sopesar las opciones y sus consecuencias.

### **13. CULTIVAR EL FLUIR EN LA VIDA COTIDIANA**

¿Cómo podemos aprender a disfrutar con la curiosidad, de manera que la búsqueda de nuevas experiencias y nuevos conocimientos sea fuente de satisfacción? Csikszentmihalyi (1998: 394-420), resumiendo largos años de investigación empírica, durante los cuales ha sido entrevistado en profundidad un elevado número de personas creativas, ofrece abundantes sugerencias al respecto. Intentamos resumirlas en las siguientes frases escritas telegráficamente.

Despiértate por la mañana con una meta que te ilusione. Si haces algo bien, se vuelve agradable. Las circunstancias que hacen posible el fluir indican cómo transformar las actividades cotidianas para que sean

más agradables. Desarrollar la metahabilidad autotélica de ser capaz de convertir cualquier actividad en una ocasión de fluir. Para seguir disfrutando de algo hay que incrementar su complejidad. Hazte cargo de tu horario. Saca tiempo para la reflexión y relajación. Modela tu espacio de tal forma que sea agradable y que haya un sitio para cada cosa y cada cosa en su sitio. Descubre lo que te gusta y lo que no te gusta en la vida. En oposición a la apatía crónica, las personas creativas y capaces de incrementar sus experiencias de flujo están en estrecho contacto con sus emociones: son sensibles al dolor, aburrimiento, alegría, interés y demás emociones. Haz más aquello que te gusta y menos aquello que no te gusta. Cultiva lo que te falta. Pasa con frecuencia de la apertura al aislamiento. Aspira a la complejidad. Encuentra una manera de expresar lo que te mueve. Mira los problemas desde tantos puntos de vista como sea posible. Imagina las consecuencias del problema. Poner en práctica la solución. Produce tantas ideas como puedas: abundantes, diferentes, improbables. Utiliza el pensamiento divergente. Concéntrate en un campo especial de tu interés. Piensa que lo que realmente importa no es si tu nombre ha quedado unido a un descubrimiento reconocido, sino si has vivido una vida con plenitud.

La educación emocional se propone recoger estas sugerencias para integrarlas en propuestas de intervención psicopedagógica.





# La educación emocional

## 1. CONCEPTO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

Los conceptos complejos, como la educación emocional, no pueden describirse en una definición breve. Es un marco amplio lo que permite su conceptualización. A lo largo de esta obra se pretende ofrecer pistas para poder conceptualizar la educación emocional. Teniendo esto presente, y solamente con la intención de tener un punto de referencia, nos atrevemos a resumir la **educación emocional** en los siguientes términos: *Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.*

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. La educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital. A lo largo de toda la vida se pueden producir conflictos que afectan al estado emocional y que requieren una atención psicopedagógica.

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica, consistente en intentar minimizar la vulnerabilidad a las disfunciones o prevenir su ocurrencia. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas. Los niños y jóvenes necesitan, en su desarrollo hacia la vida adulta, que se les proporcionen recursos y estrategias para enfrentarse con las inevitables experiencias que la vida nos depara. Albee y Joffe (1977), Garmezy y Rutter (1983) y Smith, Smoll y Ptacek (1990), entre otros, aportan ejemplos de intervención en la dimensión preventiva. En definitiva se trata de capacitar a todas las personas para que adopten comportamientos que tengan presente los

principios de prevención y desarrollo humano. Aquí la prevención está en el sentido de prevenir problemas como consecuencia de perturbaciones emocionales. Se sabe que tenemos pensamientos autodestructivos y comportamientos inapropiados como consecuencia de una falta de control emocional; esto puede conducir, en ciertas ocasiones, al consumo de drogas, conducción temeraria, anorexia, comportamientos sexuales de riesgo, violencia, angustia, ansiedad, estrés, depresión, suicidio, etc. La educación emocional se propone contribuir a la prevención de estos efectos. Por otra parte se propone el desarrollo humano, es decir, el desarrollo personal y social; o dicho de otra manera, el desarrollo de la personalidad integral del individuo. Esto incluye el desarrollo de la inteligencia emocional y su aplicación en las situaciones de la vida. Por extensión esto implica fomentar actitudes positivas ante la vida, habilidades sociales, empatía, etc., como factores de desarrollo de bienestar personal y social. La educación emocional tiene por objeto el desarrollo de las competencias emocionales, de la misma forma en que se puede relacionar la inteligencia académica con el rendimiento académico. La inteligencia es una aptitud; el rendimiento es lo que uno consigue; la competencia indica en qué medida el rendimiento se ajusta a unos patrones determinados. De forma análoga se puede considerar que la inteligencia emocional es una capacidad (que incluye aptitud y habilidad); el rendimiento emocional representaría el aprendizaje. Se da competencia emocional cuando uno ha logrado un determinado nivel de rendimiento emocional (Mayer y Salovey, 1997; Saarni, 1988).

La competencia emocional está en función de las experiencias vitales que uno ha tenido, entre las cuales están las relaciones familiares, con los compañeros, escolares, etc. La hipótesis que planteamos es la posibilidad de potenciar la competencia emocional de forma sistemática mediante procesos educativos. A lo largo de este trabajo se intenta aportar más elementos que permitan comprender mejor el concepto de educación emocional, sus objetivos y finalidades, sus fundamentos, su justificación y necesidad, sus contenidos, etc.

La educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la

educación del afecto. Hasta ahora la dimensión afectiva en educación o *educación afectiva* se ha entendido como educar poniendo afecto en el proceso educativo. Ahora se trata de *educar el afecto*, es decir, de impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones.

## **2. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**

Los *objetivos generales* de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar una mayor competencia emocional.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

De estos objetivos generales se pueden derivar otros objetivos más específicos, en función del contexto de intervención. Algunos ejemplos son:

- Desarrollar la capacidad para controlar el estrés, la ansiedad y los estados depresivos.
- Tomar conciencia de los factores que inducen al bienestar subjetivo.
- Potenciar la capacidad para ser feliz.
- Desarrollar el sentido del humor.
- Desarrollar la capacidad para diferir recompensas inmediatas en favor de otras de mayor nivel pero a largo plazo.
- Desarrollar la resistencia a la frustración.

Por extensión, los efectos de la educación emocional conllevan resultados tales como:

- Aumento de las habilidades sociales y de las relaciones interpersonales satisfactorias.
- Disminución de pensamientos autodestructivos, mejora de la autoestima.
- Disminución en el índice de violencia y agresiones.
- Menor conducta antisocial o socialmente desordenada.
- Menor número de expulsiones de clase.
- Mejora del rendimiento académico.
- Disminución en la iniciación en el consumo de drogas (alcohol, tabaco, drogas ilegales).
- Mejor adaptación escolar, social y familiar.
- Disminución de la tristeza y sintomatología depresiva.
- Disminución de la ansiedad y el estrés.
- Disminución de los desórdenes relacionados con la comida (anorexia, bulimia).

### **3. LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**

Los contenidos de la educación emocional tienen el propósito de lograr unos objetivos que se derivan del marco teórico que hemos presentado en los capítulos precedentes. Recogiendo todo lo que antecede podemos decir que lo que sugieren las investigaciones es que para aumentar la felicidad lo que se puede hacer es mejorar las relaciones sociales, encontrar un trabajo que sea intrínsecamente satisfactorio, mantener buenas relaciones con los compañeros de trabajo, aprovechar el tiempo libre de forma satisfactoria. Y, por supuesto, hacer todo lo posible por conservar la salud.

Para mejorar las relaciones sociales suele ser efectivo el desarrollo de habilidades sociales, lo cual puede tener una incidencia sobre la vida familiar, la pareja, los amigos, compañeros de trabajo, vecinos y relaciones sociales en general. Todo ello son fuentes importantes de bienestar.

El trabajo satisfactorio es otra fuente de felicidad. Una orientación profesional que considere a la persona humana en su globalidad y complejidad puede ser un factor importante en la satisfacción

profesional.

Lo mismo podemos decir del tiempo libre. Hoy en día la orientación en el tiempo libre y la pedagogía del ocio son vías de intervención con grandes perspectivas de futuro.

La salud casi se puede considerar como un requisito *sine qua non* para el bienestar emocional. Por eso la salud debe estar presente, como un elemento esencial, en la educación emocional.

Las habilidades de vida (*life skills*) y las habilidades para afrontar situaciones de conflicto (*coping skills*) deben considerarse como recursos que toda persona debería dominar para superar las crisis y conflictos que la vida depara. En este marco tienen cabida el entrenamiento asertivo, el cambio de atribución causal, la relajación, la reestructuración cognitiva, etc.

El dar sentido a la vida es otro factor positivo. Las aportaciones de la logoterapia de V. Frankl, utilizadas en una dimensión preventiva y de desarrollo, pueden ser altamente sugerentes para potenciar esta dimensión.

Entre los componentes de la inteligencia emocional que deberían incluirse en un programa de educación emocional recogemos los siguientes, en base a Goleman (1995: 118):

- 1. Dinámica de grupos.-** La habilidad esencial del líder implica iniciar y coordinar los esfuerzos de un grupo de gente.
- 2. Negociar soluciones.-** Prevenir conflictos, solución de conflictos sociales y hacer de mediador son funciones esenciales en las relaciones interpersonales.
- 3. Conexión personal.-** Las propuestas de Carl Rogers, con la empatía en primer lugar, facilitan los encuentros de amigos, familiares, laborales, etc. Para los educadores es una habilidad indispensable.
- 4. Análisis social.-** Ser capaz de detectar y tener una visión de los sentimientos, motivaciones y preocupaciones de los demás ayuda a intimar y mantener buenas relaciones.

Goleman cita siete ingredientes de la capacidad de aprender, todos

ellos relacionados con la inteligencia emocional (p. 193-194):

- 1. Autoconfianza.-** Un sentido de control y manejo del propio cuerpo y del comportamiento que se deriva; sentir que es más probable el éxito que el fracaso en lo que se vaya a emprender; paralelamente, sentir que los adultos son de ayuda.
- 2. Curiosidad.-** Sentir que "buscar y conocer cosas" es positivo y satisfactorio.
- 3. Intencionalidad.-** El deseo y la capacidad de tener un impacto, y actuar en esta dirección de forma persistente. Esto se relaciona con un sentido de competencia y de ser efectivo.
- 4. Auto-control.-** La habilidad de modular y controlar las propias acciones, de forma apropiada a la edad. Un sentido de control interno.
- 5. Relaciones.-** La habilidad de implicarse con otros, sentirse comprendido y comprender a los demás.
- 6. Capacidad de comunicar.-** El deseo y la habilidad de intercambiar ideas, sentimientos y conceptos con otros.
- 7. Cooperación.-** La habilidad de equilibrar las necesidades personales con las de los demás en una actividad de grupo.

En resumen, los contenidos de la educación emocional giran en torno al conocimiento de las propias emociones, el manejo y control emocional, el conocimiento de las emociones de los demás, la utilización de las emociones como factor para automotivarse; la prevención de los efectos perjudiciales de las emociones negativas, la potenciación de las emociones positivas, la aplicación de estos conocimientos en las relaciones interpersonales, en el trabajo, en la vida social, en los momentos de conflicto, etc.

#### **4. EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN EMOCIONAL**

Recogiendo todo lo que se ha expuesto hasta este momento, se puede proponer un currículum de educación emocional a desarrollar a lo largo de todo el ciclo educativo. Como aproximación a este currículum proponemos el siguiente **temario**:

- 1. Introducción**
- 2. Marco conceptual de las emociones**
  - 2.1. Concepto de emoción**
  - 2.2. Los fenómenos afectivos**
  - 2.3. El cerebro emocional**
  - 2.4. Las emociones y la salud**
  - 2.5. Emoción y motivación**
  - 2.6. La inteligencia emocional**
- 3. Clases de emociones**
  - 3.1. Clasificación de las emociones**
  - 3.2. Intensidad, especificidad y polaridad**
  - 3.3. Emociones positivas y negativas**
  - 3.4. Las emociones individuales**
    - 3.4.1. Ira**
    - 3.4.2. Miedo**
    - 3.4.3. Ansiedad**
    - 3.4.4. Tristeza**
    - 3.4.5. Vergüenza**
    - 3.4.6. Aversión**
    - 3.4.7. Alegría**
    - 3.4.8. Humor**
    - 3.4.9. Amor**
    - 3.4.10. Felicidad**
    - 3.4.11. Emociones ambiguas**
    - 3.4.12. Emociones estéticas**
- 4. Conciencia emocional**
  - 4.1. Conocer las propias emociones**
    - 4.1.1. Autoobservación y reconocimiento de las emociones**
    - 4.1.2. Reconocer la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones**



- 4.1.3.** Comprensión de las causas y consecuencias de las emociones
- 4.1.4.** Evaluación de la intensidad de las emociones
- 4.1.5.** El lenguaje de las emociones
- 4.1.6.** La expresión no verbal de las emociones
- 4.1.7.** Evolución de las emociones
- 4.2.** Reconocer las emociones de los demás
- 5.** Control emocional
  - 5.1.** Manejar las emociones
  - 5.2.** Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas
  - 5.3.** Desarrollar las emociones positivas
  - 5.4.** Tolerancia a la frustración
  - 5.5.** Autocontrol de la impulsividad
  - 5.6.** Manejo de la ira y del comportamiento agresivo
  - 5.7.** Retrasar gratificaciones
  - 5.8.** Emociones y consumo de drogas
  - 5.9.** Resiliencia
  - 5.10.** Habilidades de afrontamiento
  - 5.11.** Automotivarse emocionalmente
  - 5.12.** Adoptar una actitud positiva ante la vida
- 6.** Estrategias de control emocional
  - 6.1.** Diálogo interno
  - 6.2.** Autoafirmaciones positivas
  - 6.3.** Asertividad frente a las presiones ambientales
  - 6.4.** Estilos de atribución causal
  - 6.5.** La interrogación cognitiva
  - 6.6.** Reestructuración cognitiva
  - 6.7.** Imaginación emotiva
  - 6.8.** Creatividad
  - 6.9.** Terapia emocional y educación emocional

## **7. Control del estrés**

**7.1. Concepto de estrés**

**7.2. Factores de riesgo (estresores)**

**7.3. Estrategias de control del estrés**

**7.4. Inoculación del estrés**

**7.5. Relajación**

**7.6. Respiración**

**7.7. Meditación**

## **8. Autoestima**

**8.1. Autoconcepto, autoestima y autoconfianza**

**8.2. Autoaceptación**

**8.3. Desarrollo de expectativas realistas sobre sí mismo**

## **9. Comunicación efectiva y afectiva**

**9.1. Comunicación efectiva**

**9.1.1. Características de la comunicación efectiva**

**9.1.2. La escucha activa**

**9.1.3. Comunicación no verbal**

**9.1.4. Mensajes 'yo' y peticiones**

**9.1.5. Entrenamiento en comunicación efectiva**

**9.2. Comunicación afectiva**

**9.2.1. La empatía**

**9.2.2. Comprender la perspectiva de los demás**

**9.2.3. La escucha y comprensión empática**

**9.2.4. Leer las emociones de los demás**

## **10. Relaciones interpersonales y habilidades socio-emocionales**

**10.1. Emoción y sociabilidad**

**10.1.1. Leer e interpretar claves sociales**

**10.1.2. Reconocer las influencias socio-emocionales en el comportamiento**

**10.1.3. Verse a sí mismo desde la perspectiva de los demás**

- 10.1.4.** Dificultades sociales en la adolescencia
- 10.2.** Clima social y trabajo en grupo
  - 10.2.1.** Características del trabajo en grupo: dinámica grupal
  - 10.2.2.** Los grupos afectivos y el clima social
  - 10.2.3.** Los grupos efectivos
- 10.3.** Habilidades socio-emocionales
  - 10.3.1.** Habilidades sociales básicas
  - 10.3.2.** Habilidades sociales relacionadas con los sentimientos
  - 10.3.3.** Habilidades alternativas a la agresión
  - 10.3.4.** Desarrollo de habilidades socio-emocionales
- 11.** Resolución de conflictos y emoción
  - 11.1.** Habilidades socio-emocionales en la resolución de conflictos
  - 11.2.** Negociación y equilibrio emocional
  - 11.3.** Identificación de alternativas creativas de acción
  - 11.4.** La mediación: implicaciones emocionales
- 12.** Las emociones en la toma de decisiones
  - 12.1.** Libertad y responsabilidad
  - 12.2.** Asumir la responsabilidad personal
  - 12.3.** Tomar conciencia de las decisiones que se deben tomar
  - 12.4.** Estrategias en la toma de decisiones
  - 12.5.** Aplicación a las situaciones de vida
- 13.** Habilidades de vida
  - 13.1.** Habilidades de organización y desarrollo
  - 13.2.** Habilidades en la vida familiar, social y profesional
  - 13.3.** Habilidades de tiempo libre
- 14.** Bienestar subjetivo y calidad de vida
  - 14.1.** Emociones y bienestar subjetivo
  - 14.2.** Factores de bienestar subjetivo
    - 14.2.1.** Relaciones sociales y afectivas
    - 14.2.2.** Trabajo

**14.2.3.** Tiempo libre

**14.2.4.** Salud

**14.2.5.** Factores socioeconómicos

**14.2.6.** Características personales

**14.3.** El sentido del humor

**15.** Fluir

**15.1.** El fluir como experiencia óptima

**15.2.** Fluir y calidad de vida

**15.3.** La personalidad autotélica

**15.4.** Aprender a fluir

**15.5.** El sentido de la vida

## **5. MODELOS DE INTERVENCIÓN**

Los modelos de intervención se refieren al *cómo* de la educación emocional. Es decir, a las estrategias y procedimientos para llevarla a la práctica. Para detalles sobre los modelos de orientación e intervención psicopedagógica hemos de remitir a otro documento (Bisquerra, 1998) del cual vamos a extraer las siguientes ideas para aplicarlas al caso concreto de la educación emocional.

### **5.1. La intervención por programas**

La implantación de programas de educación emocional en un centro educativo no es tarea fácil. En función de las características del centro y de la disponibilidad del profesorado, a veces se tendrá que empezar por poco e ir añadiendo en la medida de las posibilidades. Recordemos diversas formas de intervención, que pueden aplicarse según las circunstancias, pero teniendo siempre presente que el objetivo final debería ser llegar a la implantación del modelo de programas:

*Orientación ocasional.*- Se trata de que el personal docente aproveche la ocasión del momento para impartir contenidos relativos a la educación emocional. A menudo se trata de un profesor que por iniciativa propia introduce en sus clases aspectos relacionados con la educación emocional. En este caso no se trata de un programa propiamente dicho, pero puede ser la semilla de lo que, con el tiempo, se pueda convertir en él.

*Programas en paralelo.*- Se trata de acciones que se realizan al margen de las diversas materias curriculares. A menudo se utiliza horario extraescolar, lo cual repercute en una asistencia minoritaria, ya que el alumnado no lo percibe como algo importante. Mucho más si la asistencia es voluntaria. Pero puede ser un punto de partida para otras actividades posteriores más relacionadas con el currículum académico.

*Asignaturas optativas.*- Los centros educativos pueden ofertar asignaturas optativas sobre temas relacionados con la educación emocional. Al ser una asignatura optativa, lo lógico es que no se inscriban todos los alumnos. Pero puede ser una forma de empezar una acción que con el tiempo se vaya ampliando.

*Asignaturas de síntesis.*- En algunos sistemas educativos existen las denominadas "asignaturas de síntesis", que se realizan durante un breve periodo de tiempo y en las que se trata de integrar los conocimientos de las diversas materias. Como tópico de estas asignaturas de síntesis se pueden elegir aspectos relacionados con la educación emocional. Tiene la ventaja de que la asignatura de síntesis suele ser obligatoria.

*Acción tutorial.*- El Plan de Acción Tutorial (PAT) debería ser el instrumento dinamizador de la educación emocional. Tiene la ventaja de que la acción tutorial grupal se dirige a todo el alumnado. Dentro de las sesiones de tutoría tienen cabida todos los contenidos de la educación emocional.

*Integración curricular.*- Los contenidos de la educación emocional se pueden integrar de forma transversal a lo largo de las diversas materias académicas y a lo largo de todos los niveles educativos. El profesorado de cualquier materia pueden incluir en ella, al mismo tiempo que la está explicando, contenidos de carácter emocional. Se trata de una "infusión" o "integración" en el currículum académico de contenidos que van más allá de lo estrictamente instructivo.

*Integración curricular interdisciplinaria.*- Es un paso más a partir de la "integración curricular". Se requiere la implicación del profesorado, con una coordinación ejemplar entre ellos, para poder exponer unos contenidos que se sincronizan con otros que está impartiendo otro

profesor. Por ejemplo, al ocuparnos de la prevención del consumo de drogas, el profesor de Ciencias Naturales explica los efectos que tienen sobre la salud, a partir del estudio del cuerpo humano; el profesor de Ciencias Sociales desarrolla la presión social que induce al consumo, así como las presiones económicas inherentes; en Matemáticas se realizan ejercicios sobre estadísticas de consumo y morbilidad; en Educación Física se trata del *doping* y los efectos que tiene el consumo de alcohol y tabaco sobre el rendimiento deportivo; en Lenguaje se introduce el argot propio de las drogas; en Expresión Artística se realiza un poster alusivo al tema con la intención de concienciar sobre esta problemática, cuyo mensaje es: No consumir. En tutoría es donde se debería contemplar la dimensión emocional de todo lo que antecede. De esta forma podemos ver cómo en todas las materias se puede hacer alusión al tema de forma interdisciplinaria.

*Sistemas de Programas Integrados (SPI).*- Es un paso más respecto al anterior: se trata de interrelacionar programas diversos. Por ejemplo, un programa de habilidades sociales se interrelaciona con un programa de búsqueda de empleo, bien entendido que la persona que tenga buenas habilidades de comunicación interpersonal tendrá más facilidad en superar la entrevista de selección de personal. El mismo programa de habilidades sociales se interrelaciona con el programa de prevención del consumo de drogas en cuanto que la habilidad para hacer frente a la presión de los compañeros es básica para evitar el consumo. Otra forma de evitar el consumo es mediante un autocontrol y prevención del estrés. En efecto, el estrés que a veces induce al consumo se previene con el mismo programa de prevención del estrés ante los exámenes, las oposiciones o la selección de personal del programa de búsqueda de empleo que citábamos. Un SPI, desde la perspectiva de la educación emocional, debería tener unos elementos dinamizadores; el tutor y el orientador son los más apropiados. Desde la tutoría se puede poner un énfasis especial en la dimensión emocional de todo lo que antecede. En resumen, si bien se analiza, existe un conjunto de posibles programas y cada uno de ellos tiene un sentido en sí mismo. Pero si se imparten de forma interrelacionada pueden producir un efecto de sinergia. A esto lo denominamos

*sistemas de programas integrados.*

## **5.2. Modelo de consulta**

La aplicación del modelo de programas en educación emocional debe complementarse con el modelo de consulta. La consulta es una relación entre dos profesionales generalmente de diferentes campos: un consultor (orientador, psicopedagogo) y un consultante (profesor, tutor). Esta relación se establece de forma voluntaria y no jerárquica. La consulta tiene dos metas básicas: a) aumentar la competencia del consultante en sus relaciones con un cliente (alumnos, padres), teniendo en cuenta que el cliente puede ser una persona, un grupo o una organización (todo un centro educativo); b) desarrollar las habilidades del consultante para que sea capaz de resolver por sí mismo problemas similares en el futuro. La naturaleza triádica de la consulta (consultor, consultante, cliente) es una de sus características. Es decir, es una forma de intervención indirecta.

Las fases del modelo de consulta, esquemáticamente consideradas, son: 1) se parte de una información y clarificación del problema; 2) se diseña un plan de acción; 3) se ejecuta y se evalúa ese plan de acción; 4) se dan sugerencias al consultante para que pueda afrontar la función de consulta. Es un proceso largo y complejo que requiere de la ayuda de los diferentes agentes implicados.

La *consulta colaborativa* es uno de los modelos de intervención psicopedagógica más apropiados en educación (Bisquerra, 1998). En este enfoque, el consultor y el consultante asumen una responsabilidad compartida en todos los aspectos del proceso de consulta: ambos definen el problema conjuntamente, se ponen de acuerdo en los objetivos, desarrollan un plan de acción y comparten la responsabilidad de llevarlo a la práctica y evaluarlo. En la consulta colaborativa el consultor proporciona algún servicio *directo* al cliente, como parte integrante de la colaboración, lo cual no se suele producir en los otros tipos de consulta, que es una intervención estrictamente *indirecta*. Para más detalles sobre el modelo de consulta, y en concreto sobre la consulta colaborativa, remitimos a la obra antes citada (Bisquerra, 1998).

## **5.3. La educación emocional como tema transversal**

La educación emocional debe entenderse como un tema transversal. El concepto de transversalidad es de dominio público, y por tanto no hará falta extendernos sobre este punto. Igual que en los demás temas transversales, en la educación emocional puede participar la totalidad del profesorado en sus clases a lo largo de todo el currículum académico. Las lecciones pueden ser muy breves, pero deberían estar presentes a lo largo de todo el ciclo educativo. Un proyecto de programa de educación emocional integrado en el currículum, como si se tratase de un tema transversal, debe ofrecer un conjunto de materiales preparados para ajustarse a lecciones específicas de las diversas áreas académicas. Al mismo tiempo debe haber una serie de tópicos para ser tratados a través de "educación ocasional", a medida que vaya presentándose la ocasión a partir de los problemas y debates ordinarios que se generan en la clase.

Los diversos temas del programa se introducen en un determinado curso. Pero son retomados, ampliados y profundizados en sucesivos cursos posteriores. No se trata de que en cada curso se repita todo, sino de que cada tópico sea contemplado varias veces a lo largo de todo el currículum.

Una estrategia consiste en aprovechar los problemas de los alumnos para tratarlos en asamblea. Los problemas que surgen varían según el nivel educativo. En los primeros niveles educativos lo típico son las "bromas", sentir que los amigos le dejan fuera, miedos, etc.

El conocido grito de "¡Yo primero!" es una pandemia en los primeros cursos de Primaria (y para algunos se prolonga durante toda la vida). Esta expresión y el comportamiento subsiguiente pueden dar lugar a disputas y peleas para ver quién se pone el primero en la cola, quién es el primero que juega o qué elige. Si la respuesta del adulto es "¡Para ya!", no sirve de mucho en cuanto a aprovechar la ocasión para instruir sobre otras formas de relacionarse o de negociar. En cambio se puede sacar partido si se ofrecen otras alternativas imparciales, como por ejemplo elegir al azar, sacar suertes, negociar, se hace una ronda de tal forma que el primero no sea siempre el mismo, sino que va rotando, etc.

Recordemos que entre los temas transversales están: educación para



la salud, educación sexual, educación moral, educación ambiental, educación para la paz, educación vial, educación del consumidor, educación para la igualdad de oportunidades, etc. A continuación se hacen algunos comentarios sobre estos temas con la intención de relacionarlos con la educación emocional. Como veremos, en cierta manera podríamos decir que la educación emocional puede considerarse como un tema transversal dentro de la transversalidad.

La educación emocional puede considerarse como un tema de la educación para la salud, en concreto de la salud mental. La prevención del estrés, el manejo de la ansiedad, la agresividad, la autoestima, etc., son temas de educación para la salud que están directamente relacionados con la educación emocional. Por otra parte, dos de los temas que suscitan el máximo interés dentro de la educación para la salud son la prevención del consumo de drogas y el sida. Ambos temas tienen un sustrato emocional evidente; es decir, son temas cuyo tratamiento requiere tener presente la dimensión emocional. Lo mismo podemos decir respecto a la educación sexual.

La educación moral, como señala Sastre (1998: 25), en sus orígenes puso un mayor énfasis en la "vertiente externa" en detrimento de la "vertiente interna". Utilizamos la expresión "vertiente externa" para referirnos a los aspectos comportamentales de un dilema moral, mientras que la "vertiente interna" se refiere a los aspectos emocionales, experimentados íntimamente por la persona que vive un conflicto moral. Solamente en la década de los noventa se observa un cambio de perspectiva, donde son un referente las aportaciones de Gilligan *et al.* (1988) y Arsenio y Fleiss (1996). En este nuevo enfoque se insiste en que bajo todo conflicto moral subyacen conflictos emocionales. En este punto confluye la educación moral con la educación emocional.

Razonamientos análogos podríamos ir haciendo respecto a cada uno de los temas transversales para justificar su relación con las emociones. Pero además, desde las distintas materias académicas también se debería tener presente la dimensión emocional. La integración curricular de los temas transversales, es decir, la infusión de contenidos transversales en las diversas áreas académicas es lo

que justifica la denominación de transversalidad. Veamos algunos ejemplos al respecto.

La lectura es la materia instrumental básica que posibilita los demás aprendizajes. Ya hemos señalado, por otra parte, que la lectura es una de las principales fuentes de satisfacción en el tiempo libre. Sin embargo, se da el caso de que un número considerable de alumnos tienen dificultades en lectura; la dislexia es la "estrella" de las dificultades de aprendizaje. Esas dificultades desaniman a leer y pueden llegar a provocar un rechazo visceral hacia todo lo que tenga que ver con la escuela. Se ha observado que las atribuciones causales del fracaso en lectura y escritura tienen efectos emocionales. Así, por ejemplo, los niños que se consideran malos lectores y que creen que las habilidades lectoras son un don, es más probable que experimenten ansiedad y rechazo ante las tareas académicas. Es decir, la lectura y la escritura tienen consecuencias emocionales. Algo parecido les sucede a muchos adultos ante la lectura de un manual de instrucciones de algún aparato. Muchos adultos piensan que son incapaces de entenderlo y rehúyen su lectura. Pero se ha observado que en muchos casos el problema no es del lector, sino del manual. Debemos considerar si las lecturas que se recomiendan a los niños son apropiadas a su nivel y tienen las características formales adecuadas. Conviene tener presente que incluso los adultos rechazan leer textos que en apariencia son poco atractivos. El diseño de muchas páginas de internet es ilustrativo de la capacidad de atracción y síntesis que debe tener ese tipo de información, lo cual es una sugerencia para la práctica educativa.

Centrándonos en la escritura, se ha observado que escribir acerca de asuntos intensamente relacionados con uno mismo puede tener importantes consecuencias emocionales. Escribir sobre experiencias traumáticas puede tener un efecto de descarga emocional (catarsis) que reduce el estrés. Se ha observado, incluso, que la escritura puede ser una forma de psicoterapia cuyos resultados son superiores a la discusión cara a cara (Hayes, 1996: 1-27).

Descubrir la dimensión emocional de la literatura y emocionarse en su lectura, solucionar problemas de ingenio de carácter matemático,

analizar la socialización de las emociones a lo largo de la historia y en distintos países, conocer las bases fisiológicas de la emoción, vivir la emoción en la expresión artística y en la educación física, etc., son aspectos de la dimensión emocional de las materias académicas ordinarias que la educación emocional se propone enfatizar. Con ello se puede contribuir a una mejor motivación para el aprendizaje y darle sentido y significado para el desarrollo personal y la satisfacción vital. En resumen, la educación emocional debe considerarse como un tema transversal que debería estar presente en las diversas áreas académicas a lo largo de todo el ciclo educativo. La estrategia de la transversalidad debe considerarse como la más apropiada para la difusión de la educación emocional.

## **6. MATERIALES CURRICULARES**

Los materiales curriculares son los medios y recursos que se utilizan como apoyo para la aplicación de programas. Pueden tomar diversas formas: libros, vídeos, programas informáticos, etc. Su importancia es tal que, a veces, se confunde el programa con los materiales. Dentro de los materiales curriculares se pueden distinguir diversas categorías, principalmente los relativos al profesorado y los relativos al alumnado. Dentro de los materiales curriculares relativos al profesorado hemos de mencionar los manuales que pueden servir de apoyo para su formación en educación emocional, tanto desde la perspectiva de contenido como de metodología.

Son ejemplos de obras de contenido las de Goleman (1995, 1999), Marina (1996), Csikszentmihalyi (1997, 1998), GROP (1998), Bisquerra (1998), Roche (1998), Zarái. (1996), etc. Esta obra que el lector tiene en sus manos se ha pensado precisamente como material curricular para el profesorado.

Otras obras sobre las teorías de las emociones pueden ser de utilidad, como las de Fernández Abascal y otros (1995, 1998), Frijda (1986), Harris (1992), Lazarus (1991), Le Doux (1996), Lewis y Haviland (1993), etc. En la bibliografía que aparece al final de esta obra se pueden encontrar abundantes referencias sobre esta temática.

En cuanto a obras sobre la metodología, o procedimiento para impartir educación emocional, tenemos algunos artículos aparecidos en las

revistas *Aula de innovación educativa* (1998), *Cuadernos de Pedagogía* (1997, 1998), las obras de Davis, McKay y Eshelman (1990), D'Zurilla (1993), Fordyce (1977), GROF (1999), Güell Barceló y Muñoz Redon (1988), Morganett (1995), Shapiro (1998), etc. Especialmente referida al contexto de las organizaciones es la obra de Cooper y Sawaf (1997). Muchas de las obras sobre temas transversales (Busquets, 1993; Yus, 1996), principalmente las de educación moral (Puig, 1996), tienen mucho en común con la educación emocional y pueden utilizarse como propuesta metodológica.

De todas formas, lo que más suele interesar al profesorado son las obras que se pueden considerar como *libros de texto*. En este sentido hemos de señalar que la novedad de la educación emocional todavía no ha permitido la profusión de estas obras, lo cual se espera que llegue en breve. En el Anexo se incluyen algunos ejemplos ilustrativos de lo que pueden ser estos materiales.

Recurrir a las grandes obras de arte puede ser una estrategia apropiada para la educación emocional. En este sentido muchas obras clásicas de la literatura tienen un elevado contenido emocional que permite utilizarlas como materiales curriculares. También se puede descubrir la dimensión emocional de las artes plásticas (pintura, escultura, arquitectura), a través de fotografías, diapositivas, vídeo, museos, visitas, etc. Tal vez la música y el cine sean las artes que más nos facilitan la sensación de emociones. Escuchar ciertas obras con la disposición apropiada, tanto de música clásica como de música selecta contemporánea, puede permitir al grupo clase experimentar una emoción colectiva. Lo mismo podemos decir del cine. Ciertas películas son particularmente apropiadas, como por ejemplo *La vida es bella*. Todo esto constituye una fuente inagotable de materiales curriculares.

## **7. CONSIDERACIONES SOBRE LA PRÁCTICA**

Muchas consideraciones se pueden hacer sobre la práctica de la educación emocional. Bajo este epígrafe vamos a referirnos a algunos aspectos concretos con la intención de introducir elementos de reflexión que puedan orientar mejor la puesta en práctica de programas de educación emocional.

La enseñanza explícita sobre las emociones debe valorarse a la luz de

las trayectorias evolutivas de las inteligencias (Gardner, 1995). Los estudiantes se benefician de la enseñanza explícita sólo en la medida en que la información o entrenamiento son apropiados a la edad. Una enseñanza puede ser demasiado prematura, en un momento evolutivo dado, o demasiado tardía. Por ejemplo, el método Suzuki de formación musical presta escasa atención al solfeo, se centra en la técnica instrumental. Este enfoque da buenos resultados en parvulario, pero puede atrofiar el desarrollo musical si se impone en un momento posterior de la trayectoria evolutiva. El reto está en discernir los contenidos y las estrategias más apropiadas a cada nivel evolutivo. Desgraciadamente, por lo que respecta a la educación emocional, queda mucho por hacer. En las líneas siguientes se exponen algunas aportaciones con la intención de orientar posibles estrategias de intervención.

Pollak y Thoits (1989) describen la forma en que los educadores de un centro educativo comunican a los alumnos de 3-5 años con perturbaciones emocionales lo que es emocionalmente apropiado e inapropiado. Hay tres formas para que los niños lleguen a comprender las emociones: *solipsístico*: auto-conciencia y auto-observación; *conductista*: aprender a partir de las reacciones emocionales de otras personas; *sociocéntrico*: instrucción verbal formal e informal a partir de la comunidad. Los niños tienen que aprender el enlace entre acontecimientos específicos, gestos expresivos y sensaciones internas. El role-playing es una técnica apropiada para la adquisición de habilidades de inteligencia emocional. Se viene utilizando con éxito en diversas situaciones educativas y de orientación psicopedagógica, tales como la orientación profesional, prevención del consumo de drogas, educación para la salud, educación moral, etc. La educación emocional es un área idónea para la utilización de diversas dinámicas de grupo. Es importante resaltar el papel de los padres en la *educación emocional* de sus hijos. Los padres deben jugar un papel activo de colaboración en la educación emocional. Consciente o inconscientemente están transmitiendo mensajes con una gran carga emotiva. Estas experiencias emocionales se van interiorizando, pasando a formar parte del patrón habitual de comportamiento del

individuo. De esta forma se transmiten de una generación a otra. Para prevenir, los estudiantes necesitan adquirir la autoconciencia que les permita distinguir cuando una situación les hace sentir mal mucho antes de que se inicie la conmoción. Esto implica no solo autoconciencia, sino autoconfianza y asertividad. Es decir, habilidades sociales y emocionales que les permitan afrontar los conflictos interpersonales de forma más positiva. No culpabilizar a otros o a sí mismo por lo que pueda estar ocurriendo. Al mismo tiempo sentir que disponen de *redes de apoyo* en la familia, en los profesores y en los compañeros a los que pueden recurrir en caso de necesidad.

Las estrategias más efectivas consisten en combinaciones de procedimientos y temáticas. Los sistemas de programas integrados (SPI), secuenciados a lo largo del currículum, van a suponer un reto de cara al futuro. Estos programas constituyen la integración de contenidos diversos dirigidos a unos objetivos similares. Los SPI que potencien el efecto sinergia pueden tener un efecto multiplicador de la educación emocional.

El profesorado que participa en la educación emocional debe sentirse cómodo hablando de las emociones. Esto exige una formación previa. Con todo, cuando algún profesor no se siente capaz de impartir ciertos conocimientos de educación emocional, el orientador psicopedagógico puede ir a la clase a enseñarle *in situ* la forma de hacerlo.

Alrededor de sexto curso (12 años) emerge un nuevo grupo de preocupaciones: sentimientos heridos (no haberle preguntado si le iba bien, no contar con él/ella), amigos inmaduros, los mayores se meten conmigo, mis amigos quieren que fume como ellos, etc. Los alumnos deben saber que existen diversas formas de responder a una emoción. Cuantas más formas se conocen más rica puede ser la vida (Goleman, 1995: 268).

¿Cuándo hay que empezar? A la luz del desarrollo de las emociones, que se inicia desde los primeros años de vida, es evidente que la educación emocional debe iniciarse desde la educación infantil y prolongarse hasta los cursos superiores. Los primeros cursos son un momento ideal puesto que coinciden con el surgimiento de las primeras emociones fuertes (inseguridad, miedo, celos, envidia) que

exigen la comparación con otros iguales. Las comparaciones que a veces hacen los niños a esas edades, sin supervisión, pueden tener efectos imprevistos. Por ejemplo, el alumno que tiene una hermana mayor que saca sobresalientes puede tener la sensación de que es "tonto", lo cual puede repercutir en una inhibición de cara al estudio por considerarse incapaz debido a la inferioridad respecto a la hermana mayor. Esto exige un tratamiento de comparación apropiada. La educación emocional puede llevar a un replanteamiento de la disciplina. Tal vez el profesorado tenga que revisar las normas de control de los alumnos que se portan mal. Las situaciones de indisciplina son una oportunidad para enseñar a los alumnos las habilidades emocionales de que carecen (control, solución de conflictos, manejo de las emociones). Se trata de convertir los momentos de crisis personales en lecciones de competencia emocional. Al mismo tiempo será necesario que el profesorado comprenda que hay mejores formas que la coerción para establecer la disciplina en el aula.

La existencia de un "buzón de quejas" puede ser un factor de prevención eficaz. Cada alumno puede escribir lo que considere necesario y dejarlo en el buzón de forma anónima. Las sugerencias son tratadas posteriormente en la asamblea de clase.

¿Cuál podría ser la programación más apropiada?, ¿qué es lo que se debe enseñar en cada nivel académico? No hay evidencia que permita establecer unos contenidos estables para cada edad, tal como pasa con las áreas académicas ordinarias que ya llevan una larga tradición docente. Las experiencias e investigaciones futuras podrán perfilarlo mejor. Pero en el estado actual de la cuestión, cada centro, en función del contexto, podrá proponer los contenidos que considere más apropiados para cada nivel, aunque sea de forma provisional. A medida que se vaya obteniendo experiencia y tradición, con los ajustes oportunos, los contenidos se irán estabilizando hasta sentar tradición.

Goleman (1995) presenta algunos ejemplos de intervención educativa para el desarrollo de la inteligencia emocional. Uno de ellos (p. 281) es el programa SOCS (Situación, Opciones, Consecuencias, Soluciones),

que consiste en cuatro pasos: 1) decir cuál es la situación y cómo te hace sentir; 2) pensar en las opciones para solucionar el problema; 3) analizar las consecuencias de cada opción; 4) elegir una solución y ponerla en práctica. Esta puesta en práctica no debe limitarse a la clase, sino que debe aplicarse en las situaciones normales de la vida: familia, amigos, en la calle, etc. En definitiva, se trata de calmarse y reflexionar antes de actuar. En otro ejemplo (Goleman, 1995: 283) cita un programa en el que se pone la regla siguiente: el alumno al que se pille peleándose será suspendido. La experiencia demuestra que a medida que se suceden las clases del programa, el número de suspensos disminuye considerablemente.

Goleman (1995: 284-285) afirma que los programas de alfabetización emocional mejoran el rendimiento académico y el comportamiento de los alumnos. Éste es un argumento de peso en favor de estas actividades, incluso en momentos de retorno a los conocimientos básicos (*back-to-basics*). A la larga, estos cursos parecen ayudar a ajustarse mejor a los roles de la vida, ser mejores amigos, estudiantes, hijos, esposos, padres, empleados, directores, ciudadanos, etc.

El conocimiento "enunciativo" consiste en conocer conceptos, hechos y sistemas conceptuales; el conocimiento "procesual" consiste en llevar a la práctica esos conceptos. Saber no es lo mismo que "saber hacer". El desarrollo de las competencias emocionales exige un conocimiento procesual.

### **7.1. El excedente positivo**

Cuando se trata de desarrollar una competencia emocional todas las experiencias de nuestra vida deberían convertirse en el escenario del aprendizaje. La vida misma es la mejor de las escuelas. El aprendizaje sólo tiene sentido cuando supone un cambio de comportamiento en las situaciones habituales de la vida diaria.

Como señala Goleman (1999: 372), esta actitud promueve el "*excedente positivo*", en el que las habilidades que se desarrollan en una situación repercuten en otros aspectos de nuestra vida. Los Sistemas de Programas Integrados (SPI) tienen como finalidad precisamente el fomentar el excedente positivo.



## **7.2. Los cinco secretos del éxito en el aprendizaje**

Goleman (1999: 314-7) relata la experiencia de Burt Swersey, profesor de un instituto politécnico, que en lugar de explicar desde el primer día los fundamentos del aprendizaje, empezó el curso explicando los "cinco secretos del éxito": *rapport*, empatía, persuasión, cooperación y consenso. Para cada uno de estos "secretos" formulaba preguntas del estilo: "¿cómo puedo establecer un buen *rapport* con alguien que no conozco?". Las respuestas que iban aflorando se escribían en la pizarra: presentarse a uno mismo, mirar a la persona mientras habla, preguntarle algo, darle la mano, contar algo sobre uno mismo, escuchar atentamente, etc. En algún momento el "juego" se intensificó. Por ejemplo, al discutir sobre la empatía, se dio la instrucción siguiente: "Hagan algo que impacte negativamente en sus compañeros". En un ejercicio por parejas en el cual A escucha y B habla, no le resulta fácil a A demostrar empatía cuando escucha comentarios desagradables como: he chocado contra tu coche; he matado a los peces de tu pecera; me he acostado con tu novia, etc. Swersey insistió en que A no debía limitarse a proferir un estoico "muy bien", sino que tenían que intentar ponerse en el lugar de su compañero. Esto podía llevar a una actitud comentada del tipo: "debes estar muy alterado para explicarme esto, y yo me siento tan mal como tú". Después se pasa a situaciones más realistas como la del miembro de un equipo de trabajo que no entrega a tiempo su parte del proyecto y, como consecuencia, se pierde una buena oportunidad. Como resultado de este principio de curso, según relata Swersey, este grupo acabó por convertirse en el mejor en muchos años de docencia de "Introducción al diseño de ingeniería". Buena parte de su éxito se debe al tiempo dedicado a trabajar sobre los "cinco secretos". En conclusión, incluso en las materias más técnicas, las competencias emocionales pueden jugar un papel importante en el proceso de aprendizaje.

## **7.3. Calibrar la predisposición**

El análisis de necesidades es el paso previo a la puesta en práctica de cualquier programa de orientación psicopedagógica. Dentro de ese análisis de necesidades es importante calibrar la predisposición de los

implicados. Si se trata de un programa a aplicar en el contexto educativo, entre los implicados está en primer lugar el alumnado, pero también el profesorado y las familias.

Al calibrar la predisposición de los implicados se pueden distinguir cuatro fases (Goleman, 1999: 445-7):

- **Inconsciencia.-** Las personas que están en esta fase niegan la necesidad del cambio y por tanto se van a resistir a él ejerciendo una cierta oposición. Como dijo Chesterton, "no es que no puedan encontrar una solución, es que ni siquiera pueden ver el problema".
- **Contemplación.-** Se percibe la necesidad de mejora, sin embargo no se está lo suficientemente preparado para emprender el proceso de cambio y comprometerse plenamente en él. La ambigüedad es el sentimiento imperante. Estas personas sustituyen la acción por el pensamiento. Contemplan el problema, pero no pasan a la acción.
- **Preparación.-** Las personas se centran en la solución con la intención de emprender un plan de acción. Son conscientes del problema, ven que hay modos de resolverlo y tienen una excelente disposición para intentarlo.
- **Acción.-** Es el momento en que empieza el cambio. Las personas aceptan el programa, comienzan a dar los primeros pasos y se experimentan los primeros cambios. Pero el éxito depende de los pasos anteriores.

#### **7.4. Resumen y conclusión**

En resumen, el diseño óptimo de los programas de educación emocional será aquel que empieza cuanto antes (en los primeros años de vida) y se prolonga a lo largo de toda la escolaridad, los contenidos son apropiados a la edad, e incluye los esfuerzos de todo el profesorado, los padres y la comunidad.

#### **8. LA PUESTA EN MARCHA DE PROGRAMAS**

Cuando se intenta poner en marcha programas de innovación educativa surgen toda una serie de cuestiones que dificultan su puesta en práctica. Entre ellas están malentendidos, contratiempos, actitudes negativas, obstáculos inesperados, etc. En este apartado se comentan

algunas de las dificultades más frecuentes con la intención de sugerir estrategias que permitan superar los obstáculos.

Cualquier programa debería surgir de un análisis del contexto que permita detectar las necesidades prioritarias a las que hay que atender, y poder así contextualizar la intervención. En este proceso es importante la participación del profesorado que se vaya a implicar en el programa.

A partir de las necesidades se formulan unos objetivos. Estos objetivos deberían ser consensuados entre el profesorado implicado, lo cual supone, a veces, la discusión de objetivos contrapuestos. Los objetivos que finalmente se propongan deben ser flexibles. O dicho de otra forma, no es prudente ceñirse al objetivo independientemente de lo que ocurra *in situ*.

Una condición indispensable es el establecimiento de un contexto de colaboración entre el personal implicado. Entre las características de estas relaciones cabe destacar: buenas relaciones interpersonales, capacidad de diálogo, buena disposición para discutir puntos de vista diferentes, crítica constructiva, discrepancias respetuosas, intentar ponerse de acuerdo, interactuar como compañeros, relacionarse como iguales, etc. En último término se trata de converger en un proyecto común. De hecho, el éxito sólo es posible si existe algún tipo de comunidad que se sienta comprometida en el proyecto.

Los participantes en el proyecto no deben entender la educación emocional solamente como una serie de juegos, un "recetario" o un procedimiento "infalible". Deben desarrollar un enfoque en común que les permita asumir la filosofía del programa a partir de unos fundamentos de la educación emocional. Esto supone ir más allá de la simple receta. Esto implica una flexibilidad en la puesta en práctica que favorece la adaptación de las actividades, la creación de otras nuevas, *ad hoc* en un momento y un contexto determinado. No se trata de aplicar el programa tal o cual, sino de hacer algo porque encaja con los objetivos del centro.

Es importante que haya personas con iniciativa, capaces de arriesgarse y que no les asuste el fracaso. Estas personas deberían funcionar como dinamizadoras del grupo, estimulando su puesta en

práctica.

A veces hay elementos opuestos al programa. Éstos pueden manifestar "silencio", hacer el vacío, hacer frecuentes miradas al suelo, significando "que lo hagan otros". Algunos pueden llegar a afirmar: "esto es imposible", o "esto ya lo estamos haciendo", expresando ambas afirmaciones sin darse cuenta de la contradicción. También puede llegar a manifestarse una clara animadversión. Superarlo a veces resulta difícil. Solamente la labor de equipo permite superar esas dificultades. A veces es indispensable hacer una catarsis que permita poner entre paréntesis las divergencias individuales y continuar con el programa como proyecto de grupo.

Una vez iniciado el programa se trata de reflexionar acerca del mismo. ¿Cómo está funcionando?, ¿cómo podría mejorarse?, ¿cómo resolver las dificultades? Hay que realizar una evaluación continua del proceso de aplicación sin sentirse amenazado.

En la vida real surgen muchos otros obstáculos, problemas y crisis, que en ocasiones suponen regresiones en el proceso de aplicación. También hay momentos de euforia y evidencias de progresos reales.

## **9. LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN EMOCIONAL**

Los programas de educación emocional deben ser evaluados. Esto implica evaluación del proceso y evaluación del producto. Tanto para uno como para otro existen diversas técnicas y estrategias de medición y evaluación que pueden consultarse en la bibliografía específica sobre *evaluación de programas*; véase por ejemplo las obras de Colás y Rebollo (1993), Sanz Oró (1990) y Sobrado y Ocampo (1997).

En las líneas siguientes se hace referencia a diversos aspectos relacionados con la medición de las emociones. La intención es llamar la atención sobre la importancia de la evaluación, pero al mismo tiempo tomar en consideración sus dificultades.

### **9.1. La problemática medición de las emociones**

Los programas de educación emocional y para el desarrollo del bienestar subjetivo necesitan instrumentos de medición para poder evaluar su eficacia. Sin embargo, las emociones son subjetivas y, por tanto, difíciles de medir. La medición de los fenómenos

psicopedagógicos ha sido siempre difícil, discutible, criticable y criticada. Multitud de autores han ido elaborando sus instrumentos de medida, procurando justificar su validez y lograr una alta fiabilidad. Pero así y todo, los instrumentos de medida continúan siendo imprecisos. El caso de las emociones es, tal vez, una de las situaciones en que su medición es más conflictiva.

Como en toda medición, hay que procurar asegurar la validez del instrumento y un elevado coeficiente de fiabilidad. Esto no es fácil al intentar medir las emociones. Pero hay otros aspectos conflictivos señalados por la literatura.

Plutchik y Kellerman (1989: 3), en su obra *The Measurement of Emotions*, comparan la medición de las emociones con la de los terremotos. Hay unos 6.000 terremotos al año, aunque sólo unos 500 son dignos de consideración. Los geólogos se han esforzado en describirlos, categorizarlos y, por lo tanto, medirlos. En 1902 el sismólogo italiano Mercalli propuso su conocida escala de 12 puntos que tuvo una aceptación generalizada y se utilizó en muchos lugares hasta entrados los años sesenta. Esta escala funcionaba bien en regiones pobladas, pero no era útil en áreas despobladas. A mediados de los años treinta, Richter desarrolló una escala alternativa que, a partir de los años sesenta, tendría una aceptación universal. Esta escala se fundamenta en una gran cantidad de datos empíricos, una sólida teoría sobre la propagación de la energía en sólidos y líquidos. La escala de Richter constituye una ecuación matemática que relaciona la magnitud teórica de un terremoto con una serie de variables. Se trata de una escala logarítmica, de tal forma que cada unidad indica un incremento de 10 en la amplitud de onda y de 30 en energía. De esta forma, la magnitud 8 libera aproximadamente 30 veces más energía que la magnitud 7, 900 veces más energía que la magnitud 6, y 27.000 veces más que la magnitud 5. El tamaño distinto de las unidades se creó deliberadamente de cara a posibilitar cubrir el amplio rango de energías que caracterizan los terremotos.

La medición de los terremotos tiene mucho en común con la medición de las emociones, así como con otros conceptos psicopedagógicos y de otras ciencias. Un modelo teórico define el concepto, identifica sus

principales elementos y especifica las probables relaciones entre ellos. La medición supone asignar números a los elementos clave del modelo.

De todo esto se deriva que la medición de las emociones debe fundamentarse sobre una teoría de las emociones. De acuerdo con la teoría psicoevolucionista de Plutchik (1958, 1962, 1970, 1980a, 1980b, 1984), para medir las emociones hay que medir cada uno de sus componentes (fisiológico, comportamental y subjetivo) por separado. Además, sería conveniente medir otros factores asociados como los rasgos de personalidad, estilos de enfrentamiento, defensas del yo, etc.

### **9.2. La medida del componente fisiológico**

Las mediciones fisiológicas de las emociones han tomado como indicadores diversas características como la tasa cardíaca, temperatura de la piel, el ritmo respiratorio, etc. A un nivel más sofisticado se han utilizado registros electromiográficos. La electromiografía facial, que se realiza colocando múltiples electrodos sobre diferentes músculos del rostro, permite analizar la actividad que produce cada emoción en la cara. Otras variables neurofisiológicas y neuroquímicas (estructuras neurales, hormonas y neurotransmisores) se han utilizado en psicoendocrinología y psicofarmacología. Así, por ejemplo, se ha observado que los déficit de serotonina, noradrenalina y dopamina están relacionados con trastornos del estado de ánimo. Las nuevas tecnologías están aportando nuevos instrumentos como la TEP (Tomografía por Emisión de Positrones), la IRMF (Imagen por Resonancia Magnética Funcional) y la MEG (Magnetoencefalografía). De todas formas, todo este instrumental se aparta bastante de lo que se utiliza habitualmente en educación emocional y psicopedagogía.

### **9.3. La medida del componente conductual**

La medida del componente conductual es deudora de los estudios sobre la expresión facial de la emoción iniciados por Charles Darwin en el siglo XIX y del paradigma conductista en el XX. Sin embargo, como se sabe, el conductismo prácticamente ignoró las emociones.

Entre las técnicas utilizadas actualmente en la medición del comportamiento emocional están la filmación en vídeo de expresiones

para su análisis posterior en cámara lenta. En concreto hay dos métodos de uso predominante: a) FACS (*Facial Action Coding System*) elaborado por Ekman y Friesen (1978), que se basa en un minucioso análisis molecular de cada uno de los movimientos musculares de la cara considerados de forma independiente; b) MAX (*MAXimally discriminative facial movement coding system*), desarrollado por Izard (1979), con una modificación posterior denominada AFFEX (Izard *et al.*, 1983), que se basa en un análisis molar que implica hacer ciertas inferencias sobre las emociones subyacentes.

La clave para intuir las emociones de los demás consiste en sintonizar con los canales de comunicación no verbal (tono de voz, gestos, expresión facial, etc.). Para evaluar esta habilidad Rosenthal (1977) diseñó el test PONS (*Profile Of Nonverbal Sensitivity*).

#### **9.4. La medida del componente cognitivo**

La medida del componente cognitivo es totalmente subjetiva, dado que se basa en la vivencia experimentada por el sujeto. William James ya señaló que la verificación de la existencia de una emoción dependía del autoinforme. Las escalas de autoinforme consisten generalmente en la evaluación de dimensiones, como por ejemplo placer-displacer. También pueden ser adjetivos que definen categorías de emociones (ira, alegría, tristeza). En la práctica son el único recurso disponible para la medición del aspecto cognitivo-subjetivo de las emociones. Estos instrumentos han logrado una alta validez y fiabilidad en los últimos años; sin embargo, hay que utilizar los resultados obtenidos mediante autoinformes con cautela por diversas razones. Diversos factores pueden influir en los resultados: memoria, aprendizaje, dominio del lenguaje, pensamientos y creencias sobre las emociones, el "sesgo de la deseabilidad social" (*social desirability bias*), según el cual las personas distorsionan la verdad de cara a presentar a la sociedad una imagen más aceptable de si mismas, etc.

Scherer (1993) ha diseñado un "Sistema Experto" para evaluar emociones en el cual se genera una situación con una emoción fuerte. El programa predice o diagnostica la naturaleza del estado emocional. Entre las emociones contempladas está la felicidad.

#### **9.5. La medición cognitiva de las emociones**

Desde la práctica de la educación emocional a lo que se puede aspirar es a la medición cognitiva de las emociones. Esto supone utilizar instrumentos de medida estandarizados o bien construirlos *ad hoc*.

Diversos investigadores han desarrollado escalas de medida (*rating scales*) de emociones específicas. La exposición pormenorizada de estos instrumentos excede al ámbito que nos hemos asignado. Sin embargo, a título de ejemplo, vamos a comentar algunas de estas escalas.

Entre las emociones que han sido más medidas probablemente estén la ira y la ansiedad. Así, por ejemplo, Spielberger y colaboradores (1983, 1985) han desarrollado una línea de investigación en este sentido, de la cual extraemos dos ejemplos: Escala del estado de ira (*The state anger scale*) y la escala del rasgo de ira (*The trait anger scale*).

#### *Escala de estado de ira*

- 1.** Estoy furioso.
- 2.** Me siento enojado.
- 3.** Estoy quemado.
- 4.** Me siento irritado.
- 5.** Me siento frustrado.
- 6.** Me siento exasperado.
- 7.** Me siento como si fuera a explotar.
- 8.** Siento que voy a dar un golpe sobre la mesa (*"banging on the table"*).
- 9.** Siento como que le voy a gritar a alguien.
- 10.** Voy a soltar algún taco.
- 11.** Siento que voy a pegar a alguien.
- 12.** Voy a romper algo.
- 13.** Estoy fastidiado.
- 14.** Estoy resentido.

#### *La escala de rasgo de ira*



- 1.** Tengo un temperamento furioso.
- 2.** Tengo un "pronto" temperamental.
- 3.** Soy una persona de mente caliente.
- 4.** Me pongo furioso cuando tengo que rectificar.
- 5.** Me pone furioso que me critiquen en presencia de otros.
- 6.** Me pone furioso cuando me retraso por culpa de otros.
- 7.** Me pone furibundo hacer un buen trabajo y en contrapartida obtener una evaluación baja.
- 8.** Pierdo los estribos.
- 9.** Me molesta no recibir reconocimiento por un trabajo bien hecho.
- 10.** La gente que se cree que lo hace todo bien me irrita.
- 11.** Cuando me pongo furioso, digo cosas horribles.
- 12.** Me siento irritado.
- 13.** Me siento enfadado.
- 14.** Cuando me siento frustrado, siento que voy a pegar a alguien.
- 15.** Me hace hervir la sangre que me den prisas.

Lazarus (1991: 439) propone un cuestionario para la medida de la motivación explícita en la vida emocional, elaborado mediante un análisis factorial, que presenta una jerarquía con seis grandes objetivos:

#### Afiliación

Quiero tener una relación próxima y satisfactoria con otros.

Necesito tener un sentido de pertenencia.

Quiero recibir afecto y amor.

Quiero estar envuelto e intimar con otros.

#### Poder/rendimiento

Quiero obtener premios y reconocimiento.

Deseo ser popular y aceptado.

Aspiro a ser rico.

Quiero competir con éxito.

#### Crecimiento personal

Quiero ser imparcial.

Intento ser responsable.

Aspiro a ser una persona justa y ética.

Quiero desarrollar una filosofía personal de vida.

#### Altruismo

Quiero ayudar a otros en sus necesidades.

Necesito estar comprometido en una causa.

Quiero hacer sacrificios para los demás.

Quiero participar en una organización religiosa.

#### Evitar el estrés

Deseo una vida fácil.

Quiero evitar la culpa y el criticismo.

Intento evitar conflictos.

Quiero evitar el estrés.

#### Buscar sensaciones

Quiero tener diversión.

Necesito placer sexual.

Quiero una vida excitante.

Procuro tener bastante tiempo libre.

Teóricamente este instrumento asume que las emociones fuertes podrían acompañar las actividades diarias. Las emociones son positivas cuando la persona cree que se están haciendo progresos razonables hacia los objetivos y negativas en caso contrario.

Fernández-Abascal y Palmero (1999: 42-44) resumen los siguientes

instrumentos de medición: Montgomery-Asberg Depression Rating Scale (MADRS), Hamilton Depression Scale (HDS), Beck Depression Inventory (BDI), General Health Questionnaire (GHQ).

Hasta aquí se han presentado algunos ejemplos de escalas de medición de las emociones. Muchas de estas escalas se enmarcan en un determinado enfoque teórico. Así, por ejemplo, existen tests de enfoque logoterapéutico, como el *Purpose in Life Test (PIL)* de Crumbaugh y Mahorlik, o el *Logo Test* de E. Lukas. Estos tests miden el nivel de motivación vital y de frustración existencial.

### **9.6. Medición del bienestar subjetivo**

La medición de la felicidad o bienestar subjetivo se ha realizado de diferentes formas. Principalmente a través de autoinformes y escalas. En Andrews y Robinson (1991) y Larsen et al. (1985) se exponen revisiones de escalas de felicidad. Ejemplos son la *Satisfaction with Life Scale* (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; Pavot y Diener, 1993), la *Memorial University of Newfoundland Scale of Happiness* (Kozma y Stones, 1980).

Eysenck (1990: 108-111) presenta un cuestionario para medir la felicidad que por su interés reproducimos con algunas modificaciones en las líneas siguientes.

#### *Instrucciones*

Lee las afirmaciones siguientes y considera en qué medida estás de acuerdo con ellas. Si estás completamente de acuerdo marca el 9 a la derecha de la frase. Si estás completamente en desacuerdo marca el 1. Si la verdad está en un punto intermedio entre los dos extremos, marca un número comprendido entre el 2 y el 8, indicando el grado de acuerdo. El 5 indica que no es verdad ni mentira.

- |   |                      |
|---|----------------------|
| 1. Estoy más ocupado que otras personas.                  | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 2. Tengo numerosas actividades de tiempo libre.           | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 3. Estoy casi siempre "haciendo camino".                  | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 4. Tengo más amigos que la mayoría de la gente.           | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 5. Tengo relaciones sociales varias veces a la semana.    | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 6. Realmente me gusta pasar el tiempo con otras personas. | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |

- |  |                      |
|--|----------------------|
| 7. Encuentro mi trabajo sumamente interesante.   | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 8. El tiempo vuela cuando estoy trabajando.  | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 9. Normalmente trabajo de forma eficiente.   | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 10. Mi vida está cuidadosamente ordenada.  | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 11. Puedo localizar mis documentos casi inmediatamente.                                | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 12. Normalmente tengo cada semana el tiempo suficiente para hacer lo que quiero hacer. | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 13. Me preocupo más que las otras personas.  | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 14. Normalmente me resulta imposible mantener las preocupaciones alejadas de mi mente. | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 15. La vida es una fuente de preocupaciones.   | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 16. Me tomo la vida como viene.  | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 17. No tengo ninguna gran aspiración insatisfecha.                                     | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 18. Espero que el futuro sea en gran medida como el pasado.                            | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 19. En general soy optimista.  | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 20. Tengo confianza en que mi vida irá bien.   | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 21. Generalmente espero que las cosas vayan lo mejor posible.                          | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 22. Pienso en el presente mucho más que en el pasado o en el futuro.                   | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 23. El "aquí y ahora" es de mi interés prioritario.                                    | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 24. Siempre trato de vivir "al momento".   | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 25. Mis amigos me consideran una persona muy bien ajustada.                            | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 26. Estoy casi siempre alegre.   | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 27. Generalmente supero las adversidades.  | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 28. Soy más extrovertido que la mayoría de la gente.                                   | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 29. La gente piensa que soy muy sociable.  | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 30. Soy una persona particularmente amistosa.  | 1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 |
| 31. Nunca simulo al estar con otras personas.  | 1 2 3 4 5 6 7        |

31. Nunca simulo al estar con otras personas.		8 9
32. Estoy contento de ser yo mismo.	1 2 3 4 5 6 7	8 9
33. No tengo ningún deseo de ser como alguna otra persona.	1 2 3 4 5 6 7	8 9
34. No creo que mis problemas sean insuperables.	1 2 3 4 5 6 7	8 9
35. No pierdo el tiempo envidiando a otras personas.	1 2 3 4 5 6 7	8 9
36. Raramente experimento frustración y rabia.	1 2 3 4 5 6 7	8 9
37. Tengo relaciones íntimas con una persona del sexo contrario.	1 2 3 4 5 6 7	8 9
38. Mi vida familiar ha sido siempre muy amorosa.	1 2 3 4 5 6 7	8 9
39. Tengo más amigos íntimos que la mayoría.	1 2 3 4 5 6 7	8 9
40. Siempre hago lo que puedo para ser feliz.	1 2 3 4 5 6 7	8 9
41. Considero la felicidad como el objetivo principal de la vida.	1 2 3 4 5 6 7	8 9
42. Prefiero más bien ser un don nadie feliz que un Sócrates infeliz.	1 2 3 4 5 6 7	8 9
43. Soy más feliz que la mayoría de la gente.	1 2 3 4 5 6 7	8 9
44. Soy algo infeliz la mayoría del tiempo.	1 2 3 4 5 6 7	8 9
45. Deseo poder ser más feliz.	1 2 3 4 5 6 7	8 9

### *Puntuación*

Los ítems se puntúan en grupos de tres. Se puntúan globalmente los primeros tres, después los tres siguientes (4-6) y así sucesivamente. La puntuación equivale al número marcado en el ítem correspondiente. En las consideraciones siguientes se expone un *memorandum* de los "catorce fundamentales" de Fordyce (1977), entre comillas, en los cuales se basa este cuestionario. También se incluye el promedio de las puntuaciones obtenidas por Eysenck (1990: 110) sobre una muestra representativa de ciudadanos americanos. También se aporta para cada bloque la puntuación de corte que separa el 25% inferior. El último bloque (ítems 43-45) se puntúa de forma diferente, tal como se expone más abajo.

Items 1-3 tratan de "mantenerse ocupado y activo". El promedio es 16'5. Puntuaciones inferiores a 13 son bajas, ya que han sido

obtenidas sólo por el 25% de la muestra.

Ítems 4-6 tratan de "emplear tiempo en relaciones sociales". Promedio: 17'6. Puntuaciones inferiores a 13 son bajas.

Ítems 7-9 tratan de "ser productivo en un trabajo significativo". Promedio: 20'9. Son bajas puntuaciones por debajo de 17.

Ítems 10-12 tratan de "estar bien organizado y planificar las cosas". Promedio: 16'8. Son bajas por debajo de 14.

Ítems 13-15 tratan de "parar las preocupaciones". Promedio: 12'6. Obsérvese que en estos ítems las puntuaciones bajas son indicativas de felicidad. Puntuaciones superiores a 16 son consideradas como muy altas.

Ítems 16-18 tratan de "rebajar las expectativas y aspiraciones". Promedio: 11'7. Son bajas las inferiores a 7.

Ítems 19-21 tratan de "desarrollar un pensamiento positivo y optimista". Promedio: 19'8. Son bajas las puntuaciones inferiores a 16.

Ítems 22-24 tratan de "estar orientado al presente". Promedio: 14'1. Las inferiores a 10 son bajas.

Ítems 25-27 tratan de "desarrollar una personalidad saludable". Promedio: 19'7. Son bajas las inferiores a 16.

Ítems 28-30 tratan de "desarrollar una personalidad extrovertida y social". Promedio: 16'6. Por debajo de 12 son bajas.

Ítems 31-33 tratan de "ser tú mismo". Promedio: 20'5. Las inferiores a 12 son bajas.

Ítems 34-36 tratan de "eliminar sentimientos negativos y problemas". Promedio: 18'0. Inferiores a 14 son bajas.

Ítems 37-39 tratan de "relaciones íntimas". Promedio: 19'1. Inferiores a 15 son bajas.

Ítems 40-42 tratan de "poner la felicidad como el objetivo prioritario". Promedio: 19'6. Inferiores a 15 son bajas.

Ítems 43-45 tratan del nivel general de felicidad. Es un aspecto añadido a los "catorce fundamentales" de Fordyce (1977). Este bloque se puntúa de la forma siguiente. En el ítem 43 hay que restar el número marcado de 10 (por ejemplo, si se ha marcado el 6, entonces:  $10-6=4$ ). Esta cantidad se suma a los números marcados en los ítems 44 y 45 para obtener el total del último bloque. Promedio: 12'8.

Obsérvese que una puntuación baja es indicativa de felicidad. Puntuaciones superiores a 15 son más bien altas.

### *Interpretación*

La valoración conjunta de los ítems 43-45 es un indicador general de la felicidad. Independientemente de cómo sea el resultado en este bloque, puede haber áreas específicas en las cuales se obtenga puntuaciones que se alejen de la valoración global. Las puntuaciones obtenidas en los "catorce fundamentales" permiten analizar los puntos fuertes y débiles. Los datos aportados más arriba permiten la comparación con otras personas.

Para las personas que deseen mejorar su nivel de felicidad es importante identificar los "fundamentales" en los cuales se haya obtenido puntuaciones bajas. Programas de desarrollo de la felicidad, como por ejemplo el de Fordyce (1977), obtienen mejores resultados si se centran en los "fundamentales" con puntuaciones más bajas. Al hacerlo de esta forma se obtienen resultados sorprendentemente positivos (Eysenck, 1990: 111).

### **9.7. Medición de la inteligencia emocional**

A mediados de los noventa, cuando surge el concepto de educación emocional, se inician una serie de trabajos encaminados a la elaboración de instrumentos de medida de ese constructo. Algunos de ellos son los de Brockert y Braun (1996), Martineaud y Engelhart (1997), Simmons (1998) y el CEE (Cuestionario de Educación Emocional) del GROUPE (2000). Es de esperar que en un futuro próximo vayan proliferando instrumentos en este sentido.

### **10. CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN**

La educación emocional no tiene como contexto único de intervención el sistema educativo, sino que se extiende a los medios comunitarios y a las organizaciones.

En esto coincide con un planteamiento amplio de la orientación psicopedagógica, tal como se desarrolla en otro lugar (Bisquerra, 1998), al que remitimos para más detalles. Los contextos de intervención están en función del proceso evolutivo del individuo. Se trata de una distinción centrada en el orientado, no en el orientador. El orientado se encuentra en primer lugar en el sistema educativo. La

orientación en el sistema escolar atiende al individuo en tanto que es alumno o estudiante. A continuación sigue una fase de transición donde recibe la ayuda que necesita de los medios comunitarios. Estos atienden al individuo en tanto que es un ciudadano. Posteriormente, al encontrarse en una organización como empleado también puede necesitar algún tipo de educación emocional. Precisamente es en las organizaciones donde se han aplicado en primer lugar los programas para el desarrollo de la inteligencia emocional.

En el sistema educativo el destinatario último de la educación emocional es el alumnado. Los agentes encargados de esa función son los tutores, profesorado y familia, los cuales deben haber recibido una formación previa sobre el tema. Por tanto, la educación emocional se dirige al alumnado, al profesorado y a la familia. Y eso, no sólo para que sean transmisores de los contenidos de educación emocional, sino porque también lo van a necesitar para su propia estabilidad emocional. Hemos de tener presente que la profesión de educador y el rol de padres son situaciones expuestas a una alta tensión emocional constante. Algunas obras, como las de Elías *et al.* (1999), Ferreros (1999) y Shapiro (1998), se ocupan de la educación de la inteligencia emocional desde los primeros niveles educativos.

Por lo que respecta a los medios comunitarios, aparte del ciudadano habitual, conviene prestar una atención particular a grupos de riesgo: parados, marginados, drogadictos, presos, minorías, etc. Esto supone intervenir desde los servicios sociales.

Por lo que respecta a las organizaciones, la propuesta son los PAPE (Programas de Atención Personal al Empleado) que, promovidos desde una perspectiva de Desarrollo de Recursos Humanos, pueden incluir contenidos relativos a habilidades de vida, habilidades sociales, prevención del estrés, solución de conflictos y, en definitiva, educación emocional. Cooper y Sawaf (1997), Goleman (1999), O'Donnell (1999) y Valls Roig (1997), entre otros, han elaborado propuestas concretas para el desarrollo de la inteligencia emocional en las organizaciones.

En resumen, consideramos útil distinguir tres grandes contextos de intervención en educación emocional: sistema escolar, medios comunitarios y organizaciones.



## **Contextos de intervención**

**Sistema escolar**

**Medios comunitarios**

**Organizaciones**

## **11. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO PREVENCIÓN INESPECÍFICA**

En diversas ocasiones se ha insistido en la prevención como una de las áreas de la tutoría y la orientación (Álvarez i Bisquerra, 1996; Bisquerra, 1990, 1998). Ahora es el momento de insistir en la educación emocional como estrategia de prevención inespecífica.

Las estrategias de prevención inespecífica se orientan a reforzar las características personales que pueden actuar como factores preventivos de cara a los problemas que afectan a la sociedad, y a la juventud en particular: consumo de drogas, sida, conducción temeraria, indisciplina, embarazos no deseados, anorexia, estrés, depresión, ansiedad, violencia, etc.

Si bien se analiza, las causas de esas problemáticas están relacionadas con la dimensión emocional. A veces, el no saber qué me pasa (frustración, disgusto, incapacidad asertiva, tristeza endógena, etc.), o el sentirme incapaz de controlar las propias emociones puede desencadenar comportamientos que lleguen a desembocar en las situaciones antes citadas. Es desde esta perspectiva que la educación emocional se debe considerar como una estrategia de prevención inespecífica, que puede tener efectos beneficiosos de cara a la prevención múltiple.



## **Anexo: La práctica de la educación emocional**

En este Anexo se incluyen algunos ejemplos de materiales curriculares de educación emocional. Se trata de ejercicios y actividades a realizar por el alumnado, bajo la dirección de un educador (tutor, profesor, orientador, pedagogo, psicopedagogo, psicólogo, etc.). Estas actividades están pensadas para realizarse principalmente en la hora de tutoría grupal, pero también se pueden realizar en clases ordinarias, tanto de materias obligatorias como de optativas. Incluso se puede plantear la conveniencia de organizar una materia optativa específica sobre educación emocional.

Es importante señalar que las actividades que se presentan a continuación a título de ejemplo deben formar parte de un programa. Conviene distinguir entre actividades, materiales y programa. Las actividades son procedimientos concretos; los materiales son documentos y objetos que sirven de apoyo a las actividades, mientras que un programa es algo más complejo. Recordemos que un programa incluye diversas fases: análisis del contexto para identificar necesidades, formular objetivos para satisfacer las necesidades, diseñar actividades, aplicar el programa y evaluación del mismo. Para más detalles véase Modelos de orientación e intervención psicopedagógica (Bisquerra, 1988).

Por otra parte, los ejercicios que se presentan deberían ir acompañados de breves explicaciones sobre el tema que se está trabajando (conocimiento de las propias emociones y de las de los demás, regulación de las emociones, resistencia a la frustración, etc.). A lo largo de este libro hay suficiente información que puede servir de fundamento para esas explicaciones introductorias al ejercicio.

En los ejercicios que se exponen a continuación no se especifica la edad apropiada, pero en general están pensados para el alumnado de Secundaria. El conocimiento del contexto educativo donde vayan a aplicarse debe permitir determinar con más precisión qué ejercicios son apropiados. La madurez del alumnado, sus experiencias previas y la atención a la diversidad, entre otros factores, deben tenerse en

cuenta en el momento de seleccionar los más adecuados.

Los ejemplos que presentamos son una muestra de la línea de trabajo sobre educación emocional que viene realizando el GROPE (1) desde 1997. Algunos de estos ejercicios están basados en la obra de Vernon (1989). Para estar al corriente sobre nuevas publicaciones con actividades de este estilo, el lector puede dirigirse a CISSPRAXIS, Vía Layetana, 30, 5º; 08003 Barcelona; teléfono: 93 295 48 00 - 93 295 48 01.

## **EXPERIMENTO EMOCIONES**

### **Objetivo**

Tomar conciencia de las emociones que experimento.

### **Materiales**

Hoja de trabajo "Experimento emociones".

### **Procedimiento**

El educador introduce el tema explicando que con frecuencia experimentamos emociones de las cuales no acabamos de tener plena conciencia. Este ejercicio se realiza con el objeto de desarrollar la conciencia emocional.

Se deja tiempo para que el alumnado rellene la hoja, aproximadamente unos 10 minutos. Después se reúnen por parejas. En los ejercicios por parejas uno es A y el otro B. Primero A explica a B la situación y la emoción que se ha generado. Después se intercambian los papeles.

Se pone en común.

### **Orientaciones**

En la puesta en común se trata de que el alumnado tome conciencia de que experimentamos emociones; de que las emociones se experimentan en el cuerpo (dimensión neurofisiológica: palpitaciones, respiración, tensión muscular, dolor en el estómago, etc.); de que, como consecuencia de las emociones, nos comportamos de una manera determinada, y de que, si somos capaces de tomar conciencia de ello y denominar a la emoción de forma apropiada, estamos en camino de conocernos mejor a nosotros mismos.

### **Hoja de trabajo "Experimento emociones"**

1. ¿Recuerdas una emoción que hayas experimentado últimamente?

2. Describe brevemente la situación que ha originado la emoción.
3. ¿Cómo te has sentido?
4. ¿Has observado alguna reacción en tu cuerpo?
5. ¿Qué has hecho al experimentar esta emoción? ¿Cómo te has comportado?
6. ¿Cómo denominarías a esta emoción?

## **COMPORTAMIENTO IMPULSIVO**

### **Objetivo**

Desarrollar estrategias para controlar el comportamiento impulsivo.

### **Materiales**

Al ser una discusión en gran grupo, no se requiere ningún material.

### **Procedimiento**

El educador explica lo que significa comportamiento impulsivo: actuar de forma repentina, irreflexiva, sin pensar en las consecuencias que se puedan derivar de este tipo de comportamiento.

El educador pide al alumnado que aporte ejemplos de comportamiento impulsivo (insultar, pegar, robar, destrozar, etc.).

Preguntar al alumnado: "¿A qué se debe que ciertas personas en determinados momentos adopten un comportamiento impulsivo?"

"¿Se producen con frecuencia comportamientos impulsivos?"

"¿Has tenido alguna experiencia de comportamiento impulsivo?"

A continuación se pregunta: "¿Cuáles pueden ser las consecuencias de un comportamiento impulsivo?"

"¿Cómo te has sentido después de haber tenido un comportamiento impulsivo?"

"¿Qué se puede hacer con el comportamiento impulsivo?"

"¿Crees que merece la pena intentar controlar los comportamientos impulsivos?"

"¿Intentas controlar tus comportamientos impulsivos?"

"¿Conoces alguna persona que tiende a comportarse impulsivamente?"

"¿Cómo son las relaciones con esta persona?"

Introducir la idea de que detrás de un comportamiento impulsivo suele estar un pensamiento irracional (que no es exacto, apropiado, lógico, correcto, etc.). Por ejemplo: no me puedo aguantar, esto es un desastre, eres un tonto, etc.

Dar sugerencias para cambiar estos pensamientos irracionales por otros más apropiados.

## **Orientaciones**

Es importante que los alumnos aprendan a controlar el comportamiento impulsivo, de tal forma que no reaccionen ante los acontecimientos y tomen decisiones que pueden tener consecuencias negativas.

## **SIENTO Y PIENSO**

### **Objetivos**

Tomar conciencia de que entre una emoción y un comportamiento puede haber un pensamiento del cual muchas veces no somos conscientes.

Identificar los pensamientos que se interponen entre la emoción y el comportamiento.

### **Materiales**

Hoja de trabajo "Siento y pienso".

### **Procedimiento**

Se explica que, como consecuencia de los avatares de la vida, a veces nos sentimos irritados, enfadados, tristes, etc. Este sentimiento puede comportar un pensamiento que conviene hacer consciente.

Se entrega la hoja de trabajo "Siento y pienso".

Se expone un ejemplo para enseñar a rellenarla. Por ejemplo, "Cuando... un compañero me insulta", "Me siento... furioso", "Y pienso... le daría dos patadas, pero esto sería peor". "Como consecuencia... intento controlarme y mantener la calma".

### **Orientaciones**

Lo que se piensa está en función de la personalidad del alumno. Si es agresivo podrá pensar en una respuesta violenta, si tiene una baja autoestima es probable que piense en algo negativo, si tiene un buen control emocional su pensamiento será más tolerante y equilibrado.

Este ejercicio se complementa con el siguiente, en el cual se analiza la respuesta apropiada.

### **Hoja de trabajo "Siento y pienso"**

Cuando...	
Me siento...	

Y pienso...	
Como consecuencia... (¿qué hago?)	

## **EMOCIONES: CAUSAS Y CONSECUENCIAS**

### **Objetivos**

Tomar conciencia de cómo, al experimentar ciertas emociones, podemos perder el control y esto puede tener consecuencias negativas para nosotros y para otras personas.

Distinguir entre respuesta impulsiva y respuesta apropiada.

Discernir cuál puede ser la respuesta apropiada a partir de la razón dialógica.

### **Materiales**

Hoja de trabajo "Emociones: causas y consecuencia".

### **Procedimiento**

Se entrega a cada alumno la hoja de trabajo "Emociones: causas y consecuencias".

El educador indica que se escriba una emoción en la primera línea, debajo del epígrafe "emoción". Se recomienda empezar por alguna de estas tres emociones: ira, miedo, tristeza. La cuarta puede ser alegría.

Una vez escrita la primera emoción se rellenan los demás epígrafes.

El educador debe subrayar la diferencia entre respuesta impulsiva (aquello que uno tiene deseos de hacer), respuesta apropiada (lo que se considera apropiado desde la "razón dialógica") y respuesta adoptada (lo que se hace realmente). Por ejemplo, cuando uno experimenta una fuerte ira, seguramente tiene impulsos de agredir (física o verbalmente). Pero esto puede tener serias consecuencias. Hay otra respuesta más apropiada.

Posteriormente, en grupos de tres, se comentan las respuestas impulsivas y las respuestas apropiadas. La intención es llegar a un consenso sobre cuál sería la situación apropiada en cada situación.

Se pone en común. Si hay discrepancias sobre cuál es la respuesta apropiada, las aportaciones del educador pueden ser muy importantes. Con este procedimiento se pretende llegar a una "razón dialógica", es decir, asumir que hay un comportamiento que democráticamente se considera que es el más apropiado desde un

cierto enfoque moral.

## **Orientaciones**

En futuros ejercicios se puede trabajar otras emociones: ansiedad, vergüenza, culpabilidad, envidia, compasión, esperanza, amor, felicidad, etc.

## **Hoja de trabajo "Emociones: causas y consecuencias"**

<b>Emoción</b>	<b>Causa</b>	<b>Respuesta impulsiva</b>	<b>Respuesta apropiada</b>	<b>Respuesta adoptada</b>	<b>Consecuencias</b>

## **LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS**

### **Objetivo**

Identificar las emociones de otras personas.

### **Materiales**

Recortes de imágenes de prensa.

### **Procedimiento**

El educador indica al alumnado que vaya recogiendo imágenes de prensa donde aparezcan personas con expresiones emocionales. Se dejan varios días para hacer esta recogida de material.

En otra sesión, cuando el alumnado ha tenido ocasión de aportar muestras representativas de expresiones emocionales a partir de recortes de prensa, se pasa a comentarlas.

El educador puede enseñar las que le parezcan más apropiadas y preguntar: ¿Qué emoción os parece que está experimentando esta persona?

### **Orientaciones**

Lo más probable es que no haya acuerdo en la denominación. Se trata de intentar llegar a unos acuerdos mínimos, pero respetando las percepciones que cada uno pueda tener. Sobre este punto conviene apuntar la imprecisión del lenguaje emocional, que en futuras sesiones se irá trabajando para facilitar la comunicación.

## **ENFRENTARSE A SENTIMIENTOS PENOSOS**

### **Objetivo**

Identificar posibles alternativas para hacer frente a sentimientos penosos.

### **Materiales**



Recortes de periódico que hagan referencia a personas en situaciones penosas: personas en paro; víctimas del terrorismo, violencia o injusticia; enfermos terminales, etc.

### **Procedimiento**

Se divide el grupo clase en pequeños grupos de 3-4 alumnos. Se distribuyen un par de noticias de prensa por grupo. Se pide al grupo que analice las emociones que pueden estar experimentando los protagonistas de las noticias y cómo se puede hacer frente a situaciones de este tipo. Las preguntas a formular por el educador pueden ser: "¿qué emociones experimentan los protagonistas?, ¿cómo hacen frente a la situación?, ¿cuáles son otras formas de hacer frente a situaciones similares?, ¿algunas estrategias de afrontamiento son mejores que otras?, ¿cuáles son las que te han funcionado mejor en tu caso?"

Después se hace una puesta en común. Se trata de enumerar emociones personales y las formas de hacerles frente, distinguiendo, si es posible, entre las más apropiadas y las que lo son menos.

Finalmente se puede preguntar: "¿Has aprendido alguna estrategia de hacer frente a situaciones penosas?, ¿procurarás ponerla en práctica si se presenta la ocasión?"

### **Orientaciones**

Hay formas diversas de hacer frente a las situaciones penosas. Es importante ayudar al alumnado a evaluarlas y reconocer que algunas son más apropiadas que otras en cada situación.

## **ENFRENTARSE A LA DEPRESIÓN**

### **Objetivo**

Aprender sobre la depresión y formas de hacerle frente.

### **Materiales**

Hoja de trabajo "Enfrentarse a la depresión".

### **Procedimiento**

Escribir en la pizarra una definición de la palabra "depresión". Puede ser una definición de diccionario, en la que se haga referencia a sentirse triste, con un estado de humor bajo, etc.

Después se reparte la hoja de trabajo "Enfrentarse a la depresión" y se da tiempo para que los alumnos la completen.

En pequeño grupo (3-4 personas) se discuten las respuestas. Además se intenta responder a estas preguntas: "¿qué se puede hacer cuando me siento deprimido?", "¿qué puedo hacer para prevenir sentirme deprimido?"

Se pone en común. La intención es entrever estrategias que permitan prevenir la depresión y superarla cuando aparezca.

### **Orientaciones**

Las preguntas de la hoja de trabajo son todas verdaderas. Sin embargo, un solo indicio no significa que la persona esté deprimida. Es un conjunto de síntomas lo que puede constituir un síndrome depresivo.

### **Hoja de trabajo "Enfrentarse a la depresión"**

Instrucciones: Decir si son verdaderas (V) o falsas (F) las siguientes afirmaciones:

- 1.** Cambios en la alimentación y en el sueño pueden ser indicios de depresión.
- 2.** Si uno se siente aburrido, puede sentirse deprimido.
- 3.** Cuando uno está deprimido se siente sin esperanza.
- 4.** Cuando se está deprimido, se tiende a alejarse de los amigos.
- 5.** Cambios bruscos en los estados de humor pueden ser un signo de depresión.
- 6.** Estar muy auto-crítico es un síntoma de depresión.
- 7.** Algunos actos de "mal comportamiento" (violencia, robo, consumo de drogas, indisciplina, etc.) pueden ser indicios de depresión.
- 8.** Mirar la televisión continuamente y de forma obsesiva, sentirse perezoso o como si se estuviera en letargo, son signos de depresión.
- 9.** La conducción temeraria, participar en actividades de riesgo y exponerse a peligros innecesarios pueden significar estados depresivos.
- 10.** Hablar de suicidio suele ser un indicio de depresión.

### **¿RACIONAL O EMOCIONAL?**

## **Objetivo**

Aprender a solucionar conflictos distinguiendo entre una aproximación racional y otra emocionalmente descontrolada.

## **Materiales**

Canciones populares, que implican reacciones impulsivas, así como otras canciones que supongan reacciones más racionales. Hay que tener a mano la letra de las canciones. También se necesita papel y lápiz.

## **Procedimiento**

- Indicar el objetivo de la actividad.
- Distribuir las letras de las canciones seleccionadas.
- Escuchar la canción, si es posible, mientras se va leyendo la letra.
- Se invita a los alumnos a que escriban ejemplos de cada tipo de reacción.
- Discutir algunos ejemplos de los dos casos (emocional y racional).
- El alumnado se reúne por parejas. Cada uno aporta ejemplos de cada situación (emocional y racional) a partir de su propia experiencia.
- Se ponen en común los ejemplos más representativos.
- Se pueden formular algunas preguntas: ¿Qué consideráis que es más común, el enfoque racional o el emocional?, ¿qué consideráis que es más efectivo?, ¿es una auténtica solución enfrentarse a un problema de forma emocionalmente descontrolada?, ¿qué es lo más difícil para enfrentarse a los problemas con inteligencia emocional?, ¿cuál es tu forma habitual de enfrentarte a los problemas?, ¿con cuál obtienes mejores resultados? Si en tu caso lo habitual es una respuesta emocionalmente descontrolada, ¿cómo crees que serías capaz de cambiar?, ¿cuáles serían los beneficios que de ello podrían derivarse?

## **Orientaciones**

La música es un medio motivador para los adolescentes que se intenta aprovechar en esta actividad. En este sentido es una actividad

apropiada para realizarla en las asignaturas de lengua extranjera. Se puede pedir al alumnado que elija las canciones de su interés.

Hemos hablado de enfoque racional y emocionalmente descontrolado. Otras denominaciones pueden ser: racional=inteligencia emocional - emocionalmente descontrolado=impulsivo, pasional. También hay otras posibilidades.

Ejemplos de frases "emocionalmente descontroladas" extraídas de diversas canciones conocidas son: "I'm nothing without you" (yo no soy nada sin ti), "I never gonna a fall in love again" (nunca me volveré a enamorar), "I can't live if you don't love me" (no puedo vivir si no me amas), etc.

Otros ejemplos de respuestas racionales (emocionalmente inteligentes), igualmente extraídas de canciones conocidas son: "We shall overcome" (juntos venceremos), "Let it be" (déjalo estar), "We can work it out" (podemos superarlo), etc. Estos ejemplos sugieren que se tendrán que hacer esfuerzos, pero que se pueden superar las dificultades.

Una canción que expone el consumo de drogas como una forma de enfrentarse a la vida es una reacción emocionalmente descontrolada, mientras que una canción que sugiere que los sentimientos deben expresarse puede clasificarse de racional o emocionalmente inteligente.

## **SENTIMIENTOS NEGATIVOS**

### **Objetivo**

Reconocer la conexión entre sentimientos negativos hacia los demás y las creencias irracionales hacia ellos.

### **Materiales**

Papel y lápiz.

### **Procedimiento**

- Pedir al alumnado que piense en un momento en que ha experimentado sentimientos negativos hacia alguien con quien ha mantenido alguna relación. Pedirle que identifique la emoción (ira, repulsión, desprecio, etc.).
- Exponer el concepto de "pensamientos irracionales". Estos

pensamientos se caracterizan por cómo "debería" comportarse. Como consecuencia de que su comportamiento no es como deseo, me siento mal. Por ejemplo, has quedado con una persona que falta a la cita. Como consecuencia, piensas que te ha mentado, que no le importas nada, y te sientes desgraciado. Cuando te aborda un pensamiento irracional no te paras a considerar que puede haber sucedido algún imprevisto y que no te ha podido avisar; y en último término el hecho no reviste mayor importancia.

- Por parejas discuten cómo, en las relaciones interpersonales, los sentimientos negativos se pueden relacionar con pensamientos irracionales.

- Algunas preguntas que pueden orientar la discusión son: ¿cómo pueden los pensamientos irracionales afectar a los sentimientos en las relaciones interpersonales?, ¿cómo crees que pueden cambiar las relaciones interpersonales si cambian los pensamientos y creencias?, etc.

## **Orientaciones**

Subrayar las conexiones entre creencias y sentimientos en las relaciones interpersonales es un medio de ayudar a los alumnos a que no se sientan dominados por sentimientos negativos. La comprensión de esta idea les puede ayudar a relacionarse mejor con los demás, ya sean compañeros o adultos.

## **RESISTENCIA A LA FRUSTRACIÓN**

### **Objetivo**

Identificar situaciones en las que se experimenta frustración, tomar conciencia de ello y desarrollar competencias de resistencia a la frustración.

### **Materiales**

Papel y lápiz.

### **Procedimiento**

- El educador pregunta "¿Qué es una frustración?, ¿qué significa sentirse frustrado?". Se inicia un breve coloquio que tiene por objetivo clarificar el concepto de frustración.

- Cada alumno debe describir una situación en la que se haya sentido frustrado. Esta descripción se puede ver favorecida si el educador pregunta: "¿Te has sentido alguna vez frustrado?, ¿cuándo fue?, ¿qué sucedió exactamente?, ¿cómo te sentiste?, ¿cuánto tiempo duró?, ¿cómo desapareció este sentimiento?"
- Una vez que se ha hecho la descripción por escrito, se reúnen en pequeño grupo (entre 3 y 5 personas). Cada grupo debe seleccionar la situación que describa de un modo más claro e interesante lo que es una frustración.
- Puesta en común: se exponen los ejemplos seleccionados (uno por cada grupo).
- El profesor dice: "Ahora que ya sabemos lo que es una frustración y que hemos tomado conciencia de que esto sucede de vez en cuando, ¿podemos hacer algo para prevenir la frustración? Una frustración no es agradable, pero siempre podemos aprender algo de ella. Cuando experimentamos una frustración, ¿qué podemos hacer?, ¿qué pienso cuando me siento frustrado?, ¿cuál es la respuesta más apropiada a situaciones de frustración?, ¿es importante tener una cierta resistencia a la frustración?", etc.

## **Orientaciones**

Subrayar las conexiones entre frustración, pensamiento y comportamiento. Conviene dejar claro que las frustraciones se dan con cierta frecuencia, que son inevitables y que, por tanto, es importante desarrollar estrategias de resistencia a la frustración.

---

**(1)** GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), Departament MIDE

Vall d'Hebrón, 171

08035 Barcelona

E-mail: mirba10d@d5.ub.es - Tel. 93 403 52 20

[Ver Texto](#)

---



## Bibliografía

- Adams, J. (1965). Inequality in social exchange. En L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 2). Nueva York: Academic Press.
- Albee, G. W., y Joffe, J. M. (Eds.). (1977). *Primary prevention of psychopathology. Vol. I: The issues*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston. (Versión castellana: *La personalidad*. Barcelona: Herder, 1986).
- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Andrews, F. M., y Robinson, J. P. (1991). Measures of subjective well-being. En J. P. Robinson, P. R. Shaver y L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 61-114). San Diego: Academic Press.
- Andrews, F. M., y Whitney, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: America's perception of life quality*. Nueva York: Plenum.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1990). Pathways leading to successful coping and health. En M. Rosenbaum (Ed.), *Learned resourcefulness: On coping skills, self-control, and adaptive behavior* (pp. 31-63). Nueva York: Springer-Verlag.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Argyle, M. (1987). *The Psychology of Happiness*. Londres & Nueva York: Methuen & Co. Ltd.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. Nueva York: Columbia University Press.
- Arnold, M. B. (1970). *Feeling and emotion*. Nueva York: Academic Press.



Arquimedes Foundation. (1988). *Directory of human happiness and well-being*. Toronto: autor.

Arsenio, W. F., y Fleiss, K. (1996). Typical and behaviorally disruptive children's understanding of the emotional consequences of socio-moral events. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 173-186.

Aula de innovación educativa. (1998). Monográficos sobre educación y emoción, núms. 73, 74, 75.

Averill, J. R., y More, T. A. (1993). Happiness. En M. Lewis y J. M. Haviland, *Handbook of Emotions* (pp. 617-629). Nueva York: Guilford.

Baldwin, M. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, 461-484.

Bard, P. (1928). A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system. *American Journal of Physiology*, 84,490-513.

Barraque, L. (1995). *El sistema nervioso como un todo*. Barcelona: Paidós.

Beck, A. (1976). *Cognitive therapy and emotional disorders*. Nueva York: International Universities Press.

Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. y Emery, G. (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. Nueva York: Guilford Press.

Bergson, H., (1984). *La risa*. Esplugues de Llobregat: Orbis. (Versión original de 1913: Paris, Alcan).

Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Marcombo - Boixareu Universitaria.

Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

Bisquerra, R. (Coord.). (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (1998). Educación emocional. *Enciclopedia General de la Educación. Tomo I* (pp. 356-384). Barcelona: Océano.

Bisquerra, R. et al. (1998). Los enfoques del counseling. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 471-535). Barcelona: Praxis.

Bordons, G., y Díaz Plaja, A. (1997). *Fantasiar amor. L'amor en la literatura de tots els temps*. Barcelona: Edicions 62.

- Bradburn, N.M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Branden, N. (1989). *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Brickman, P., Coates, D., y Janoff-Bulman, R. (1978). Lottery winners and accident victims: Is happiness relative? *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 917-927.
- Brockert, S., y Braun, G. (1996). Los tests de la inteligencia emocional. Barcelona: Robin Book.
- Bruch, H. (1969). Hunger and Instinct. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 149.
- Bruch, H. (1978). *The Golden Cage: The Enigma of Anorexia Nervosa*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buck, R. (1983). Emotional development and emotional education. En R. Plutchik y H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, Research, and Experience. Vol. 2. Emotions in Early Development* (pp. 259-292). Nueva York: Academic Press.
- Buck, R. (1985). Prime theory: An integrated view of motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 389-413. (Reproducido en L. Mayor. *Psicología de la emoción*. Valencia: Promolibro).
- Buck, R. (1988). *Human motivation and emotion*. Nueva York: Wiley.
- Buck, R. (1991). Motivation, emotion and cognition: A developmental-interactionist view. En K. T. Strongman (Ed.). *International review of studies on emotion. Vol I.* (pp. 101-142). Chichester: Wiley.
- Busquets, D., Cainzos, M., Fernández, T., Leal, A., Moreno, M., Sastre, G. (1993). *Los temas transversales*. Madrid: Santillana.
- Campbell, A., Converse, P. E., y Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American Life*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, 106-124.
- Carkhuff, R. R. (1971). *Training as a preferred mode of treatment*. *Journal of Counseling Psychology*, 18, 2, 123-131.
- Carkhuff, R. R. (1987). *The art of helping VI*. Amherst, Ma.: Human Resource Development Press.
- Carkhuff, R. R., Berenson, B. G. y Pierce, R. M. (1976). *The skills of*

*teaching: Interpersonal skills*. Amherst, Ma.: Human Resource Development Press.

Carlson, J. G., y Hatfield, E. (1992). *Psychology of emotion*. Orlando, Fl.: Holt, Rinehart & Winston.

Carré, R., Schmit, R., Valls-Llobet, C. (1998). *Buscant l'equilibri*. Barcelona: Pòrtic.

Colás, P., y Rebollo, M. A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.

Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 393-403.

Cooper, R. K., y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668-678.

Cousins, N. (1976). Anatomy of an illness (as perceived by the patient). *New England Journal of Medicine*, 295, 1458-1463.

Cristobal, P. (1996). *Controlar las emociones*. Madrid: Temas de Hoy.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

Csikszentmihalyi, M. (1998a). *Creatividad El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

Csikszentmihalyi, M. (1998b). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.

*Cuadernos de Pedagogía*. (1997). *Educación afectiva* (monográfico), 261 (septiembre).

*Cuadernos de Pedagogía*. (1998). *Inteligencia y afectividad* (monográfico), 271 (agosto).

Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

Darwin, Ch. (1872). *The Expression of Emotion in Man and Animals*. Nueva York: Appleton Century Crofts. (Versión castellana de 1894: Alianza editorial).

Davis, M., McKay, M., y Eshelman, E. (1990). *Técnicas de autocontrol emocional*. Barcelona: Martínez Roca.

- Delgado, J. M. (1973). *El control físico de la mente. Hacia una sociedad psicocivilizada*. Madrid: Espasa Calpe.
- Delgado, J. M. R. (1988). *La felicidad*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., y Larsen, R. J. (1993). The Experience of Emotional Well-Being. En M. Lewis y J. M. Haviland, *Handbook of Emotions* (pp. 405-415). Nueva York: Guilford.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Dolto, F. (1998). *El niño y la familia. Desarrollo emocional y entorno familiar*. Barcelona: Paidós.
- D'Zurilla, T. J. (1993). *Terapia de resolución de conflictos*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Echebarría, A., y Páez, D. (1989). *Emociones: perspectivas psicosociales*. Madrid: Fundamentos.
- Ekman, P. (1981). La expresión de las emociones. *Mundo científico*, 1, 44-52.
- Ekman, P. (Ed.). (1982). *Emotion in the human face*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ekman, P., y Friesen, W. V. (1978). *Facial Action Coding System (FACS): A technique for the measurement of facial action*. Palo Alto, Ca.: Consulting Psychologists Press..
- Ekman, P., Friesen, W. V., y Ellsworth, P. (1982). Research Foundations. En P. Ekman (Ed.). *Emotion in Human Face*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Ellis, A. (1977). The basic theory of rational-emotive therapy. En A. Ellis y R. Grieger (eds.), *Handbook of rational-emotive therapy*. Nueva York: Springer.

- Ellis, A. y Harper, R. (1979). *A new guide to rational living*. Hollywood, Ca.: Wilshire.
- Ellis, A. y Tafrate, R. C. (1999). *Controle su ira antes de que ella le controle a usted* Barcelona: Paidós.
- Epicteto. (1996). *Un manual de vida*. Palma de Mallorca: Els petits llibres de la saviesa, J.J. de Olañeta Editor. (Versión original del siglo II).
- Eysenck, H. J. (1990). Biological determinants of personality. En L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality* (pp. 244-276). Nueva York: Guilford.
- Eysenck, M. W. (1990). *Happiness: Facts and Myths*. Hove, East Sussex, UK: Lawrence Erlbaum Associates (LEA).
- Fernández Abascal, E. G. (Coord.). (1995). *Manual de motivación y emoción*. Madrid: Editorial Cetro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández Abascal, E. G. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Editorial Cetro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E. G., Palmero, F., M. Choliz, y Calvo, F. (1997). *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Abascal, E. G., y Palmero, F. (1998). *Emociones y adaptación*. Barcelona: Ariel.
- Fernández-Abascal, E. G., y Palmero, F. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.
- Ferreros, M. L. (1999). *Psicología infantil*. Barcelona: Tibidabo.
- Festinger, L. A. (1957). *Theory of cognitive dissonance*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Fischer, K. W., Shaver, P. R., y Carnochan, P. (1990). How emotions develop and how they organize development. *Cognition and emotion*, 4, 81-127.
- Fordyce, M. W. (1977). Development of a program to increase personal happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 24, 511-521.
- Fordyce, M. W. (1981). *The psychology of happiness*. Fort Myers, Fl.: Cypress Lake Media.
- Freedman, J. L. (1978). *Happy people: What happiness is, who has it, and why*. Nueva York: Harcourt, Brace & Jovanovich.
- Frankl, V. E. (1980). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona:

Herder.

Frankl, V. E. (1999). *El hombre en busca del sentido último*. Barcelona: Paidós.

Freud, A. (1937). *The ego and the mechanisms of defense*. Londres: Hogart Press.

Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43, 349-358.

Frijda, N.H. (1993). Moods, emotion episodes, and emotions. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 381-403). Nueva York: Guilford.

Frijda, N. H. (Ed.). (1993). *Appraisal and beyond: The issue of cognitive determinants of emotion*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Frijda, N. H., Mesquita, B., Sonnemans, J., y Van Goozen, S. (1991). The duration of affective phenomena or emotions, sentiments and passions. En K. T. Strongman (Ed.), *International review of studies on emotion*. Vol. I. Chichester: Wiley.

Fromm, E. (1986). *¿ Tener o ser?*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Fromm, E. (1993). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós.

Gaarder, J. (1994). *El mundo de Sofía*. Madrid: Siruela.

Garanto, J. (1983). *Psicología del humor*. Barcelona: Herder.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Garmezy, N., y Rutter, M. (Eds.). (1983). *Stress, coping and development in children*. Nueva York: McGraw-Hill.

Gerzon, R. (1998). *Encontrarla serenidad en la era de la ansiedad*. Barcelona: Kairós.

Gilligan, C., Ward, J. V., y McLean Taylor, J. (1988). *Mapping the Moral Domain*. Cambridge: Harvard University Press.

Goertzel, V., y Goertzel, M. G. (1962). *Cradles of eminence*. Boston: Little, Brown.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós,

1996 -15ª edición 1997).

Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Greenberg, L. S., Rice, L. N., y Elliot, R. (1996). *Facilitando el cambio emocional*. Barcelona: Paidós.

Greenspan, S., y Thorndike Greenspan, N. (1997). *Las primeras emociones. Las seis etapas principales del desarrollo durante los primeros años de vida*. Barcelona: Paidós.

GROP. (1998). Orientación para la prevención y el desarrollo humano. En R. Bisquerra, *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

GROP. (1998). Educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

GROP. (1999). Actividades de educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

GROP. (2000). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.

Güell Barceló, M., y Muñoz Redon, J. (1988). *Desconeix-te a tu mateix. Programa d'alfabetització emocional*. Barcelona: Edicions 62.

Harris, P. L. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza. (Versión original de 1989: *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell).

Harris, T. (1969). *I'm OK - You're OK*. Nueva York: Harper Row. (Versión castellana: *Yo estoy bien, tú estás bien*. Barcelona: Grijalbo, - con múltiples reimpressiones).

Hayes, J. R. (1996). *The Science of Writing*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: John Wiley.

Helson, H. (1964). *Adaptation-Level Theory*. Nueva York: Harper & Row.

Herzberg, F., Mausner, B., Pederson, R. y Capwell, D. (1957). *Job attitudes: review of research and opinion*. Pittsburg: Psychological Services.

Hilgard, E. R. (1980). *The trilogy of mind: Cognition, affection, and*

- conation. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 16, 107-117.
- Holden, R. (1999). *La risa, la mejor medicina. El poder curativo del buen humor y la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- Iribas de Miguel, J. (1982). *Reflexiones sobre el ser humano y su felicidad*. Madrid: Gráficas Feijoo.
- Izard, C. E. (1979a). *Human Emotions*. Nueva York: Plenum Press.
- Izard, C. E. (1979b). *The maximally discriminative facial movement coding system (MAX)*. Newark, Delaware: University of Delaware.
- Izard, C. E. (1991). *The Psychology of Emotions*. Nueva York: Plenum Press.
- Izard, C. E. (1993). Organizational and Motivational functions of Discrete Emotions. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 631-641). Nueva York: Guilford.
- Izard, C. E., Dougherty, L. M., y Hembree, E. A. (1983). *A system for identifying affect expressions by holistic judgments (AFFEX)*. Newark, De: University of Delaware, Office of Instructional Technology.
- Izard, C. E., Kagan, J., Zajonc, R. B. (Eds.). (1984). *Emotions, cognition and behavior*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Javaloy, F. (1996). La eterna búsqueda de la felicidad. *La Vanguardia. Ciencia y Vida*, 36 (6 de enero), 10-13.
- John, O. P. (1990). The "big five" factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. En L.A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality* (pp. 66-100). Nueva York: Guilford.
- Keen, S. (1994). *El lenguaje de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Kekes, J. (1982). Happiness. *Mind*, 91, 358-376.
- Keyes, R. (1985). *Chancing it: Why we take risks*. Boston: Little, Brown.
- Klausner, S. Z. (1965). *The quest for self-control*. Nueva York: Free Press.
- Kleinginna, P. R., y Kleinginna, A. M. (1981). A gatergorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 263-291.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., y Kahn, S. (1982). Hardiness and health:



A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 168-177.

Kozma, A., y Stones, M. J. (1980). The measurement of happiness: Development of the Memorial University of Newfoundland Scale of Happiness (MUNSCH). *Journal of Gerontology*, 35, 906-912.

Lang, P. J. (1979). A bio-informational theory of emotional imagery. *Psychophysiology*, 16, 495-512.

Lang, P. J. (1984). Cognition in emotion: concept and action. En C. E. Izard, J. Kagan y R. E. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition and behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lang, P. J. (1990). Cognition in emotion: Concept and action. En C. E. Izard, J. Kagan y R. E. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition and behavior* (pp. 192-226) Cambridge: Cambridge University Press.

Larsen, R. J., Diener, E., y Emmons, R. A. (1985). An evaluation of subjective well-being measures. *Social Indicators Research*, 17, 1-18.

Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist*, 37, 1019-1024.

Lazarus, R. S. (1984). On the primacy of cognition. *American psychologist*, 39, 124-129.

Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, 352-367.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.

Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Nueva York: Springer.

Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Lazarus, R.S., y Lazarus, B. N. (1994). *Passion and reason: Making sense of our emotions*. Nueva York: Oxford University Press.

LeDoux, J. (1994). Emotion, memory and the brain. *Scientific American*, 270 (junio), 50-57.

LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.

Lewis, M. (1995). Self-conscious emotions. *American Scientist*, 83 (enero-febrero), 68-78.

Lewis, M., y Haviland, J. M. (1993). *Handbook of emotions*. Nueva

York: Guilford.

Lindenfield, G. (1998) *La seguridad emocional. Cómo conocer y manejar los propios sentimientos*. Barcelona: Kairós.

Locke, E. (1976). Job satisfaction. En M. Gruneberg y T. Wall (eds.), *Social psychology and organisational behavior*. Nueva York: Wiley.

McClelland, D. (1961). *The achieving society*. Nueva York: Free Press.

McCrae, R. R. (1992). The five factor model: issues and applications. *Journal of Personality and Social Psychology (Special issue)*, 60, 2.

McDougall, W. (1926). *An introduction to Social Psychology*. Boston: Luce.

MacIntyre, A. (1984). *After virtue: A study in moral therapy*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

MacLean, P. (1993). Cerebral evolution of emotion. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 67-83). Nueva York: Guilford.

MacLean, P. D. (1949). Psychosomatic disease and the "visceral brain": recent developments bearing on the Papez theory of emotion. *Psychosomatic Medicine, II*, 338-353.

McLeod, (1993). *An introduction to Counseling*. Buckingham: Open University Press.

Mandler, G. (1975). *Mind and emotion*. Nueva York: Wiley.

Mandler, G. (1984). *Mind and body: Psychology of emotions and stress*. Nueva York: Norton.

Mandler, G. (1985). *Cognitive psychology: An essay in cognitive science*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Mandler, G. (1988). Historia y desarrollo de la psicología de la emoción. En L. Mayor (Comp.), *Psicología de la emoción. (Teoría básica e investigaciones)*. Valencia: Promolibro.

Marías, J. (1987). *La felicidad humana*. Madrid: Alianza.

Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.

Marroquín, M. (1982). *La relación de ayuda en Robert R. Carkhuff*. Bilbao: Mensajero.

Martín, N. D., y Boeck, K. (1997). *EQ: Qué es inteligencia emocional*. Madrid: EDAF.

Martineaud, S., y Engelhart, D. (1997). *El test de inteligencia*

- emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Maslow, A. H. (1959). Cognition of being in the peak experiences. *Journal of Genetic Psychology*, 94, 43-66.
- Maslow, A. H. (1963). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario. (V.O. de 1954: *Motivation and personality*. Nueva York: Harper & Row).
- Maslow, A. H. (1982). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós. (V.O. de 1968: *Towards a Psychology of Being*. Litton Educational Pub.).
- Maslow, A. H. (1987). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- Massimini, F., Csikszentmihalyi, M., y Delle Fave, A. (1988). Flow and biocultural evolution. En M. Csikszentmihalyi y I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Studies of flow in consciousness* (pp. 60-81). Nueva York: Cambridge University Press.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. En P. Salovey y D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. Nueva York: Plenum.
- Meichenbaum, D. (1983). *Coping with stress*. Toronto: John Wiley.
- Meichenbaum, D., y Jaremko, M. (1983). *Stress reduction and prevention*. Nueva York: Plenum.
- Meichenbaum, D. (1987). *Manual de inoculación del estrés*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mora, F. (1996). *El cerebro íntimo. Ensayos sobre neurociencia*. Barcelona: Ariel.
- Morganett, R. (1995). *Técnicas de intervención psicológica para adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mowrer, O. H. (1960). *Learning and behavior*. Nueva York: John Wiley.
- Muñoz Redon, J. (1997). *Filosofía de la felicitat*. Barcelona: Empúries.
- Myers, D. (1993). *The pursuit of happiness*.
- Nell, V. (1988). *Lost in a book: The psychology of reading for pleasure*. New Haven: Yale University Press.
- Oates, J. C. (1998). *El primer amor*. Barcelona: Edhasa.
- Oatley, K., y Jenkins, J. M. (1996). *Understanding Emotions*.

Cambridge, Ma.: Blackwell Pu.

Oatley, K., y Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and emotion*, *1*, 29-50.

O'Donnell, K. (1999). *Endocalidad. La dimensión emocional y espiritual del ser humano en el ámbito de la empresa*. Barcelona: Oniro.

Oliveira, M. (1998). *La educación sentimental. Una propuesta para adolescentes*. Barcelona: Icaira-Antrazyt.

OMS (1999). *Informe sobre la salud en el mundo*. Madrid: autor.

Ozer, D. J., y Reise, S. P. (1994). Personality assessment. *Annual Review of Psychology*, *45*, 357-388.

Panksepp, J. (1993). Neurochemical control of moods and emotions: Amino acids to neuropeptides. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 87-107). Nueva York: Guilford.

Papez, J. W. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Archives of Neurology and Psychiatry*, *38*, 725-743.

Pavot, W., y Diener, E. (1993). A manual for the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*.

Peter, L. J. y Hull, R. (1992). *El principio de Peter*. Barcelona: Plaza & Janés.

Petri, H. L. (1991). *Motivation. Theory, Research, and Applications*. Belmont, CA: Wadsworth.

Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca. (Original de 1932).

Plutchik, R. (1958). Outlines of a new theory of emotions. *Psychosomatic Medicine*, *17*, 306-310.

Plutchik, R. (1962). *Emotions: Facts, theories, and a new model*. Nueva York: Random House.

Plutchik, R. (1970). Multiple rating scales for the measurement of affective states. *Journal of Clinical Psychology*, *22*, 423-425.

Plutchik, R. (1980a). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Nueva York: Harper & Row.

Plutchik, R. (1980b). A general psychoevolutionary theory of emotion. En R. Plutchik y H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, Research, and Experience. Vol I. Theories of Emotion*. San Diego, CA: Academic Press.

- Plutchik, R. (1984). Emotions: A general psychoevolutionary theory. En K. R. Scherer y P. Ekman (Eds.), *Approachs to emotions*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Plutchik, R. (1991). *The Emotions*. Nueva York: University Press of America.
- Plutchik, R., y Kellerman, H. (Eds.). (1983). *Emotion: Theory, Research, and Experience. Vol. 2. Emotions in Early Development*. Nueva York: Academic Press.
- Plutchik, R., y Kellerman, H. (Eds.). (1989). *Emotion: Theory, Research, and Experience. Vol. 4. The Measurement of Emotions*. San Diego, CA: Academic Press.
- Pollak, L. H., y Thoits, P. A. (1989). Processes in emotional socialization. *Social Psychology Quarterly*, 52, 22-34.
- Pribram, K. H. (1984). Emotion: A neurobehavioral analysis. En K. R. Scherer y P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion*. Hillsdale, H. J.: Lawrence Erlbaum.
- Pribram, K. H. (1986). The cognitive revolution and mind/brain issues. *American Psychologist*, 41, 507-520.
- Prigogine, I. (1980). *From being to becoming: Time and complexity in the physical sciences*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Quitman, H. (1989). *Psicología humanista*. Barcelona: Herder.
- Ramírez, (1997). FNP y los programas de educación emocional. *Aprender a pensar*; 16, 54-61.
- Rapaport, D. (1950). *Emotions and memory*. Nueva York: International University Press.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Repetto Talavera, E. (1977). *Fundamentos de Orientación. La empatía en el proceso orientador*. Madrid: Morata.
- Roche, R. (1998). *Educación prosocial de las emociones*. Barcelona: Blume.
- Rogers, C. R. (1942). *Counseling and Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Co. (Trad. cast.: *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea, 1984).

- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin. (Trad. cast.: *Terapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós, 1981).
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin. (Versión castellana: *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós, 1974).
- Román, J. M., Senlle, A., Pastor, E., Poblete, M. y Gutierrez, G. (1983). *Análisis Transaccional. Modelo y aplicaciones*. Barcelona: CEAC.
- Rosenthal, R. et al. (1977). The PONS test: Measuring Sensitivity to Nonverbal Cues. En P. McReynolds (Ed.), *Advances in Psychological Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rosselló Mir, J. (1996). *Psicología del sentimiento: motivación y emoción*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 20, 1-28.
- Rougemont, D. de. (1997). *El amor y occidente*. Barcelona: Kairós.
- Rovira, F. (1998). Com saber si un és emocionalment intel·ligent. *Aloma*, 2, 57-68.
- Ruch, W. (1993). Exhilaration and humor. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions*. Nueva York: Guilford Press.
- Russell, B. (1984). *La conquista de la felicidad*. Madrid: Espasa Calpe.
- Russell, J. A. (1991). In defense of a prototype approach to emotion concepts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 37-47.
- Russell, J. A., Lewicka, M., y Niit, T. (1989). A cross-cultural study of a circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 848-856.
- Russell, J. A., y Mehrabian, A. (1977). Evidence for a three-factor theory of emotions. *Journal of Research in Personality*, 11, 273-294.
- Saarni, C. (1988). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. En R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (vol. 36, pp. 115-182). Lincoln: University of Nebraska Press. Reproducido en P. Salovey y D. J. Sluyter, (1997), *Emotional development and emotional intelligence*. Nueva York: Basic Books.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination*,

*Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1999). Current directions in emotional intelligence research. (En prensa).

Salovey, P., y Sluyter, D. J. (Eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. Nueva York: Basic Books.

Sanz Oró, R. (1990). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Pirámide.

Sastre, G. (1998). Moralidad, pensamientos y sentimientos. Un solo acto de conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 271, 21-27.

Schachter, S. (1978). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. En L. Berkowitz (Ed.). *Cognitive theories in social psychology: Papers from advances in experimental social psychology*. Nueva York: Academic Press.

Schachter, S., y Singer, J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.

Scherer, K. R. (1993). Studying the emotion-antecedent appraisal process: An expert system approach. *Cognition and Emotion*, 7, 325-355.

Segal, J. (1997). *Su inteligencia emocional. Aprenda a incrementarla y a usarla*. Barcelona: Grijalbo.

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman. (Versión castellana: *Indefensión*. Madrid: Debate, 1983).

Selye, H. (1956). *The stress of life*. Nueva York: McGraw-Hill.

Senlle, A. (1985). *¿Quiere sentirse bien? Cambie su vida con el Análisis Transaccional*. Barcelona: CEAC.

Shapiro, L. E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.

Simeonsson, R. J. (Ed.). (1994). *Risk, Resilience and Prevention: Promoting the Well-being of Children*. Baltimore MD: Paul H. Brookes.

Simmons, S. (1998). *EQ cómo medir la inteligencia emocional*. Madrid: EDAF.

Smith, R. E., Smoll,, F. L., y Ptacek, J. T: (1990). Conjunctive moderator variables in vulnerability and resilience research: Life

stress, social support and coping skills, and adolescent sport injuries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 360-370.

Sobrado, L., y Ocampo, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.

Solomon, R. C. (1993). The Philosophy of Emotions. En M. Lewis y J. M. Haviland, *Handbook of Emotions* (pp. 3-15). Nueva York: The Guilford Press.

Solomon, R. L., y Corbit, J. D. (1973). An opponent process theory of motivation. I. *Psychological Review*, 81, 119-145.

Spielberger, C. D., Jacobs, G., Russell, S., y Crane, R. S. (1983). Assessment of anger: The state-trait anger scale. En J. N. Butcher y C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in personality assessment* (vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Spielberger, C. D., Johnson, E. H., Russell, S. F., Crane, R. J., Jacobs, G. A., y Worden, T.J. (1985). The experience and expression of anger: Construction and validation of an anger expression scale. En M. A. Chesney y R. H. Rosenman (Eds.), *Anger and hostility in cardiovascular and behavioral disorders* (pp. 5-30). Nueva York: Hemisphere.

Steinern, G. (1995). *La revolución desde dentro. Un libro sobre la autoestima*. Barcelona: Anagrama.

Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.

Strack, F., Argyle, M., y Schwartz, N. (Eds.). (1991). *Subjective well-being*. Oxford: Pergamon.

Strongman, K. T. (Ed.). (1991-1992) *International review of studies on emotion*. (2 vols.). Chichester: Wiley.

Suppies, P. (1978). *The impact of research on education*. Washington, D.C.: National Academy of Education.

Temprano, E. (1994). *El árbol de las pasiones*. Barcelona: Ariel.

Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery consciousness*. (2 Vols. Vol I: *The positive affects*; Vol II: *The negative affects*). Nueva York: Springer.

Tomkins, S. S. (1979). Script theory: Differential magnification of affects. En H. E. Howe y R. A. Dienstbier (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1978*, Vol. XXVI. Lincoln, Ne.: University of Nebraska



Press.

Tomkins, S. S. (1983). Affect theory. En P. Ekman (Ed.). *Emotion in the human face*. Nueva York: Cambridge University Press.

Tomkins, S. S. (1984). Affect theory. En K. R. Scherer y P. Ekman (Eds.). *Approaches to emotion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Torrebadella, P. (1997). *Com desenvolupar la intel·ligència emocional*. Barcelona: Integral.

Tucker, D. M., y Frederick, S. L. (1989). Emotion and brain lateralization. En H. Wagner y A. Manstead (Eds.), *Handbook of social psychophysiology* (pp. 27-70). Chichester: Wiley.

Uzcátegui, L.J. (1999). *Emociones Inteligentes*. Caracas: Lithopolar.

Vaillant, G. E. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown.

Valls Roig, A. (1997). *Inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Gestión 2000.

Vanistendael, S. (1997). *La resiliència o el realisme de l'esperança. Ferit, pero no vençut*. Barcelona: Claret. (Versión castellana: *Resiliencia: capitalizar las fuerzas del individuo. Cómo crecer superando los obstáculos*. Ginebra: BICE).

Veenhoven, R. (1984). *Databook of Happiness*. Boston: Dordrecht-Reidel.

Veenhoven, R. (1990). *How harmful is happiness?* Rotterdam: University Press Rotterdam.

Vernon, A. (1989). *Thinking, feeling, behaving*. Champaign, Il.: Research Press.

Watson, B. (1964). *Chuang Tzu, basic writings*. Nueva York: Columbia University Press.

Weber, M. (1958). *The protestant ethic and the spirit of capitalism*. Londres: Allen & Unwin. (Original de 1930).

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1992). *Human motivation*. Newbury Park, CA: Sage.

Weishaar, M. (1993). *Aaron Beck*. Londres: Sage.

Wholey, D. (1986). *Are you happy? Some answers to the most important question in your life*. Boston, MA.: Houghton Mifflin.

Wilensky, H. (1960). *Work, careers and social integration*.

*International Social Science Journal*, 12, 543-560.

Wilks, F. (1999). *Emoción inteligente*. Barcelona: Planeta.

Wolpe, J. (1959). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Yankura, J. y Dryden, W. (1993). *Albert Ellis*. Londres: Sage.

Yus, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.

Zajonc, R. B. (1985). Emotions and facial difference. A theory reclaimed. *Science*, 228, 15-21.

Zarai, R. (1996). *Emociones que curan*. Barcelona: Martínez Roca.

Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

[Dedicatoria](#)

[Nota](#)

[Prólogo](#)

[Capítulo I. Hacia una educación emocional](#)

[Capítulo II. Teorías de la emoción](#)

[Capítulo III. El marco conceptual de las emociones](#)

[Capítulo IV. Clasificación de las emociones](#)

[Capítulo V. Terapia emocional](#)

[Capítulo VI. La inteligencia emocional](#)

[Capítulo VII. La inteligencia emocional](#)

[Capítulo VIII. El bienestar subjetivo](#)

[Capítulo IX. Factores de bienestar subjetivo](#)

[Capítulo X. Elementos para el desarrollo del bienestar subjetivo](#)

[Capítulo XI. Fluir](#)

[Capítulo XII. La educación emocional](#)

[Anexo: La práctica de la educación emocional](#)

[Bibliografía](#)

# Índice

Dedicatoria	2
Nota	3
Prólogo	4
Capítulo I. Hacia una educación emocional	10
Capítulo II. Teorías de la emoción	25
Capítulo III. El marco conceptual de las emociones	67
Capítulo IV. Clasificación de las emociones	105
Capítulo V. Terapia emocional	136
Capítulo VI. La inteligencia emocional	174
Capítulo VII. La inteligencia emocional	204
Capítulo VIII. El bienestar subjetivo	215
Capítulo IX. Factores de bienestar subjetivo	240
Capítulo X. Elementos para el desarrollo del bienestar subjetivo	266
Capítulo XI. Fluir	283
Capítulo XII. La educación emocional	305
Anexo: La práctica de la educación emocional	346
Bibliografía	359