

MEJORA DEL RENDIMIENTO Y LA SALUD MEDIANTE LA RISA Y LAS EMOCIONES POSITIVAS

Risa y Salud

www.jajajaja.es



Fundación UNED

VOLUMEN I

PRESENTACIÓN

¿Quiénes somos, de dónde venimos, a dónde vamos?

Siniestro Total

Desde orientaciones muy diversas y desde diferentes disciplinas (p.e. Psicología, Medicina, Psiquiatría, Pedagogía) se está incorporando el Humor como una herramienta de trabajo muy valiosa; ya es impresionante la cantidad de investigaciones y estudios teóricos que se están desarrollando sobre el Sentido del Humor y la Risa. Tantos, que es muy difícil abordar este tema bajo una única perspectiva.

Se han propuesto algunas denominaciones para referirse a esta forma de abordar la prevención y el afrontamiento de los problemas de salud; así podemos oír hablar de risoterapia, humorterapia, tratamiento por la risa y el humor...etc. Nosotros preferimos utilizar un término más amplio, el de emociones positivas, por dos razones:

- En primer lugar, desde el punto de vista del actual estado de conocimiento científico sobre este tema, porque aunque la relación entre emociones y salud está sobradamente fundamentada desde hace tiempo, sin embargo la relación entre humor o risa y salud, se ha abordado desde perspectivas tan dispares que es muy difícil, por el momento, generalizar los resultados de las investigaciones que se llevan a cabo.
- En segundo lugar, ahora desde una perspectiva más operativa, porque el humor (o la risa) presentan una duración determinada, mientras que el estado de ánimo alegre puede dilatarse en el tiempo de forma indeterminada. Así, utilizas el sentido del humor y/o te ríes de manera puntual, no puedes estar todo el día riendo o gastando bromas, ya que se consumirían demasiados recursos fisiológicos como para que fuese adaptativamente eficiente o biológicamente rentable hacerlo. Sin embargo, puedes estar alegre, optimista, risueño, esperanzado, entusiasmado, jubiloso, afectivo o cariñoso, etc., durante mucho más tiempo, las emociones son más duraderas que sus expresiones o manifestaciones externas, (risas, sonrisas, carcajadas) por eso es más interesante potenciar o facilitar estados emocionales positivos que carcajadas puntuales, porque

su efecto positivo sobre la salud y el bienestar serán más duraderos. Aunque no olvidamos que reímos cuando estamos alegres y estamos alegres cuando reímos, es decir, que provocar la risa y la sonrisa genera estados de ánimo positivos, pensamos que facilitar estados emocionales positivos es mucho más amplio.

Parece que las emociones positivas, tales como la risa y el buen humor, pueden ser herramientas eficaces para afrontar las enfermedades. La capacidad de estar de buen humor imprime sentido de perspectiva a nuestros problemas. La risa brinda una liberación física de las tensiones acumuladas y consigue que las personas se mantengan emocionalmente estables y lejos de experiencias desagradables lo que puede contribuir a que el sistema inmunológico funcione óptimamente.

De todas formas, no podemos olvidar que, así como las emociones negativas hacen más vulnerables a las personas a contraer enfermedades, pero no las causan, las emociones positivas ayudan a sobrellevar la enfermedad y favorecen el proceso de recuperación, pero por sí solas no logran curar a la persona.

El optimismo y la esperanza también resultan beneficiosos. Las personas que tienen muchas esperanzas son más capaces de resistir en circunstancias penosas, incluidas las dificultades médicas. En cuanto al optimismo hay diversas explicaciones; una de ellas propone que el pesimismo conduce a la depresión, que a su vez interfiere en el sistema inmunológico, con la consiguiente vulnerabilidad a las enfermedades; el optimismo operaría de la manera opuesta. Otra explicación tentativa indica que un factor relevante puede ser el hecho de que los sujetos pesimistas tienden a descuidar su propia persona; en este sentido algunos estudios han mostrado que los pesimistas fuman y beben más, y hacen menos ejercicio que los optimistas, en general, aquellos son más descuidados con su salud.

Teniendo en cuenta su papel adaptativo y comunicativo, se puede decir que todas las emociones son saludables; sin embargo, cuando sus manifestaciones fisiológicas se mantienen por periodos largos de tiempo pueden resultar peligrosas para la salud. Así, las emociones negativas y el estrés mantenidos a lo largo del tiempo, pueden afectar a diferentes sistemas del organismo, haciéndolo más vulnerable al padecimiento de determinadas enfermedades; por otro lado, las emociones positivas, el buen humor, el optimismo y la esperanza, junto al apoyo de otros, ayudan a soportar las enfermedades y facilitan su recuperación.

El entrenamiento en emociones positivas tiene como objetivo fundamental aumentar el bienestar físico y psicológico de las personas mediante la realización de ejercicios para trabajar tres aspectos básicos:

1. La atención. Dirigir la atención voluntaria hacia los aspectos positivos de las situaciones
2. La memoria. Ejercitar la memoria en el recuerdo de acontecimientos positivos, divertidos, agradables, ocurridos en el pasado
3. El control de los pensamientos negativos

El manejo de de las propias emociones puede ser entrenado propiciando que las personas se expongan a las experiencias adecuadas para que se produzca ese aprendizaje. Muchos profesionales de la salud y de la intervención social ya aprovechan estos beneficios y proponen, y llevan a cabo, talleres u otro tipo de acciones de promoción de la salud que incluyen entre sus principios activos la utilización de técnicas de lo que otros han llamado risoterapia y que nosotros preferimos llamar Entrenamiento en emociones positivas. Puede resultar difícil que las personas cambien en un periodo corto de tiempo, pero el entrenamiento en emociones positivas resultará beneficioso si capacita y motiva a las personas para aprender de la experiencia diaria más allá del periodo de entrenamiento.

En estas páginas hemos reunido los conceptos de emoción, estrés, humor y salud que, aunque son diferentes y parece que nada tienen que ver entre sí, guardan estrechas y complejas relaciones que intentaremos ir clarificando con el objetivo de aplicar los conocimientos derivados de su estudio al aumento del bienestar, la calidad de vida y la salud de las personas.

Los contenidos del curso están divididos en dos bloques, el primero reúne los conocimientos teóricos que nos parece imprescindible conocer antes de llevar a la práctica los ejercicios. Estos conocimientos se corresponden con cada una de las Unidades Didácticas: Emociones (UD I), Estrés (UD II) y Risa y Salud (UD III), y están acompañados de artículos e investigaciones actuales de diferentes autores y disciplinas

como la Psicología Positiva , la Neurobiología o la Inteligencia Emocional, que tienen el objetivo de ampliar conocimientos y dar a conocer diferentes perspectivas.

El segundo bloque, con los contenidos prácticos del curso, está formado por dos Unidades Didácticas: Ejercicios (UD IV) y Programación de Talleres de Entrenamiento en Emociones Positivas (UD V).

RECUERDA QUE....

Este curso es sólo una LLAVE: te vamos a facilitar documentación, bibliografía, direcciones de Internet...

A partir de ahora en tus manos está abrir todas las PUERTAS.

Las emociones positivas, el humor, la risa, son mundos apasionantes en los que queda mucho por descubrir:

INVESTIGA, ANALIZA, ESTUDIA, RELACIONA, EXPLORA, DESCUBRE, BUSCA

Y después, **APLICA** esos conocimientos en tu vida personal y profesional

ADELANTE

UNIDAD DIDÁCTICA I

LAS EMOCIONES

Las respuestas emocionales son un tipo de conductas, producto de la evolución, que se desarrollaron inicialmente a partir de sistemas o procesos innatos, explicables biológicamente, y con una finalidad netamente adaptativa; así por ejemplo, los seres humanos disponemos de la capacidad para reaccionar con respuestas afectivas “naturales” de miedo-fuga o de enojo-lucha, que forman parte de nuestro sistema emocional más básico y que nos permiten afrontar con éxito situaciones de peligro.

Sin embargo, a lo largo de nuestra evolución como especie, nos hemos ido dotando de la capacidad de producir reacciones, o respuestas emocionales, cada vez más complejas en su expresión y que han adquirido, además, un valor específicamente comunicativo; de esta forma las emociones humanas hoy guardan una estrecha relación con los aspectos sociales de la vida de las personas.

La emoción puede describirse como la *interfaz* del organismo con el mundo exterior, con tres funciones principales:

- a) Reflejan la evaluación de la importancia de un estímulo en particular en términos de las necesidades del organismo, preferencias, intenciones...
- b) Preparan fisiológica y físicamente al organismo para la acción apropiada.
- c) Comunican el estado del organismo y sus intenciones de comportamiento a otros organismos que le rodean.

La emoción y estado de ánimo son conceptos diferentes: mientras las emociones surgen **repentinamente** en respuesta a un determinado estímulo y duran unos segundos o minutos, los estados de ánimo son más ambiguos en su naturaleza, **perdurando durante horas o días**. Las emociones pueden ser consideradas más claramente como algo cambiante y los estados de ánimo son más estables. Aunque el principio de una emoción puede ser fácilmente distinguible de un estado de ánimo, es imposible definir cuando una emoción se convierte en un estado de ánimo; posiblemente por esta razón, el concepto de emoción es usado como un término general que incluye al de estado de ánimo.

Más allá de emociones y estados de ánimos está el rasgo a largo plazo de la personalidad, que puede definirse como el tono emocional característico de una persona a lo largo del tiempo.

1.1.- PRINCIPALES TEORIAS PSICOLÓGICAS SOBRE LA EMOCIÓN

El estudio de las diferentes teorías sobre la emoción que han ido apareciendo a lo largo del tiempo nos puede facilitar la comprensión acerca de cómo se generan las emociones y acerca de por qué nos emocionamos. Así, iremos comprobando de qué forma, al principio, las emociones se consideraron como meras reacciones corporales; estas reacciones se explicaban como la respuesta que se producía ante determinados estímulos ambientales y se consideraba que su finalidad era generar cambios en el comportamiento de las personas (como huir o luchar) que les ayudasen a asegurar la supervivencia de la especie. Posteriormente, se pasó a considerar las respuestas emocionales como el resultado de la interacción compleja entre una persona y el ambiente; según esta aproximación más reciente, en las respuestas emocionales intervienen, además de reacciones bioquímicas o corporales, algunos procesos cognitivos (como por ejemplo el pensamiento, la memoria y la imaginación).

a) Teoría de James y Lang (1884-1885)

Esta primera aproximación al tema desde el ámbito de la Psicología científica, propone que en el momento en que las personas perciben los diferentes estímulos del entorno se producen determinados cambios fisiológicos en su organismo, dando lugar a la emoción; así, se podría representar el proceso mediante la siguiente "ecuación":

Estimulo ambiental → Experiencia fisiológica → Emoción

En otras palabras, esta teoría propone que si, mientras vamos paseando por el bosque, vemos un oso enorme (estímulo) entonces empezaremos a temblar (experiencia fisiológica) y sentiremos miedo (emoción).

b) Teoría de Cannon y Bard (1927)

Es frecuente que se propongan nuevas teorías debido a las críticas que sufren las anteriores; esto es lo que ha ocurrido en este caso. Cannon y Bard propusieron las siguientes objeciones a la teoría de James y Lange:

- a) las personas pueden sentir diferentes emociones como resultado de la misma experiencia fisiológica, por ejemplo, pueden llorar tanto cuando están tristes, como cuando están felices.
- b) los cambios fisiológicos son, a menudo, demasiado lentos como para ser el origen de las emociones; cuando nos sucede algo malo, ¿siempre lloramos antes de sentirnos tristes? o por el contrario ¿nos sentimos tristes antes de llorar?.
- c) algunas experiencias fisiológicas pueden ocurrir sin que se produzca una emoción; así por ejemplo, realizar ejercicio físico incrementa la tasa cardiaca, sin que esto tenga ningún significado emocional.

A través de estas críticas se rechaza la idea de que la sola excitación fisiológica conduzca a la respuesta emocional. En lugar de ello, la teoría de Cannon y Bard propone que la excitación fisiológica y la experiencia emocional son producidas de manera simultánea por el mismo impulso nervioso: estoy viendo un ballet (estímulo), entonces mis ojos se humedecen, cayéndome lágrimas (experiencia fisiológica), y a la vez me siento triste (emoción)

c) Teoría de Schachter y Singer (1962)

Según esta teoría cuando un suceso del entorno nos provoca cambios corporales, lo que hacemos es analizar el entorno para determinar cuál ha sido la causa de los cambios que hemos percibido y comportarnos de acuerdo con ese suceso. Así, las emociones serían el resultado de los cambios corporales o fisiológicos junto con la apreciación cognitiva del estímulo que ha producido esos cambios fisiológicos.

Schachter y Singer mantienen que las personas no saben automáticamente si están felices o enfadadas o tristes, sino que ponen nombre a sus emociones teniendo en cuenta la situación en la que se encuentran. De forma que para comprender qué emoción están sintiendo en un momento determinado, utilizan las señales que están a su alrededor en ese momento. Este proceso de etiquetado depende de dos factores: a) algún elemento de la situación debe provocar una activación general e inespecífica marcada por el aumento de la tasa cardiaca, tensión en el estómago y respiración rápida y b) las personas buscan en la

situación/entorno las señales que les permitan concluir qué es lo que ha causado la emoción.

Como se puede ver, es preciso que haya algún tipo de actividad cognitiva, de pensamiento, que explique los cambios fisiológicos. Schachter indica que lo que ocurre entre los cambios corporales y la experiencia subjetiva de la emoción es un proceso de evaluación de dichos cambios corporales. Tras ese proceso de cognición, la persona pone el rótulo adecuado a lo que siente, a su emoción. En cualquier caso, para que tenga lugar una emoción, son necesarios los dos factores (estimulación ambiental y procesamiento cognitivo), ya que cada uno de ellos, de forma aislada, no puede producir la emoción. En el cuadro 1.1 se describe el experimento mediante el que estos autores comprobaban su teoría.

Cuadro 1.1. Experimento de Schachter

(Adpatado de López de la Llave y Pérez-Llantada (2006): Psicología para intérpretes artísticos, Ed. Thomson)

La formulación de la teoría de Schachter se fundamenta en un clásico experimento de la Psicología de aquellos años, en el que se administraba una pequeña dosis de adrenalina a varios voluntarios, que participaban en un experimento; a los participantes se les había dicho que el fármaco era un compuesto vitamínico y que el experimento trataba de medir el efecto de ese fármaco sobre la inteligencia. Una vez ingerida la sustancia se pidió a la mitad del grupo que pasara a una sala de espera (a la que llamaremos *la sala A*) hasta que le tocara el turno para cumplimentar los tests de inteligencia, mientras que a la otra mitad de los participantes se les hacía pasar a otra sala (*la sala B*) donde también debían esperar su turno para hacer los tests. Cuando entraban encontraban que en ambas salas de espera ya se hallaban otras personas, que supuestamente también había tomado el fármaco antes que ellos, pero que en realidad eran actores compinchados con los investigadores.

El efecto que tiene la ingestión de adrenalina es que a los pocos minutos de la administración de la sustancia aparecen una serie de alteraciones, tales como pequeños temblores de las manos, taquicardia, aumento de la frecuencia de la respiración, entre otros, todo ello como resultado de la sobreactivación del sistema nervioso que produce la droga. Mientras la adrenalina estaba

produciendo sus efectos sobre los sujetos experimentales, los actores de la *sala A* (recuérdese que no habían tomado nada) empezaban a comportarse como si estuvieran especialmente alegres, incluso eufóricos; a la vez, en esa misma situación, los actores de la *sala B* comenzaban a comportarse como si estuvieran tremendamente enfadados, encolerizados. Las dos situaciones eran observadas desde otra habitación, a través de un espejo de visión unidireccional, y se registraban sistemáticamente las conductas de los sujetos experimentales. Mediante este sistema se comprobó que los participantes en la investigación que habían estado esperando en la *sala A* (actores alegres) se mostraban contentos, incluso eufóricos, mientras que aquellos que habían estado en la *sala B* (actores enfadados) se comportaban de forma colérica, muy enfadados.

Además, los investigadores descubrieron que otro grupo de sujetos experimentales, que habían recibido una sustancia placebo (inocua), no habían tenido ninguna reacción emocional cuando pasaron por las mismas situaciones. También comprobaron que si los sujetos experimentales eran advertidos de unos posibles efectos secundarios del supuesto compuesto vitamínico consistentes en pequeños temblores de las manos, taquicardia, aumento de la frecuencia de las respiración, tampoco tenían ninguna reacción emocional. De forma resumida las conclusiones de los investigadores señalaban que:

1- Si un estresor interno produce un efecto de sobreactivación, la activación fisiológica por sí misma no produce emociones; la emoción no es un suceso fisiológico, una reacción química que crea sentimientos automáticamente.

2- Un estado de sobreactivación fisiológica para el que no existe una explicación inmediata lleva a la persona que lo experimenta a evaluarlo, comprenderlo y buscar una “etiqueta” apropiada; la elección de la etiqueta determina la respuesta emocional.

La emoción parece deberse, según la formulación de esta teoría, a la evaluación que hace la persona de los sucesos internos y externos. Así, los sujetos del estudio atribuían su activación a la euforia o a la cólera según les pareciera lo más apropiado en sus circunstancias situacionales concretas, es decir a la reacción del actor que les había tocado en suerte.

d) Teoría Bio-informacional (1990)

La teoría bio-informacional de Lang pone de relieve que tanto los pensamientos (actividad cognitiva o imaginativa), como las reacciones fisiológicas (actividades visceral y neurológica) y la actividad motora (actos y movimientos) se encuentran estrechamente unidos. Las emociones se almacenan en la memoria, de tal forma que en la información guardada, también se incluye el patrón de respuestas fisiológicas asociado a ese estado emocional. Así, cuando se produce el estímulo específico que desencadena esa emoción, se activa su recuerdo, en el que se incluye aquella información sobre las respuestas fisiológicas asociadas con dicha emoción.

Esta manera de definir la emoción, explicaría por qué, a través de la imaginación (sin estímulo externo) se producen respuestas fisiológicas similares a las respuestas fisiológicas producidas por la ocurrencia real de la emoción recordada.

En este contexto, Lang perfila su perspectiva, señalando que la emoción hace referencia al patrón de conducta, definido por una estructura específica de información en la memoria; de esta forma que, cuando se accede a ella, se procesa como un programa conceptual y motor. La estructura de información en la emoción incluye tres categorías primarias: a) la que está relacionada con el estímulo desencadenante y su contexto; b) la que está relacionada con la respuesta apropiada a ese contexto, incluyendo la conducta verbal expresiva, las acciones abiertas, y los eventos viscerales y somáticos que median entre la activación y la propia conducta; c) la que está relacionada con el control sobre el estímulo y la respuesta.

ESTÍMULO →	Activación de la estructura de información almacenada en la memoria	→ Cambios fisiológicos → Respuesta emocional
------------	---	---

Desde este esquema puede surgir la pregunta de por qué se activa la información almacenada en la memoria, y aquí es donde entra en juego la valoración.

La valoración hace referencia a cómo cree un individuo que le afectará el estímulo externo que está percibiendo. La evaluación y la valoración son pasos necesarios en la ocurrencia de un proceso emocional. Sin dichos elementos no se puede hablar de emoción, ya que una emoción ocurre en la medida en la que

previamente se ha llegado a la conclusión de que el estímulo que es evaluado y valorado posee la suficiente capacidad como para producir cambios. Aunque no todas las valoraciones significativas que podemos hacer de un estímulo externo (o interno) dan lugar a una emoción, toda emoción siempre es el resultado de una valoración significativa.

e) Teoría de Scherer (2001)

Esta teoría integra en un único proceso todo lo que ocurre en el organismo desde que se percibe un estímulo hasta que se experimenta una emoción determinada; además, señala como fundamental el proceso de evaluación cognitiva. Según Scherer el estímulo pone en marcha una serie de comprobaciones (o valoraciones), unas para determinar la relevancia para la persona de esta estimulación, otras con el fin de poder anticipar sus consecuencias inmediatas y a largo plazo, y otras para establecer las potenciales respuestas que puede poner en marcha la persona; además, el proceso concluye con la comprobación del valor comunicativo del estímulo en relación con las normas sociales. Estas comprobaciones serían las que determinan los cambios en los demás sistemas de respuesta.

Scherer explica que una determinada emoción es el resultado de un proceso en el que intervienen, de forma secuencial, diferentes sistemas de respuesta a los que denomina componentes:

- 1- Componente Cognitivo (CC), mediante el que se procesan los estímulos internos y externos que llegan a nosotros, y se valora si dichos estímulos llegan a producir cambios significativos para la persona.
- 2- Componente Fisiológico (CF), que se encarga de mantener el equilibrio en el organismo mediante un proceso de regulación homeostática además de producir la energía necesaria para la acción.
- 3- Componente Motivacional (CM), encargado de determinar la dirección que tomarán las reacciones.
- 4- Componente Motor-expresivo (CMe) responsable de la preparación y puesta en marcha de las acciones.
- 5- Componente Afectivo (CA) que integra a los demás sistemas y refleja el estado afectivo actual; su valor consiste en poner de manifiesto a los demás la emoción que se está sintiendo.

Después de que un estímulo es evaluado como relevante, se inicia una secuencia de cambios en los diferentes sistemas de respuesta, o componentes, que tienen como resultado final una experiencia emocional. Lo primero que tiene lugar es la reevaluación del estímulo (CC); en este punto se determina tanto su valencia algedónica, en cuanto a lo agradable o desagradable, lo positivo o negativo que pueda ser, como su relevancia o interés para la persona. A la vez, se van produciendo cambios en la actividad fisiológica (CF), por ejemplo pueden producirse aumentos o disminuciones de frecuencia cardiaca, del ritmo de la respiración, cambios en el sistema neuroendocrino, etc.... Inmediatamente después del resultado de la activación de estos dos componentes (CC y CF), se inicia la actividad motivacional (CM) mediante la que se producen los cambios de la conducta que preparan a la persona para la acción; estos cambios (CMe) pueden tomar forma en determinados gestos o expresiones faciales, en la postura del cuerpo, en los movimientos. Finalmente, todo el organismo manifiesta un determinado estado de ánimo (CA) que es reconocido por la persona y que, en muchos casos, es comunicado a los demás (tanto mediante expresiones verbales como gestuales o proximales)

Para ampliar información acerca de la evolución de las teorías sobre las emociones, especialmente las teorías formuladas desde la Psicología Cognitiva, se puede consultar la lectura complementaria 1, "La emoción desde el modelo cognitivista" de Francesc Palmero, 2003 (artículo publicado en la Revista Electrónica de Motivación y Emoción).

1.2.- CÓMO SE GENERAN LAS EMOCIONES

Como hemos descrito en los párrafos anteriores, a lo largo del tiempo las investigaciones que se han realizado en el campo de las emociones han tenido como resultado teorías cada vez más complejas, pero también más atinadas y precisas en sus explicaciones. Lo más destacable que podemos señalar de entre las diferentes propuestas es, a nuestro juicio, que para comprender las reacciones emocionales de las personas debemos considerar la relevancia de tres elementos fundamentales que intervienen en el proceso: a) el estímulo, b) procesos cognitivo y fisiológico y c) el valor instrumental de las emociones, su carácter comunicativo (ver cuadro 1.2).

Cuadro 1.2 Esquema del proceso de las emociones		
Estímulo →	Procesos cognitivos/ fisiológicos: - percepción - atención - memoria - expectativas - valoración - variaciones en la activación	Valor instrumental: → placer/ displacer → comunicación

1.3.- EMOCIONES Y ACTIVACIÓN

La actividad emocional puede cumplir fundamentalmente tres funciones: a) prepararnos para la acción (por ejemplo: miedo --- huida); b) comunicar a los demás nuestro estado de ánimo (por ejemplo: alegría --- risa) y c) energizar la ejecución de nuestras conductas motivadas.

Sin duda, la función más importante de las emociones es la de preparar al organismo para que lleve a cabo eficazmente las conductas apropiadas para las diferentes situaciones a las que se enfrenta diariamente, movilizandoo las energías necesarias y orientando la acción hacia los objetivos fijados. El efecto social de las emociones se basa en la expresión de las mismas, lo que permite a las otras personas predecir el comportamiento que vamos a desarrollar; la expresión de emociones puede considerarse como una forma de ofrecer a los demás una información que les facilite su relación con nosotros. Por ejemplo, algunas características de la voz (volumen, velocidad, tono, ritmo...) pueden indicarnos el estado emocional de nuestro interlocutor; así, una velocidad de locución más bien lenta, volumen bajo... nos informan de la tristeza del que nos habla, mientras que un ritmo rápido, una entonación más aguda y una inflexión de la voz hacia arriba, denotarían alegría o sorpresa. Obviamente no sólo comunicamos con la voz, nuestra posición en el espacio, los gestos de todo nuestro cuerpo, pero en especial de nuestra cara, son una fuente de información emocional para aquellos con los que nos relacionamos.

En los cuadros 1.3 y 1.4 se presenta más información sobre la expresión facial y las características vocales de la expresión de emociones y también se pueden consultar las lecturas complementarias 2 y 3 sobre la expresión de las emociones.

Cuadro 1.3

La expresión facial y el reconocimiento de las emociones.

La necesidad de utilizar procedimientos de medida fiables y válidos en Psicología ha obligado a la elaboración de protocolos de evaluación objetiva de la expresión facial de las emociones, de forma que los investigadores identifiquen de la misma forma una expresión facial idéntica. El más utilizado de estos procedimientos es el FACS de Ekman y Friesen. Se trata de un procedimiento minucioso basado en el análisis de diversos grupos musculares del rostro y su codificación ante gestos previamente fotografiados.

Otros indicadores de la expresión facial más difíciles de cuantificar que la acción de los grupos musculares son la acción de los ojos (dirección de la mirada, dilatación pupilar o parpadeo), rubor de la piel, presencia de lagrimas, etc.)

Uno de los temas que ha generado mayor interés y curiosidad es el de la posibilidad de detectar engaños en la comunicación de las emociones en función de los indicios presentes en la propia expresión facial. Por lo general, las diferencias entre una emoción fidedigna y otra simulada son el hecho de que esta última suele ser asimétrica, tiene una duración excesiva o es demasiado breve y no presenta sincronización con otros signos de comunicación no verbal.

La expresión facial más estudiada, especialmente en lo que se refiere a la identificación de la emoción que representa, es la sonrisa. La sonrisa no siempre refleja felicidad, sino que puede presentarse en reacciones afectivas tales como la tristeza, o bien tratarse de un gesto en el que se intente fingir alegría.

Cuadro 1.4
Características vocales de la expresión emocional

	Alegría	Tristeza	Ira	Sorpresa	Miedo	Asco
Volumen	*****	*	*****	***	****	***
Velocidad	*****	*	*****	****	****	*
Tono grave-agudo	*****	*	*****	*****	*****	**
Ritmo	Regular	Irregular	Irregular	Irregular	Irregular	Irregular
Inflexión	Hacia arriba	Hacia abajo	Irregular	Ligeramente hacia arriba	Hacia arriba	Monótona

El número de asteriscos (*) indica la intensidad de la presencia de cada variable esa emoción

La emoción es un proceso complejo, dinámico y de corta duración, que se desencadena ante la valoración, más o menos consciente, de estímulos concretos. Esta activación de respuestas provoca cambios medibles en los sistemas cognitivo (pensamientos), fisiológico (activación) y motor (actos); las emociones se experimentan con diferentes grados de intensidad y valor afectivo (positivo-agradable, negativo-desagradable), mostrándose moduladas por los aspectos biológicos y culturales asociados.

Dependiendo de los desencadenantes y de las consecuencias sociales experimentadas por las personas, se considera la existencia de un número pequeño de emociones básicas (alegría, tristeza, asco, miedo, ira y sorpresa) que, combinadas de diferentes formas, sustentarían la gran variedad de las emociones complejas del mundo afectivo.

Además de las teorías que clasifican los diferentes estados emocionales en un pequeño número de emociones básicas, hay diferentes estudios que se han enfocado en aislar las dimensiones globales que permiten clasificar las emociones. En la mayoría de estas investigaciones se suelen encontrar dos dimensiones: placer-displacer (o desagrado), que significa que las emociones pueden ser agradables o desagradables, y una dimensión de activación, lo que indica el grado de excitación o activación con el que se asocia una emoción. Al representar las emociones en el espacio bidimensional, éstas se ordenan de forma circular, tal y como aparece en la figura 1.1 que representa el *modelo circular de Russel* (1980). Cada emoción se ordena en el círculo ocupando su posición en función del nivel de activación y de su valencia (agradable-desagradable).



Figura 1.1. Modelo Circular de Russel (1980)

Otro modelo bidimensional más reciente, es el propuesto por Díaz y Flores (2001) que presentamos en la Lectura Complementaria 1.

1.3.1.- Los tres niveles de respuesta emocional

La activación es un concepto central en el estudio de las emociones. En la actualidad se acepta que todo proceso emocional conlleva activación fisiológica, aunque a simple vista como observadores, muchas veces no la podamos detectar fácilmente. La activación se puede manifestar a través de:

- **Respuestas cognitivas** en términos de procesamiento de información.
- **Respuestas fisiológicas** en términos de actividad psicofisiológica periférica y central. En esta respuesta se observa el aumento del nivel de alerta

cortical (del cerebro) y somático (muscular), y un incremento de la actividad del sistema nervioso simpático.

- **Respuestas motoras** en términos de conductas manifiestas.

La activación se considera como un continuo en el grado de actividad, tanto fisiológica como mental, que se extiende desde el sueño profundo hasta un estado de máxima alerta, tensión y excitación.

1.3.2.- La activación *positiva* y activación *negativa*

Hemos visto que las emociones proporcionan *energía*, activación, para llevar a cabo las conductas motivadas, mediante las que esperamos conseguir un logro, una meta, un fin. Sin embargo, no todas las emociones proporcionan el mismo nivel de activación, ni la activación que proporcionan es igual de *buena*, o útil, para ayudarnos a conseguir nuestros objetivos. Emociones como la ansiedad y el enfado suelen propiciar una activación negativa, mientras que la satisfacción, la alegría por el éxito y sus consecuencias, y las sensaciones placenteras que la acompañan tienden a favorecer una activación positiva.

En muchas ocasiones la *activación negativa* puede estar originada por circunstancias como las siguientes:

- El miedo a fracasar, a las consecuencias del fracaso o a la valoración que hagan los demás de nuestro comportamiento.
- La incertidumbre sobre el resultado de la actuación o las dudas respecto a la propia capacidad para *hacerlo bien*.
- La insatisfacción respecto a lo que está sucediendo.

1.4.- RELACIÓN ENTRE EMOCIONES Y SALUD

Las emociones están acompañadas de cambios fisiológicos que afectan a diferentes sistemas de nuestro organismo: sistema nervioso autónomo, sistema nervioso somático, sistema endocrino y sistema inmune, y son estos cambios los que afectan a nuestra salud haciendo que seamos más vulnerables o más resistentes a contraer enfermedades, y facilitando o entorpeciendo nuestra recuperación.

Otra forma en la se relacionan las emociones y la salud se refiere a lo que sucede cuando estamos enfermos. Podemos ser emocionalmente frágiles

mientras estamos enfermos porque nuestro bienestar subjetivo se basa, en parte, en la ilusión de invulnerabilidad. La enfermedad hace estallar esa ilusión, atacando la premisa de que nuestro mundo privado está a salvo y seguro. De pronto nos sentimos débiles, impotentes y vulnerables. La emoción más típica cuando estamos enfermos es el miedo, que puede dificultar considerablemente la recuperación de la salud.

Las emociones también pueden afectar a la salud de un modo indirecto, ya que en algunos casos las emociones negativas pueden inducir a la ejecución de hábitos conductuales poco saludables, como el consumo de alcohol, el consumo de tabaco, una dieta rápida, poco variada y con exceso de grasas, la falta de ejercicio físico, etc. En otros casos, las emociones negativas pueden distorsionar la conducta del paciente en cuanto a su trato con el personal sanitario y con su propia familia e incluso influir negativamente en el cumplimiento de las prescripciones médicas (Cano-Vindel, Miguel-Tobal, Gonzáles e Iruarrizaga, 1994).

Así mismo, las emociones positivas juegan un importante papel en el mantenimiento de la salud produciendo cambios fisiológicos saludables y contrarios a los ejercidos por las emociones negativas eliminando sus influencias perniciosas, y también pueden ayudar a mantener hábitos saludables (dieta equilibrada, ejercicio físico, etc.) así como una buena comunicación con los profesionales de la salud e incluso una adecuada adherencia a los tratamientos (Lefcourt y Martín, 1986; Nezu, Nezu y Blissett, 1988).

1.4.1. Emociones Negativas y Salud

En este apartado vamos a exponer de forma muy resumida algunos de los contenidos del manual "Emociones y Salud" de G. Fernández-Abascal y Palmero, coord. (1999).

La ira es una emoción negativa que se relaciona con la aparición de problemas cardíacos. Estudios realizados en la Facultad de Medicina de la Universidad de Stanford han descubierto el impacto que la ira tiene en la función cardíaca: en pacientes que habían sufrido al menos un ataque cardíaco, cuando se sentían furiosos e incluso cuando recordaban esos episodios, se producía una disminución de la eficacia de bombeo de su corazón, la cual no se observó con otros sentimientos perturbadores como la ansiedad. (Goleman, 1996). La ira por

sí sola no provoca enfermedad coronaria, pero sí parece ser uno de varios factores interactivos.

No se puede afirmar si la ira y la hostilidad juegan un papel causal en el desarrollo temprano de la enfermedad coronaria, o si intensifican el problema una vez que la enfermedad ha comenzado, o si ocurren ambas cosas. Pero cuando una persona se enfurece repetidas veces, cada episodio de ira añade una tensión adicional al corazón aumentando su ritmo cardíaco y su presión sanguínea aumentando la probabilidad de producir una enfermedad coronaria.

Una muestra de hostilidad ocasional no es peligrosa para la salud, el problema surge cuando la hostilidad se vuelve tan constante que define la personalidad. Las personas con personalidad Tipo A aparentan ser agresivas y hostiles, hablan fuerte, rápido y en forma explosiva; muestran un sistema nervioso autónomo muy sensible, reaccionan de modo excesivo ante la tensión. Esta reactividad exagerada conduce a un ritmo cardíaco rápido, sensación de urgencia, impaciencia y hostilidad. El complejo ira-hostilidad se considera el aspecto psicológico que permite entender la influencia de los procesos emocionales en los trastornos cardiovasculares.

La ansiedad tiene una función adaptativa: nos ayuda a prepararnos para enfrentarnos a algún peligro. Pero en la vida moderna, es más frecuente que sea desproporcionada y fuera de lugar. Por esta razón se está convirtiendo en un riesgo para la salud si se presenta en forma crónica. La ansiedad es una respuesta emocional que engloba *aspectos cognitivos* displacenteros de tensión y aprensión, *aspectos fisiológicos*, caracterizados por un alto grado de activación del sistema nervioso autónomo, y *aspectos motores*, que suelen implicar comportamientos escasamente adaptativos.

Las personas con altos niveles de ansiedad interpretan un mayor número de situaciones como amenazantes lo que implica una mayor y más frecuente activación fisiológica, y por lo tanto, mayor probabilidad de desarrollar problemas de salud.

La ansiedad puede influir en la aparición de enfermedades infecciosas tales como resfriados, gripes y herpes. Estamos constantemente expuestos a esos virus, pero normalmente nuestro sistema inmunológico los combate, sin embargo, con la ansiedad crónica esas defensas fallan. La ansiedad también

parece estar relacionada con la aparición de trastornos cardiovasculares y digestivos.

Durante la tensión las respuestas hormonales suprimen ciertas funciones inmunológicas, haciendo que las personas sean más susceptibles a los patógenos que causan los males infecciosos. Cuando la ansiedad persiste, las actividades inmunológicas pueden estar deprimidas.

La tristeza y la depresión deterioran la salud de las personas debido a sus efectos sobre el comportamiento (pasividad, aislamiento, escasez de situaciones gratificantes), los problemas relacionados con la pérdida de motivación general y la creación de situaciones de excesiva dependencia, y por los síntomas somáticos que suelen aparecer asociados, como alteraciones de la alimentación y el sueño, cansancio crónico o pérdida de interés sexual.

El estrés, que trataremos extensamente en la Unidad Didáctica 2, es un proceso adaptativo y de emergencia necesario para la supervivencia, que guarda una alta relación con los procesos emocionales y con la salud. En primer lugar, el estrés en su fase de valoración da lugar a respuestas emocionales tanto positivas como negativas, y por lo tanto se entremezcla con éstas. Y, en segundo lugar, en el proceso emocional, cuando no se dispone de una forma de afrontamiento adecuada, se produce una respuesta de estrés. Por lo tanto, no se puede abordar el estudio de la relación entre emociones y salud sin tener en cuenta el estrés, aunque no podamos considerarlo como una emoción, como vemos en el cuadro 1.5.

Cuadro 1.5. Diferencias entre estrés y emociones.
(Adaptado de E. G. Fernandez-Abascal, 1999)

EMOCIONES	ESTRÉS
Se desencadenan por un tipo de situaciones muy específicas y concretas	Se desencadena ante cualquier tipo de alteración en las rutinas cotidianas
Tienen unos efectos subjetivos o sentimientos propios de cada una de ellas	Carece de esos efectos
Tienen una expresión facial y corporal típica de cada una de ellas	Carece de esas características
Tienen una forma de afrontamiento propia para cada emoción	Moviliza una amplísima gama de posibles formas de afrontamiento

1.4.2. Emociones Positivas y Salud

Parece que emociones positivas como la risa y el buen humor pueden ser herramientas efectivas para enfrentarse a la enfermedad. La capacidad de estar de buen humor imprime sentido de perspectiva a nuestros problemas. La risa brinda una liberación física de las tensiones acumuladas y consigue que las personas se mantengan emocionalmente estables y lejos de experiencias desagradables lo que puede contribuir a que el sistema inmunológico funcione óptimamente.

De todas formas, no podemos olvidar que, así como las emociones negativas hacen más vulnerables a las personas a contraer enfermedades, pero no las causan, las emociones positivas ayudan a sobrellevar la enfermedad y favorecen el proceso de recuperación, pero por sí solas no logran mejorar a la persona.

El optimismo y la esperanza también resultan beneficiosos. La gente que tiene muchas esperanzas es más capaz de resistir en circunstancias penosas, incluidas las dificultades médicas. En cuanto al optimismo hay diversas explicaciones. Una teoría propone que el pesimismo conduce a la depresión, que a su vez interfiere en el sistema inmunológico, con la consiguiente vulnerabilidad a las enfermedades; el optimismo haría lo contrario. Otra explicación indica que puede tratarse de que los pesimistas descuidan su propia persona; algunos estudios han descubierto que los pesimistas fuman y beben más, y hacen menos ejercicios que los optimistas, son en general más descuidados con su salud.

En la Lectura Complementaria 2, *La regulación afectiva: Modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física*, presentamos un interesante artículo de Hervás y Vázquez (2006) acerca de los procesos de regulación del estado de ánimo y de sus repercusiones para la salud, cuya lectura recomendamos especialmente.

Para finalizar, podemos concluir que todas las emociones son positivas y saludables teniendo en cuenta su papel adaptativo y comunicativo, sin embargo, cuando se cronifican pueden resultar peligrosas para la salud. Así, las emociones negativas y el estrés pueden afectar a diferentes sistemas del organismo, haciéndolo más vulnerable; y las emociones positivas, el buen humor, el optimismo y la esperanza, junto al apoyo de otros, ayudan a soportar una enfermedad y facilitan su recuperación.

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

Las lecturas que acompañan a esta Unidad Didáctica son de acceso público y gratuito a través de Internet, habiendo sido obtenidas el 11/02/2009, en las siguientes direcciones web:

Lectura 1:

<http://oai.redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=58242403&iCveNum=4049>

Lectura 2:

[www.ucm.es/info/psisalud/carmelo/PUBLICACIONES_pdf/2006- Modelos%20regulacion-RPGA.doc](http://www.ucm.es/info/psisalud/carmelo/PUBLICACIONES_pdf/2006-Modelos%20regulacion-RPGA.doc)

Lectura 3:

<http://lorien.die.upm.es/~juancho/pfcs/GMS/cap2.pdf>

LA ESTRUCTURA DE LA EMOCIÓN HUMANA: UN MODELO CROMÁTICO DEL SISTEMA AFECTIVO

José Luis Díaz,^{1,2} Enrique O. Flores¹

"A ese sentimiento desconocido cuyo tedio, cuya dulzura me obsesionan, dudo en darle el nombre, el hermoso y grave nombre de tristeza"

Françoise Sagan

Primera frase de "Buenos días tristeza"

SUMMARY

There are two distinct approaches in the modeling and classification of human emotions. One is the identification of the fundamental variables or dimensions of the affective system, and the other is the recognition of primary emotions by the analysis of universal facial expressions. In this paper a system of classification of the human affective system is proposed which integrates the foundations of both approaches using a method derived from the Munsell color system. The resulting architecture is a topological model based upon a methodic, constructive and progressively empirical analysis of the emotional vocabulary in Spanish. Since the words used to designate particular emotions in natural languages seek to express discrete affective states and effectively serve as communication devices among individuals, we ascertain that the identification of such words and their mutual meaning relationships constitutes a valid route to understand the structure of the affective system.

The exercise consists of six consecutive stages: 1) The compilation of a vocabulary of words in Spanish which designate particular emotions ($n=328$); 2) The grouping of these terms in 28 clusters or "semantic fields" of 6 to 17 related ideas (mean = 12); 3) The selection of a representative term for each cluster or set of kindred words; 4) The ordering of the words within each set in a sequence according to the intensity of the designed emotion; 5) The identification of pairs of antonymous sets (pleasant and unpleasant) and, thereby, the establishment of 14 bipolar axis of human emotion (*calm-tension; certainty-uncertainty, compassion-anger, fun-boredom, pleasantness-unpleasantness, happiness-sadness, pleasure-pain, satisfaction-frustration, desire-reject, love-hate, courage-fear, strength-tiredness, enthusiasm-apaty, arrogance-humiliation*); 6) The elaboration of the final model of the human affective system as an circle or wheel where the 14 axis are located in reference to an orthogonal two-dimensional system. A vertical dimension of hedonic value (pleasant above and unpleasant below) and a horizontal dimension of activation (excitation to the right and relaxation to the left) constitutes the two reference variables. In this way each one of the selected emotional terms falls within a specific space.

Even though the model is preliminary and requires further empirical validation it is presented as plausible, particularly concerning the theoretical and practical strategy used to obtain it.

Moreover, the model suggests the existence of specific bipolar and mutually inhibitory neural systems involved in the expression of each identified axis of human emotion.

Key words: Emotion, emotional words, language, color, model, affective system.

RESUMEN

Hay dos aproximaciones y esquemas distintos para clasificar las emociones humanas. Uno de ellos es la identificación de las variables o dimensiones fundamentales del sistema afectivo y el otro es el reconocimiento de las emociones primarias mediante el análisis de los gestos faciales universales. Planteamos aquí un esquema que pretende conjuntar las dos aproximaciones y que se deriva de las técnicas usadas para clasificar los colores. El modelo topológico resultante se basa en un análisis metódico, constructivo y progresivamente empírico del vocabulario emocional. Se plantea que la identificación de las palabras que directamente denotan emociones específicas y de sus relaciones de significado detectadas por encuestas es una ruta válida de inquisición sobre la estructura del afecto.

El ejercicio consta de seis estadios consecutivos: 1) La recopilación de un vocabulario de 328 términos en castellano que designan emociones particulares; 2) la agrupación de los términos en 28 conjuntos o "campos semánticos" de 6 a 17 palabras afines (media = 12); 3) la selección de un término representativo de cada conjunto; 4) la ordenación de los términos de cada conjunto según la intensidad de la emoción que designan; 5) la identificación de pares de conjuntos antónimos o de signo contrario (agradable-desagradable) y, con ello, el establecimiento de 14 ejes polares de la emoción humana (*calma-tensión, certeza-duda, compasión-ira, diversión-aburrimiento, agrado-desagrado, alegría-tristeza, placer-dolor, satisfacción-frustración, deseo-aversión, amor-odio, valor-miedo, vigor-agotamiento, entusiasmo-apatía, altivez-humillación*) y 6) la elaboración del modelo actual del sistema afectivo como un círculo o rueda con los 14 ejes ubicados como ejes de carreta que por afinidades se colocan en un sistema ortogonal de las dos coordenadas mejor establecidas del afecto: una vertical que especifica

¹ Centro de Neurobiología, Campus UNAM, Juriquilla, 76000 Querétaro, Qro.
mento de Historia y Filosofía de la Medicina, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
: 16 de mayo de 2001, Aceptado: 21 de mayo de 2001.

el tono *agradable* o *desagradable* y otra horizontal de *relajación* o *excitación*. De esta forma cada uno de los términos de la emoción queda ubicado en un espacio cartesiano.

Aunque el modelo es preliminar y requiere de mayor validación empírica se presenta como lícito y verosímil en lo general, y en particular en lo que se refiere a la estrategia constructiva utilizada para obtenerlo. Este modelo sugiere la existencia de sistemas neurofisiológicos relativamente delimitados y mutuamente inhibitorios cuya actividad y equilibrio se correlacione con las emociones de un eje determinado.

Palabras clave: Emoción, lenguaje, color, modelo, sistema afectivo.

¿ES NECESARIA Y POSIBLE UNA TABLA PERIÓDICA DE LOS AFECTOS?

La taxonomía es necesaria para la definición de cualquier ciencia particular. Un mapa ordenado de un ámbito o territorio natural es indispensable para ubicarse, avanzar y entenderse con los demás exploradores. Ahora bien, si nuestro interés son las emociones humanas, nos encontramos con que, a pesar de prolongados esfuerzos, hasta hace poco no había mapas ni clasificaciones mínimamente aceptables del sistema afectivo.

Los primeros interesados en ordenar las emociones fueron los filósofos racionalistas del Barroco (Gurmendez, 1986; Colhoun y Solomon, 1989). René Descartes distinguía seis emociones primitivas: la *admiración*, el *amor*, el *odio*, el *deseo*, la *alegría* y la *tristeza*. Baruch Spinoza, en cambio, consideró que eran 15 las pasiones "básicas": la *codicia*, la *envidia*, los *celos*, el *orgullo*, la *humildad*, la *ambición*, la *venganza*, la *avaricia*, el *trabajo*, la *pereza*, el *deseo*, el *amor pasional*, el *paternal* y el *filial* y, finalmente, el *odio*. Dos siglos más tarde, en 1896, Wilhelm Wundt, uno de los padres de la psicología experimental, planteó un sistema afectivo de tres dimensiones o ejes formados por aspectos primarios y polares de la vida afectiva: un eje *excitación-calma*, otro de *placer-dolor* y el tercero de *tensión-alivio*. Más recientemente, Heller (1980) propuso una clasificación de los sentimientos en impulsivos (como los "instintos"), orientativos (de cara a la voluntad), emociones cognitivo-situacionales (que varían con las circunstancias), afectos (*sexual*, *miedo*, *vergüenza*, *alegría*, *tristeza*), el talante, las pasiones, los sentimientos del carácter o la personalidad y las predisposiciones emocionales. Como se puede ver por la diversidad de estas propuestas, el mapa del afecto no sólo distaba de estar trazado sino que no había los instrumentos ni los criterios necesarios para lograrlo.

A partir de 1972 ha resurgido con mayor éxito la idea de que hay emociones fundamentales o primarias,

y diversos estudiosos concuerdan en que éstas son seis: la *alegría*, la *tristeza*, el *miedo*, el *disgusto*, la *sorpresa* y la *ira*. A diferencia de sus predecesores, estos investigadores tienen un argumento empírico en qué apoyarse: las expresiones faciales de los seres humanos y algunos animales. En efecto, las expresiones faciales de cada una de las emociones humanas básicas son fácilmente discernibles, se producen ante estímulos similares, se manifiestan y reconocen en todas las culturas (Ekman, 1972; Izard, 1977). Además, estas categorías básicas de la emoción han recibido el respaldo de estudios fisiológicos de la musculatura del rostro y de la comunicación entre los sujetos. Por ejemplo, Dore y Kirouak (1985) encontraron que hay una correlación significativa entre la descripción verbal de una situación y su valor para producir las seis emociones primarias. Posteriormente Kirouak y col. (1986) mostraron fotos de las seis expresiones faciales básicas a 100 estudiantes de ambos sexos, y les pidieron que las identificaran con categorías etológicas de conducta (afiliación, atención, evasión, solicitud de ayuda, ataque y rechazo). La identificación fue correcta en un nivel muy superior al azar, lo cual indica que los gestos realmente comunican disposiciones para la acción.

Plutchik (1980) elaboró un modelo taxonómico de las emociones colocando ocho "primarias" en un círculo, de tal manera que las menos similares se encuentren en mutua oposición, con lo cual obtiene los siguientes cuatro ejes: *alegría-tristeza*, *disgusto-aceptación*, *ira-miedo*, *sorpresa-anticipación*. Según Plutchik, la mezcla de dos emociones primarias origina sensaciones "secundarias", como *aceptación + miedo = sumisión*; *ira + disgusto = desprecio*; *alegría + aceptación = amor*. A pesar de sus problemas y limitaciones, los esfuerzos de este tipo son particularmente destacados porque constituyen prolegómenos de lo que podría llegar a ser modelo de la arquitectura del sistema afectivo. Sin embargo, para tener éxito en esta empresa es necesario definir antes una estrategia que resulte convincente.

Un fundamento necesario para la construcción de una topología del sistema afectivo es establecer sus dimensiones. La idea de que hay dimensiones en tal sistema se originó, como hemos visto, a finales del siglo XIX con Wundt (1896) y ha dado lugar a diversas teorías. Entre las más aceptadas está la teoría de *placer-activación* de Russell (1980). De acuerdo con esta teoría, la experiencia emocional puede describirse adecuadamente en dos dimensiones bipolares, continuas y ortogonales, una de *placer-displacer* y la otra de *activación-desactivación*. La teoría ha recibido un respaldo empírico de los análisis de atribución de palabras de la emoción (Reisenzein, 1994) y del estudio de las expresiones faciales. De acuerdo con esta topología de *placer-activación* se plantea un modelo de dos ejes ortogonales que dan por supuesto

varios de los modelos propuestos recientemente (Webster y Kelliher, 1999). Sin embargo la sola definición de los ejes o dimensiones no es particularmente consecuente a no ser que sea posible ubicar en ese espacio cartesiano a las emociones particulares de acuerdo con criterios empíricos y pragmáticos. Es decir, lo que hace falta es empatar de manera verosímil a los esquemas topológicos con las listas de emociones primarias. El lograr una síntesis de este tipo haría posible identificar el núcleo cualitativo de cada afecto particular en un espacio bidimensional. A favor de este planteamiento se pueden esgrimir los argumentos de Izard (1992), uno de los teóricos más sistemáticos de la emoción, cuando afirma que el concebir al sistema afectivo como un espacio de varias dimensiones, como sucede con las teorías de Wundt o Russell, o bien como un cúmulo de emociones distintas, como hacen los etólogos de los gestos faciales, no tiene por qué ser contradictorio, sino todo lo contrario: es necesario encontrar la manera de hacerlos compatibles para construir un modelo más acabado de la emoción. El presente trabajo constituye un esfuerzo inicial en este sentido.

El problema para lograr este objetivo es que no sabemos realmente cuántas y cuáles emociones hay ni contamos con una tabla periódica de ellas. Ortony y Turner (1990) afirman que no hay bases empíricas para elaborar la clasificación de emociones básicas y que estas son, más bien, un «artículo de fe». El problema de la clasificación de las emociones es de orden fundamentalmente conceptual y necesariamente semántico. Consideremos la razón del problema. En el lenguaje natural, los conceptos subyacen al uso de los términos, y la comunicación es posible porque el concepto se asocia a rasgos distintivos del referente o del objeto; tal asociación constituye el significado de una palabra. A pesar de las complejidades e incógnitas de la semántica, esta asociación entre palabra y objeto parece manifiesta para los términos que designan cosas y sucesos físicos externos a los sujetos. Sin embargo no lo es tanto para los términos que designan procesos mentales, como son las emociones. Por esta razón, algunos filósofos, como Rorty (1980), nos dicen que las emociones no son clases naturales. Estas limitaciones parecen claras también para la filósofa mexicana Olbeth Hansberg (1996) cuando afirma que no parece posible especificar las condiciones necesarias o suficientes para toda clase de emociones, ni tampoco para las emociones particulares, con lo cual cualquier taxonomía es arbitraria e inoperante más allá de decir que ciertas emociones tienen entre sí un parecido de familia. No todos los pensadores están de acuerdo con esto. Johnson-Laird y Oatley (1989), por ejemplo, afirman que es posible definir los rasgos distintivos de las emociones utilizando las emociones básicas o bien

las equivalentes como componentes fundamentales. El problema tradicional de la imposibilidad para definir la emoción se ha ido limando al reconocerse que las palabras que designan emociones no se refieren a espectros inaccesibles de la conciencia sino que denotan una secuencia de sucesos que se inician con una valoración de la información relevante capaz de desencadenar un proceso que prepara al organismo para responder apropiadamente al significado del estímulo. Usualmente se activan pautas específicas de conducta, como gestos faciales y pautas fisiológicas del sistema nervioso, y la atención del sujeto emocionado se orienta hacia las propiedades y consecuencias del estímulo para formular estrategias de confrontación. El organismo percibe y designa todo o parte de este complicado proceso como *emoción*, en particular los aspectos conscientes, subjetivos y cualitativos de cómo lo siente y experimenta. La emoción es entonces una experiencia híbrida que entraña varios aspectos y exige de un abordaje con diversos enfoques analíticos (Díaz, 1993).

Planteamos aquí que la búsqueda de un esquema sistemático para articular las emociones humanas podría fundamentarse en un análisis cuidadoso, constructivo y progresivamente empírico del vocabulario emocional. Particularmente, nos proponemos explorar la idea de que la identificación de las palabras que denotan directamente emociones específicas y sus relaciones mutuas de significado es una ruta válida de inquisición sobre la estructura del afecto, ruta que, además, desemboca en un modelo topológico que tiene implicaciones neurofisiológicas empíricamente fundadas o probables. Esta ruta tiene similitudes significativas con la que se ha usado con gran éxito para clasificar los colores visibles, como veremos ahora.

ANALOGÍAS Y VÍNCULOS ENTRE DOS TERRITORIOS PSICOFÍSICOS: LA EMOCIÓN Y EL COLOR

Para elaborar una noción más estructurada y sistemática de la emoción humana, varios autores, algunos tan ilustres como Spinoza y Goethe, han recurrido a una analogía cromática. La analogía es sin duda atractiva. Para empezar están los paralelismos que se establecen entre el color y la emoción y que dan lugar, entre otras cosas, al concepto del color en la música o el uso de ciertos colores en la arquitectura, la pintura y la decoración por sus supuestos efectos emocionales. En su libro: *Psychology of color and design*, Sharpe (1979) analiza la asociación entre color y emoción. Sus resultados confirman la conocida asociación que se establece en diversas sociedades y culturas humanas entre los colores "calientes", como el rojo y el naranja, con la energía o

la excitación, y de los colores "fríos", como el verde y el azul, con la calma, la estabilidad y la seguridad. El amarillo se relaciona con la alegría y el violeta con la tristeza. Sharpe muestra que la respuesta galvánica de la piel es significativamente más alta cuando el sujeto observa colores cálidos, lo que confirma una base biológica de tal asociación porque los sujetos se ven efectivamente estimulados por ellos. Ahora bien, con este apoyo se puede proponer que la relación entre los colores y la emoción puede tener una implicación más profunda y de mayor trascendencia epistemológica, precisamente en el proyecto de la clasificación de las emociones. Para empezar a sostenerla conviene revisar brevemente la taxonomía del color.

Durante siglos los estudiosos del color han buscado un sistema fehaciente para especificar y clasificar la gama de colores visibles. Sin embargo, la empresa es muy compleja y en varios sentidos es similar al problema de clasificar emociones: existen unas 4 000 palabras que designan colores y se dice que los seres humanos pueden distinguir alrededor de 10 millones de ellos. A pesar de lo formidable del reto se han generado por lo menos tres sistemas útiles para la clasificación de los colores. Los principios rectores de ellos son similares: se trata de especificar unas cuantas variables o atributos que sean decisivos para configurar una clasificación racional de los colores que resulte útil en la práctica. Las variables que usa el sistema más prevaleciente, el del pintor y profesor de arte Albert Munsell, son el tinte, la saturación cromática y un valor de claridad u oscuridad (Rainwater, 1971). El sistema considera diez tintes básicos (rojo, amarillo, verde, azul, violeta y los intermedios entre cada pareja de éstos). Para cada tinte considera diez grados de claridad y varios de saturación cromática. De esta manera se generan 100 páginas alrededor de un eje vertical correspondiente a los valores de claridad, cada una con múltiples tonos del mismo tinte especificados en 267 placas o chips individuales. Con estas placas se forma un atlas y un modelo tridimensional de los colores: el árbol de Munsell. Es muy importante subrayar que las diferencias en cada una de las variables no se establece por criterios objetivos, como sería la longitud de onda para el tinte, sino por descripciones a partir de la percepción visual, es decir que se establecen por su apariencia subjetiva, lo cual es necesario porque el color no es precisamente un carácter de la materia y la energía sino un suceso *psicofísico*. Esto quiere decir el color es un suceso que normalmente depende de dos variables: un estímulo físico (la energía radiante) y una sensación (la respuesta del sistema visual a esa energía y que da lugar o corresponde a una experiencia visual cromática). De esta forma, aunque el sistema de Munsell se basa en tres variables subjetivas (*tinte, claridad y saturación*), al

contar con un sistema relativamente estricto de taxonomía y evaluación, éste resulta en una clasificación útil y reproducible que permite, por ejemplo, igualar colores mediante un programa de cómputo. De hecho, la utilidad del sistema se ha extendido a las definiciones del diccionario para los colores individuales.

Con base en una analogía más formal entre los colores y los afectos podría replantearse en la actualidad la posibilidad de emprender un camino taxonómico similar con las emociones. Una comparación realmente efectiva con los sistemas cromáticos supondría la definición de dos o tres variables fundamentales para la emoción. Como hemos repetido, una estrategia de este tipo es la que planteó originalmente Wundt (1896) cuando postuló tres "ejes" para considerar todas las emociones y, aunque los ejes no se han verificado plenamente, el modelo más aventajado en la actualidad es el esquema ya mencionado de *placer-activación* de Russell (1980).

Ahora bien, aun reconociendo la complejidad del problema, hemos supuesto que la identificación de las palabras que directamente denotan emociones particulares y sus relaciones semánticas pueden ser una ruta válida de inquisición sobre la estructura del afecto. De esta forma, un posible abordaje al problema consistiría en partir de un análisis semántico de los términos y de las categorías de la emoción para construir un sistema o modelo. Un abordaje de este tipo tiene tres justificaciones y premisas: 1) las palabras que designan emociones particulares expresan estados afectivos relativamente discretos; 2) tales palabras sirven, efectivamente, de vínculos para la comunicación de las emociones entre individuos (Whisell y col., 1986) y, por lo tanto; 3) apuntan en una dirección objetiva en el sentido de que tienen intencionalidad y objeto (Guerrero, 1953; Lyons, 1993). De hecho, tal "dirección objetiva" tiene otras dos implicaciones de orden biológico que podemos dar por razonablemente posibles para cada emoción particular, como serían un fundamento cerebral relativamente discreto y un rango de componentes expresivos o motores relativamente específicos. No en vano Joseph LeDoux (1995) ha dicho que el progreso en la neurofisiología de la emoción depende crucialmente de enfocar el problema a los aspectos específicos de ella que estén bien definidos y que sean experimentalmente accesibles.

El problema fundamental de los términos de la emoción humana y de la ausencia de sus definiciones en el diccionario es, en definitiva, que no hay una teoría sólida de las emociones que proporcione definiciones operativas y una taxonomía aceptable (Tietz, 1973). Desde luego que otra dificultad fundamental estriba en la incapacidad para expresar verbalmente la experiencia subjetiva o cualitativa de los contenidos de la conciencia, entre ellos de la emoción. Por eso se dice

que estos *qualia* de la conciencia son inefables. Sin embargo, quizás se pueda acceder parcialmente al significado de los términos si definimos algunos factores fundamentales de la emoción. Como hemos visto en referencia a la teoría de Russell, dos de estos factores son el tono afectivo (que se puede especificar en un continuo de agrado a desagrado) o el grado de activación (que se puede expresar en un continuo de excitación a relajación). Además, para una definición más precisa se podrían incluir en ella los estímulos típicos o usuales que la evocan y las conductas que la acompañan.

A continuación se presenta un ejercicio semántico y constructivo con vistas a generar un sistema o modelo topológico de la emoción humana y del sistema afectivo cuya arquitectura sea de alguna forma similar al de los sistemas cromáticos. Más que un producto taxonómico acabado, lo que se propone en este escrito es un esquema de aproximación que debe ser continuamente corregido y evaluado con métodos empíricos, en particular con encuestas y estudios psicofisiológicos. Es decir, si bien el modelo específico al que se llega aquí probablemente sea impreciso en sus detalles, está basado en una estrategia progresiva de seis pasos bien definidos, y es la estrategia y el procedimiento lo que en esta ocasión se presentan y se justifican como válidos. Desde luego que al considerar y argumentar que la estrategia es apropiada para el objetivo de modelar la estructura del sistema afectivo, también se puede adelantar que el modelo sea correcto en su forma general y que requiera de las correcciones pertinentes que surjan de las encuestas y experimentos que se plantean en cada paso.

El ejercicio consta de los siguientes seis estadios consecutivos que se desglosan, especifican y justifican a continuación:

1. Recopilar un vocabulario de los términos de la emoción.
2. Agrupar a los términos en conjuntos de ideas afines o campos semánticos.
3. Seleccionar un término representativo de cada conjunto.
4. Ordenar los términos de cada conjunto según la intensidad de la emoción que designan.
5. Identificar los conjuntos de signo contrario y establecer ejes polares.
6. Establecer un círculo o rueda de la emoción con los ejes identificados.

1. Vocabulario de los términos de la emoción

El primer paso del procedimiento implica la elaboración de una *lista de palabras* que designan

emociones y se refieren a la vida afectiva. Eventualmente la lista podría contener definiciones y etimologías de los términos. La etimología arroja, en ocasiones, una luz sorprendente para comprender el significado. Sin embargo, como hemos visto antes, las definiciones actuales son prácticamente inexistentes. Los diccionarios se conforman o se limitan a enumerar sinónimos, aunque en ocasiones nos encontramos con entradas más sustanciales que incluyen un predicado de este tipo: *dolor*: "movimiento del afecto que ocurre cuando se pierde un bien". En efecto, la identificación de las causas usuales o de los estímulos de una emoción específica es una tarea indispensable para su comprensión y sistematización, pero nada nos dice de la cualidad intrínseca de la emoción, no sólo porque no hay una relación obligada entre estímulo y respuesta sino porque no hay forma sistemática de definir o de expresar las cualidades de una emoción o de cualquier otro contenido de conciencia. De esta forma son los propios términos los que comunican entre los seres humanos las cualidades afectivas y nuestros elementos selectos de análisis.

El *Diccionario of Affect in Language*, de Sweeney y Whissell (1984), enumera unas 4 500 voces en inglés, relacionadas con la emoción, además de incluir una valoración de cada una de acuerdo con su nivel de agrado o desagrado y de activación o relajación. El número de palabras en esta lista es sorprendentemente alto aunque se explica porque incluye varias formas gramaticales de cada palabra, tiempos de verbos y plurales. Por otra parte, el tamaño de la lista también se explica por el hecho de que los autores parten de la premisa que todas las palabras acarrearán dos niveles de significado, uno *denotativo* o descriptivo y otro *connotativo* o afectivo, de tal forma que, por ejemplo, los sustantivos relativos al parentesco (padre, madre, hermano, padrastro, madrina, etc.) están *cargados* afectivamente aunque no denoten emociones. La coautora de este diccionario, Cynthia Whissell, ha continuado analizando los términos emocionales. Así, en 1985 solicitó a varios sujetos que buscarán en el diccionario «palabras emocionales» y terminó con 700 términos con los cuales ha tratado de establecer validaciones entre diversos observadores en términos de su nivel de deseo y de activación. La pareja de los Whissell ha intentado investigar la memoria verbal para la connotación emotiva más que para la descriptiva y ha demostrado que existe un aprendizaje del valor connotativo. Por su parte, Ortony, Clore y Collins (1988) han presentado un método para seleccionar palabras que realmente se refieran a emociones porque esta selección es crucial para cualquier trabajo que use términos de la emoción. Estos trabajos nos indican que, a reserva de aceptar que una parte de la codificación del afecto en el lenguaje

está determinada por la connotación, se puede proponer que las palabras singulares que *denotan* sentimientos son lo suficientemente abundantes, descriptivas y específicas como para permitir la comunicación eficiente de afectos particulares y, por lo tanto, constituir un cuerpo de conceptos singulares para fundar una posible taxonomía.

Hasta el momento no sabemos que se haya publicado un diccionario en castellano de los términos de la emoción. Uno de nosotros (JLD) recopiló cerca de 500 palabras en castellano, en orden alfabético, de los diccionarios y de otras fuentes. Esta lista está sujeta a constantes correcciones, en especial porque de vez en cuando se encuentran términos referentes a emociones que no se habían incorporado. Se le han agregado las etimologías de una tercera parte de las palabras. Para cumplir con el objetivo del presente trabajo no será necesario presentar la lista original en orden alfabético, ya que los 328 términos de la lista actual que se refieren directa y definitivamente a emociones particulares aparecen en las siguientes fases del procedimiento (Apéndice). Sin embargo, el *corpus* original está a la disposición de los lectores e investigadores interesados. Ciertamente, con esta lista será necesario efectuar una encuesta amplia para que los sujetos voluntarios evalúen la connotación emocional de cada término. Es muy factible que no todas las voces incluidas se tomen como indicadores decisivos de emociones por la población incluida en la encuesta, y en una versión definitiva será necesario elaborar una propuesta empírica de criterios de inclusión y exclusión.

2. Conjuntos de ideas afines o campos semánticos de la emoción

Para la construcción de un modelo del sistema afectivo, el paso siguiente consiste en la agrupación de los términos seleccionados en *conjuntos de ideas afines*. Esta tampoco es una tarea fácil ya que podemos imaginar un campo dimensional del afecto, en el que sea posible ubicar todos los términos en una cercanía mutua determinada por la afinidad entre ellos y sin claras demarcaciones; una especie de continuo. Sin embargo, también es muy posible que, como sucede con el resto de las palabras, los términos de la emoción se agrupen por subconjuntos. Una primera tarea taxonómica es la de establecer tales subconjuntos de este universo de términos, aunque nos vemos impedidos de lograrlo con criterios objetivos, excepto los que pueda proporcionar una encuesta amplia y sólidamente estructurada. Sin embargo, por el momento podemos respaldar el procedimiento con una idea general proveniente de la lingüística para iniciar esta etapa: se trata de la noción de *campos semánticos*.

Un campo semántico es un conjunto de conceptos afines (como *médico, enfermera, jeringa, pildora, hospital, operación*, etc.) que se encuentran almacenados en la memoria de largo plazo ligados por lazos de significación (Hatch y Brown, 1995). Hay sólidas evidencias neurolingüísticas en el sentido de que los conceptos se agrupan de esta manera, es decir, en campos semánticos en el sistema funcional del lenguaje que corresponde a la llamada memoria semántica (Reisberg, 1997). Entonces, en el caso de las emociones, podemos agrupar los términos en familias que sugieren afectos similares. Se trataría de campos semánticos del afecto que sabemos superpuestos, pero que suponemos relativamente diferenciados en cuanto a su signo, de una manera similar a la que un rango amplio de tintes cromáticos puede ser razonablemente designado como "rojo" aunque tengamos siempre la opción de hacer distinciones más y más finas (rojo sangre, carmín, fuego, escarlata, bandera, granate, encarnado, colorado, etc.). Entonces, como sucede en el caso de los colores, confiamos en que, aunque los términos individuales pueden especificar sentimientos discretamente distintos, es legítimo agruparlos como se agrupan los diversos rojos o los azules cuando es suficiente, o sólo se desea, una comunicación de grano más grueso.

Una manera más precisa, decisiva y objetiva de agrupar los términos emocionales ha sido recurrir a varios diccionarios de sinónimos e ideas afines. Si bien es posible que realmente existan sinónimos, es decir, dos palabras distintas con exactamente el mismo referente afectivo, suponemos que si se mantienen términos diversos en el lenguaje natural, en este caso el castellano, es porque hay diferencias conocibles en los sentimientos que signan. Como veremos al presentar el cuadro de los términos agrupados en campos, esta suposición parece verosímil. Más bien ocurre el caso contrario en un término que designa varias emociones. Por ejemplo, la palabra "dolor" tiene por lo menos dos significados emocionales claramente distintos: 1) la sensación muy aversiva debido a un daño corporal referido usualmente al sitio de la lesión y 2) el sufrimiento por la pérdida de un bien. En este tipo de casos se pueden usar índices junto a la palabra para distinguir entre dos sentidos; por ejemplo dolor 1 (daño) y dolor 2 (pérdida).

Con estas precisiones se ha procedido a agrupar los términos de la lista de acuerdo con los diccionarios de sinónimos e ideas afines (Clavé, 1979; Espasa Calpe, 1995). El criterio de clasificación empleado fue el siguiente: discernir los términos que parecen designar un conjunto relativamente homogéneo de experiencias afectivas de tal manera que no se sobreponga con otros conjuntos o que lo haga sólo de manera tangencial o por significados alternativos. Este criterio ideal es muy

difícil de cumplir cabalmente por la imprecisión de las palabras seleccionadas. En consecuencia, el procedimiento dista de ser diáfano en el sentido de que, por el momento, se definieron las agrupaciones de los términos basados fundamentalmente en los diccionarios de sinónimos. Para llegar a una agrupación más clara y precisa es necesario recurrir a la empresa laboriosa de hacer una encuesta en la cual a cada sujeto se le ofrezcan todos los términos y se le pida que los agrupe de acuerdo con su propio criterio. Un análisis de cúmulos de estos datos podría darnos una partición más objetiva por ser trans-subjetiva, aunque es de esperar que haya diferencias históricas y geográficas por la evolución y el uso regional del castellano. En el presente ejercicio taxonómico preliminar, la selección de los grupos de términos fue discutida y acordada por un grupo de personas asociadas a nuestro departamento de investigación, usualmente estudiantes de grado e investigadores.

La situación actual de los conjuntos de palabras aparece también en el Apéndice. Se han definido 28 conjuntos que agrupan los términos de la lista de la emoción al que se aludió arriba. Los grupos fluctúan entre 6 y 17 palabras con una media cercana a 12.

Para analizar algunos elementos de esta primera fase, consideremos el caso del primer conjunto de 15 términos:

calma, quietud, sosiego, despreocupación, tranquilidad, paciencia, reposo, placidez, relajación, alivio, armonía, serenidad, impasibilidad, consuelo, paz.

Como se puede constatar, se trata de un grupo o "familia" de palabras que designan un rango relativamente homogéneo y definido de emociones, aunque cada uno tiene una sutil especificidad de significado. Si la agrupación fuera realmente confiable no deberíamos encontrar términos de este conjunto en otros ni tampoco el caso opuesto. Sin embargo, es seguro que haya discrepancias que puedan limarse con una encuesta expresamente diseñada para ello. Por lo demás, es factible proponer que éste o cualquiera de los otros conjuntos establecidos pueda, a su vez, estar compuesto de dos o más subconjuntos. Por ejemplo, en el caso particular de este primer conjunto de palabras se podría decir que los últimos cinco términos (*armonía, serenidad, impasibilidad, consuelo, paz*) evocan estados de mayor dimensión semántica que los primeros, o bien, que contienen elementos más claramente cognoscitivos en referencia a una visión del mundo, un tipo de personalidad y una actitud ante la vida, más que a un estado relativamente efímero del ánimo. Sin embargo estas son consideraciones que requieren de nuevos argumentos y evidencias. Por el momento podemos suponer que la agrupación propuesta tiene una utilidad inicial para sostener y emprender las siguientes tareas.

3. Término representativo de cada conjunto

Con la finalidad de hacer manejables los conjuntos de términos afines y de designar provisionalmente a todo el grupo, el procedimiento planteado propone elegir, de cada conjunto de palabras, aquella que sea más clara, precisa y común. De esta forma se puede denominar el conjunto global. Para justificar este paso podemos recurrir también a los sistemas de clasificación de los colores en los que se pueden reconocer en una sola de las hojas del modelo de Munsell toda la gama de cada uno de los términos de más frecuente uso en el lenguaje natural que designan colores, como lo hicimos arriba para diferentes tonalidades del color rojo.

En el caso del presente procedimiento hubiera sido posible recurrir a los seis términos ya mencionados de las emociones básicas ampliamente reconocidas por los etólogos (la *alegría*, la *tristeza*, el *miedo*, el *disgusto*, la *sorpresa* y la *ira*), aunque los veintiocho conjuntos establecidos hasta el momento son un número casi cinco veces mayor que las seis emociones básicas reconocidas por los investigadores de la emoción humana con base en los gestos faciales. La discrepancia entre estos números no debe sorprender ya que la gama de emociones humanas seguramente excede a la de gestos faciales que son lo suficientemente claros como para ser reconocidos, por el momento, a través de lenguas y culturas. Sin embargo, no se descarta que una distinción más abundante, como la de veintiocho conjuntos de emociones distintas que se propone en el presente trabajo, pueda contribuir al estudio del gesto facial porque es muy factible que haya gestos particulares para muchas otras emociones específicas aparte de las seis básicas. Es importante notar que estas emociones básicas están incluidas en seis conjuntos distintos y, de hecho, a excepción de *sorpresa* y *disgusto*, fueron elegidas como la palabra prototipo del grupo.

Para llegar a un resultado más certero y confiable recurrimos a una encuesta entre estudiantes del Centro de Neurobiología, a quienes se les pidió, simplemente, que subrayaran en cada conjunto de términos aquél que les pareciera el más frecuente, claro y preciso. Seleccionamos entonces el término que resultó ganador en esta encuesta, y en el cuadro I del apéndice encabeza la lista en negritas de cada uno de los 28 conjuntos.

Los 28 términos seleccionados son los siguientes:

calma, tensión, certeza, duda, compasión, ira, diversión, aburrimiento, agrado, desagrado, alegría, tristeza, placer, dolor, satisfacción, frustración, deseo, aversión, amor, odio, valor, miedo, vigor, agotamiento, entusiasmo, apatía, altivez, humillación.

A pesar de que podría haber algunas razones de método para hacerlo, por el momento no es posible afirmar que este grupo de palabras refleje certeramente

la dotación de las emociones humanas primarias o más diferenciadas. Sin embargo, como hemos visto, no es inverosímil considerar que las emociones primarias sean más que las seis definidas por los estudios de la expresión facial, las cuales se limitan a emociones muy fuertemente ligadas a mecanismos adaptativos y a reacciones fisiológicas, como bien lo ha mostrado Plutchnik (1980). La gama de emociones humanas es mucho más amplia, y es probable que en el curso de la hominización se hayan incorporado al acervo básico otras muchas emociones quizás menos relacionadas con las estrategias para sobrevivir en referencia a los recursos, el sexo o los predadores, y más con la vida social entre congéneres que seguramente fue determinante para el curso evolutivo de la especie y para la aparición y refinamiento de la conciencia. De esta manera, por ejemplo, no sólo se preservó la *ira*, sino que en su momento se agregó, como un sentimiento distinto, el *valor* necesario para luchar y lo hizo asentado sobre conceptos de familia o de grupo y de una visión más elaborada del mundo y asociada más claramente a factores cognoscitivos *proposicionales*, como son las creencias.

4. Orden de cada conjunto según la intensidad de la emoción

Uno de los parámetros más conocidos de la emoción es la variación enorme en la fuerza con la que se sienten los diversos afectos. La metáfora de la fuerza o intensidad de la emoción tiene una base empírica en el sentido de que está correlacionada con manifestaciones fisiológicas como la frecuencia cardíaca, la frecuencia respiratoria, la transpiración y el diámetro de la pupila. De hecho, Reiner Reisenzein (1994) ha mostrado mediante escalas empíricas que la intensidad de la experiencia emocional puede ser cuantificada en las dimensiones de placer o displacer y de activación y relajación. El factor de la intensidad es entonces uno de los criterios que se pueden adoptar como un vector seguro en el modelo del sistema afectivo análogo en el símil de los colores a la saturación cromática. Y si bien es posible cuantificar la intensidad emocional mediante escalas de atribución o procedimientos psicofisiológicos y de autocalificación, en lo que se refiere al presente procedimiento se plantea la siguiente posibilidad: los términos relativos a las emociones varían no sólo en referencia al contenido de la sensación afectiva, sino también de acuerdo con su intensidad. De esta forma, en cada conjunto de palabras afines se deben encontrar términos que denotan intensidades distintas y que, por lo tanto, se pueden ordenar a criterio de los evaluadores en una secuencia de acuerdo con la intensidad de la emoción que designan. Para hacer una primera aproximación a la especificación de este vector, las palabras

afines han sido colocadas en cada casillero del cuadro I en una *secuencia aparente de intensidad* creciente. Consideremos el caso del segundo conjunto de términos:

inquietud, desasosiego, preocupación, ansiedad, impaciencia, intranquilidad, desazón, agitación, ansia, alarma, perturbación, opresión, agobio, tormento.

Si bien por el momento no contamos con datos cuantitativos que sostengan un orden más objetivo, parece razonable proponer que, en lo general, los términos así ordenados siguen una secuencia de acuerdo con la intensidad de la sensación que sugieren y designan. Una vez más, no es el orden preciso de las palabras lo que se pretende mostrar ahora, sino el hecho más importante de que el sistema afectivo tiene un parámetro intrínseco de intensidad que está codificado en los conceptos. Desde luego que el lenguaje tiene muchos recursos adicionales, como los adverbios (“estás *muy* preocupado”) y adjetivos (“es *mucho* agobio”) para comunicar la intensidad de una emoción, pero los conceptos especifican inicialmente la fuerza con la que ésta se siente (“más que preocupado, me siento agobiado”).

Se puede poner a prueba la siguiente hipótesis derivada del planteamiento anterior: si le pedimos a varios actores experimentados que sin recurrir al habla expresen cada una de las emociones que designan estas palabras, se puede predecir que lo harán con gestos similares en su forma, pero con diferentes grados de amplitud y de tensión muscular. En este sentido es relevante mencionar que el músico y neurocientífico, Manfred Clynes (1990) ha mostrado, mediante un ingenioso instrumento (el “*sentógrafo*”), que las diferencias en la vibración, la presión y la duración de la digitación del ejecutante sobre las teclas del piano constituyen los parámetros cuantitativos de su factor expresivo y son, en conjunto, los que transmiten la emoción de la obra. La intensidad de la emoción es, entonces, uno de sus componentes más seguros, intrínsecos y potencialmente mensurables.

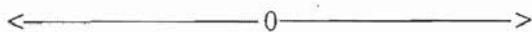
5. Conjuntos de signo contrario y ejes bipolares del afecto

El hecho de que los afectos particulares tengan en cada caso afectos polares de signo contrario fue ya comentado por Aristóteles en su *Retórica* y es una de las características más y mejor discutidas del sistema afectivo (Watson y Tellegen, 1985; Calhoun y Solomon, 1989). La polaridad de los afectos ha sido finalmente identificada con bastante certeza mediante diversos y estrictos análisis de correlación (Cacioppo y Bernstrom, 1994; Green, Salovey y Truax, 1999; Russell y Barrett, 1999). Esta dicotomía bipolar tiene también una analogía cromática en el sentido de que se reconocen como colores complementarios aquellos que sumados

dan luz blanca (Rainwater, 1971). De hecho cada color reconocido tiene un complementario que está separado ampliamente en el espectro, como sucede con el amarillo y el azul. Si bien las razones de por qué la estructura del sistema afectivo es bipolar pueden estar relacionadas con los sistemas fisiológicos de homeostasis, podemos y de hecho debemos tomar en cuenta esta característica fenomenológica para establecer no sólo un modelo apropiado, sino hipótesis neurobiológicas como veremos luego. En nuestro caso, el procedimiento inicial para lograr identificar los conjuntos de signo contrario es, en principio, bastante sencillo: encontrar para cada término o conjunto de términos aquel que designe la emoción opuesta.

Con este objeto, una vez establecidos los conjuntos de ideas afines ordenadas según la intensidad de la emoción que designan, se ha buscado para cada conjunto el que tenga signo de valor opuesto, es decir, el conjunto antónimo. Los diccionarios citados de sinónimos y antónimos también han sido útiles para este fin, aunque se ha requerido de trabajo y decisiones adicionales. Los resultados actuales de este ejercicio aparecen también en el cuadro del Apéndice, en donde se han contrapuesto los conjuntos de términos antónimos en la parte derecha (los "desagradables") e izquierda (los "agradables") de la página. Cuando ha sido posible se han contrapunteado las voces que son antónimas no sólo en su significado sino también en su forma, como son: *quietud* e *inquietud*, *paciencia* e *impaciencia*, *certidumbre* e *incertidumbre*, *agrado* y *desagrado*, *aliento* y *desaliento*, *dicha* y *desdicha*. En estos casos se manifiesta un sesgo muy claro del lenguaje natural para identificar las emociones agradables porque sus opuestas desagradables son las que se denotan por los prefijos privativos, y no a la inversa. Esta operación de colocar los grupos de términos afines de la emoción en contraposición con sus contrarios está justificada por el hecho de que se ha reconocido desde antiguo, y ratificado recientemente, que las emociones tienen polaridades o valencias positivas y negativas, es decir, agradables y desagradables.

De esta manera tendríamos para cada conjunto no sólo su opuesto sino también obtendremos para cada par de conjuntos antónimos un *eje con dos polos* en oposición mutua. Cada eje podrá incorporar también los términos de diferentes intensidades en una secuencia gradual, con los de mayor intensidad en los extremos. El centro del eje sería una especie de cero hipotético, un estado de falta de afecto, es decir, de ataraxia, a partir del cual y en sentidos opuestos se pueden ordenar sucesivamente las emociones de afecto contrario de la siguiente manera:



De esta forma, el eje de *diversión* - *aburrimiento* tendría la siguiente estructura secuencial:

Pasmo - *asombro* - *impresión* - *solaz* - *juego* - *recreo* - *diversión* - *sorpresa* - *entretenimiento* - *distracción* - 0 - *indiferencia* - *tedio* - *enfado* - *disgusto* - *fastidio* - *hastío* - *hartazgo* - *desesperación* - *exasperación*

Los ejes reconocidos hasta el momento son 14, cual corresponde a la mitad de los 28 conjuntos, y están ordenados en el cuadro I del Apéndice en forma de parejas de conjuntos. Los 14 ejes, designados sólo por los términos representativos de cada conjunto y seguidos por el número de términos del conjunto entre paréntesis, son los siguientes:

1. <i>Calma</i> (15)	<i>Tensión</i> (15)
2. <i>Certeza</i> (15)	<i>Duda</i> (17)
3. <i>Compasión</i> (12)	<i>Ira</i> (13)
4. <i>Diversión</i> (11)	<i>Aburrimiento</i> (10)
5. <i>Agrado</i> (7)	<i>Enojo</i> (7)
6. <i>Alegría</i> (16)	<i>Tristeza</i> (15)
7. <i>Placer</i> (10)	<i>Dolor</i> (11)
8. <i>Satisfacción</i> (8)	<i>Frustración</i> (6)
9. <i>Deseo</i> (17)	<i>Aversión</i> (15)
10. <i>Amor</i> (13)	<i>Odio</i> (12)
11. <i>Valor</i> (10)	<i>Miedo</i> (10)
12. <i>Vigor</i> (7)	<i>Agotamiento</i> (10)
13. <i>Entusiasmo</i> (10)	<i>Apatía</i> (13)
14. <i>Altivez</i> (12)	<i>Humillación</i> (11)

Como es patente, los ejes han sido ordenados de acuerdo con un criterio de polaridad agradable - desagradable, con los términos de connotación agradable del lado izquierdo y los desagradables del lado derecho. Nótese para cada caso la antinomia semántica de las dos voces opuestas de cada eje. Si se consideran con cierto cuidado, acontece que cada uno de los ejes tiene características comunes que los definen como particulares. Por ejemplo, el eje 2 (*certeza-duda*) tiene un fuerte componente cognoscitivo, en tanto que el eje 7 (*placer-dolor*) tiene otro más claramente sensorial. El eje 4 (*diversión-aburrimiento*) y el 11 (*valor-miedo*) se relacionan con estímulos ambientales, sean estos entretenidos o peligrosos, o no lo sean. El eje 1 (*calma-tensión*) y el 12 (*vigor-agotamiento*) tienen un componente fisiológico o muscular predominante, en tanto que el eje 14 (*altivez-humillación*) se define más por sentimientos sociales. En suma: esta forma de considerar los términos de la emoción humana de alguna manera afianza la sospecha tradicional en la psicología popular de que hay un parentesco cercano entre las emociones contrarias y abre la posibilidad de estudiar la neurofisiología, la etología o la fenomenología del sistema emocional una vez establecida la diferencia entre tales ejes y sus manifestaciones polares.

En el caso de la expresión facial se podría plantear que los músculos agonistas y antagonistas que se ponen en actividad para una determinada emoción pueden signar el afecto contrario al hacer el movimiento inverso, como sucede con las comisuras labiales que se mueven hacia arriba en el caso de la alegría y hacia abajo en el caso de la tristeza. Desde luego que este tipo de correspondencias no puede ser llevado demasiado lejos y no se pueden esperar relaciones 1 a 1 entre los aspectos motores y subjetivos de cada eje de la emoción. Sin embargo, parece más permisible plantear que la definición de ejes o familias de emociones de signo opuesto pueda contribuir a la identificación de sistemas neurofisiológicos relativamente delimitados cuya actividad se correlacione con ellos. La propuesta anterior quiere decir que se puede plantear la existencia de un sistema cerebral cuya actividad se correlacione con las emociones de un eje determinado. Es decir que exista, como ocurre con la percepción, el lenguaje o la actividad motora, una *modularidad* cerebral para los afectos en relación con este parentesco. Hay, de hecho, algunas evidencias en este sentido, como veremos ahora.

Cabe recordar que en experimentos clásicos de ablación de estructuras cerebrales en el gato, Bard y Mountcastle (1948) postularon que los sistemas de la amígdala del lóbulo temporal y de la neocorteza frontal ejercen una inhibición mutua de manera tal que el predominio funcional de la corteza implica placidez y el de la amígdala, expresión de furia. Este tipo de postulados se ajusta al principio general de organización nerviosa descrito por Sherrington como la *inervación recíproca de sistemas efectores opuestos* de tal manera que la activación de un sistema se acompaña de la inhibición del sistema funcionalmente contrario. Esta idea de zonas cerebrales de signo opuesto situadas en oposición fisiológica o inhibición mutua es típica del modelo cibernético del sistema nervioso y es idealmente compatible con la hipótesis de las emociones opuestas representadas por sistemas que funcionan en una homeostasis o equilibrio variable. Este importante aunque descuidado concepto ha resurgido ocasionalmente en relación con la neurofisiología de la emoción. Konorski (1967) explica la valencia afectiva en términos de dos sistemas motivacionales centrales: el sistema *apetitivo* que se expresa por aproximación y el sistema *aversivo* que se expresa por evasión. Hace muy poco tiempo Cacioppo, Gardner y Bernston (1999) argumentaron, con extensas bases empíricas, la naturaleza neuroquímica y fisiológica de estos dos sistemas encargados de procesar emociones de signo contrario. Esta teoría implica una neurofisiología del afecto que está por descubrirse, en su mayor parte, ya que casi nada se puede decir en este momento sobre el fundamento nervioso de la mayoría de los ejes propuestos.

6. *Círculo o rueda de la emoción*

Una vez identificados los ejes fundamentales del sistema afectivo, el siguiente paso (y en el momento actual el último) en la construcción del modelo consiste en relacionar los ejes entre sí. La manera más directa y evidente de lograr esto es mediante la superposición de los ejes en una gráfica, de tal manera que se establezca un círculo o rueda que tenga como centro común precisamente al centro o punto neutro de cada eje, que hemos llamado el punto de ataraxia. El mismo principio se ha usado en relación con los colores para construir una rueda cromática tomando en cuenta el tinte y la saturación, de tal manera que los colores complementarios se coloquen en oposición mutua y en grados de saturación creciente del centro a la periferia del círculo (Rainwater, 1971).

Este arreglo circular de las emociones no es nuevo. Una estructura circular del sistema afectivo, conformada por ejes bipolares fue sugerida por Watson y Tellegen (1985) y por Browne (1992). Como hemos visto, Plutchnik (1980) usó inicialmente un círculo de este tipo para ordenar las emociones básicas de polaridad opuesta.

El círculo que se propone aquí (figura 1) está basado en el mismo principio del círculo cromático y de la rueda de Plutchnik, aunque, de acuerdo con el principal objetivo del trabajo, se ha planteado la necesidad de formalizarlo más estrictamente especificando dos ejes cartesianos ortogonales para ubicar de manera más precisa cada uno de los ejes en un espacio de dos dimensiones definidas por coordenadas ortogonales específicas. Como se ha señalado, se consideró una de esas coordenadas para ordenar los conjuntos de términos antónimos en el cuadro I: se trata de la polaridad *agradable* o *desagradable*. En el círculo de la figura 1 esta polaridad se ha ubicado en el eje vertical, con los términos agradables en el semicírculo superior y los desagradables en el inferior. Desde luego que esta selección es parcialmente arbitraria ya que al identificar los afectos agradables como más apetecibles parece más correcto colocarlos arriba. Por lo que se refiere a la segunda coordenada fue útil definir una polaridad de *excitación-relajación* debido a que la totalidad de las emociones identificadas por los términos se puede ubicar en un continuo de este tipo, y porque corresponde al segundo eje bien ratificado desde el esquema de *placer-activación* de Russell (1980). Además de constituir un eje ampliamente usado en los modelos topológicos del sistema afectivo, en la fisiología clásica hay una base biológica para establecer esta dicotomía de *excitación-relajación*. Se trata de la teoría de W. R. Hess, eminente fisiólogo alemán de la primera mitad del Siglo XX, en referencia a que las respuestas de un organismo a

AGRADO



DESAGRADO

Figura 1. Modelo circular del sistema afectivo. En un plano cartesiano definido por dos variables ortogonales, una horizontal de activación (excitación a la derecha, relajación a la izquierda) y otra vertical de valor hedónico (agrado arriba y desagrado abajo) se ubican catorce ejes polares de emociones antónimas (de signo afectivo contrario). En el centro del diagrama se acomodó el círculo de los colores que se elaboró con un criterio similar de oposición entre complementarios.

los estímulos de su medio ambiente están mediadas por dos sistemas distintos del diencefalo, en especial del hipotálamo (Jung, 1975). Uno de ellos determina agitación motora, estimulación del sistema simpático y aumento de la capacidad de respuesta. Hess denominó a este sistema *ergotrópico*. El otro causa relajación motora, estimulación del sistema parasimpático y lentitud en la respuesta; a éste lo llamó *trofotrópico*.

De esta forma, el sistema de coordenadas en el que se ubican los 14 ejes tiene como ejes fundamentales uno vertical que especifica el tono *agradable* o *desagradable* y otro horizontal de *relajación-excitación*. Una vez especificadas las coordenadas, cada uno de los ejes (en forma de un eje de carreta con dos polos especificados por los términos antónimos) fue colocado en la gráfica en diversas posiciones y combinaciones hasta encontrar

lo que en el momento actual consideramos que constituye su ubicación óptima en relación con ellos.

El resultado más verosímil y convincente de múltiples intentos y consultas aparece en la figura 1. Las dos coordenadas se hicieron coincidir con dos de los ejes ya definidos en la etapa anterior: el eje de *agrado-desagrado* coincide, incluso por su nomenclatura, con el eje vertical (la ordenada), y el continuo horizontal de *excitación-relajación* (la abscisa) se hizo coincidir muy de cerca con dos ejes: el de *tensión-calma* y el de *vigor- agotamiento*. Con estos parámetros fue posible ubicar de manera relativamente equidistante el resto de los ejes de la manera como aparecen en el círculo de la emoción de la figura 1.

Tomando como justificación el cercano parentesco psicofísico entre la emoción y el color que hemos mencionado en el planteamiento y utilizado en cada paso del procedimiento, una vez conseguida la disposición más satisfactoria de los ejes probamos el superponer el círculo de los colores a este círculo de la emoción. Es interesante notar que en la figura 1 se puede obtener una coincidencia muy general entre las atribuciones emocionales y los colores que usualmente se les asocian (Sharpe, 1979). De esta manera el rojo coincide con el *vigor* y la *tensión*, el amarillo con la *alegría*, el azul con la *tristeza* y el verde con la *calma* y la *certeza*. El significado de tales coincidencias es incierto, en especial porque no todas son en apariencia igualmente congruentes, como la del *amor* con el verde o el azul claro con el *aburrimiento*. Sin embargo la correspondencia es lo suficientemente provocativa como para adelantar la hipótesis de una asociación funcional entre la atribución afectiva del color y la actividad de los módulos que hemos supuesto para cada uno de los ejes de afectos antónimos. Tal asociación puede constituir una base del concepto tan usado del "color" en la música.

Es importante hacer notar que esta forma de arreglar los términos de la emoción distingue cuatro cuadrantes que comparten ciertas características más generales. El cuadrante superior derecho está formado por emociones positivas "brillantes" y estimulantes, como la *alegría*, la *satisfacción* o el *entusiasmo*. El inferior izquierdo, el antónimo del anterior, se caracteriza por emociones negativas "oscuras" y regresivas, como la *frustración*, la *tristeza* y el *miedo*. El cuadrante superior izquierdo está integrado por emociones positivas de tono claramente social o interpersonal, como el *amor*, la *compasión* o la *certeza*, en tanto que sus antónimos en el cuadrante inferior derecho son emociones negativas y socialmente agonistas, como la *ira*, el *odio* y la *aversión*. Peter Lang (1995) obtuvo una gráfica muy similar con los mismos cuadrantes al analizar las reacciones fisiológicas durante la visión de figuras de alto y variado contenido emocional.

Sin embargo, no toda el área del círculo aparece como homogénea. A pesar de los diferentes acomodos no se puede evitar que aparezcan juntas las emociones que a primera vista no parecen tener un parentesco muy cercano, como la *duda* y la *ira*, la *compasión* y la *certeza*, la *frustración* y la *apatía*, aunque también es posible hacer consideraciones diversas e interesantes respecto a sus relaciones. Por estas y otras razones parece evidente que el modelo circular pueda mejorarse y que el actual se encuentre incompleto. De hecho no tiene por qué considerarse que la distancia entre los ejes deba ser equidistante. Además, la preparación de un modelo circular demuestra que un espacio de dos dimensiones es quizás insuficiente para modelar adecuadamente el afecto, como veremos ahora.

LA ESFERA DE LA EMOCIÓN Y LA IMPORTANCIA DEL MODELO

Como hemos repetido, el impulso original de Wundt (1896) para proporcionar criterios relativamente objetivos de la clasificación de las emociones incluía la propuesta de tres polaridades distintas en la vida emocional: *excitación-calma*, *placer-dolor* y *tensión-alivio*. Estas polaridades se pueden pensar en tres ejes, los cuales, ya resueltos en un modelo, conformarían un bloque tridimensional como sería un cubo o, mejor, una esfera. La intuición de una "esfera emocional" ha sido tema recurrente en la literatura y es frecuente escuchar esta expresión en los círculos psiquiátricos al referirse al sistema afectivo y a sus alteraciones. Sin embargo, en tanto que el eje de *placer-dolor* es bastante claro y recurre en nuestro círculo, sucede que los otros dos ejes de Wundt no son claramente discernibles. *Excitación* y *tensión*, así como *calma* y *alivio*, sugieren variables y respuestas relacionadas entre sí y no ejes ortogonales. Por los antecedentes citados y por nuestros propios resultados en relación con el círculo presentado en la figura 1, parece convincente que dos de las dimensiones del sistema afectivo: el eje de valor de *agrado* y *desagrado* y el eje de *activación* y *relajación*, estén bastante bien definidas. Lo que no hemos logrado identificar es un tercer eje o dimensión del sistema afectivo.

Por otro lado, si continuamos explotando en cada paso la analogía cromática, veremos que los sistemas más eficientes de clasificación de los colores son tridimensionales por el hecho de que, como se mencionó al principio, los tres parámetros del tinte, la saturación y el valor de luminosidad están bien especificados con métodos psicofísicos. Con los tres se construye, por lo tanto, un modelo en tres dimensiones, ya sea el árbol de Munsell o el de Ostwald (Rainwater,

1971). De hecho, en el presente modelo de la emoción también está considerada una dimensión equivalente a la saturación cromática, y esa es la intensidad del afecto. Sucede que en el árbol de Munsell, la saturación se considera como otro eje y da lugar a un modelo tridimensional. Con un procedimiento similar sería posible obtener también una tercera dimensión para el sistema afectivo con los datos presentados aquí. Sin embargo, parece que la resolución en dos dimensiones de las variables consideradas es más económica y realista. Por lo tanto, por ahora presentamos el desarrollo final del ejercicio en un círculo, ya que esto también permite un manejo más adecuado de las dos dimensiones de la página impresa.

¿Qué utilidad puede tener un modelo del sistema afectivo? En primer lugar, desde la perspectiva filosófica y teórica, proporciona una noción dimensional del afecto más compatible con las teorías fisiológicas, las expresiones motoras y, en general, los requisitos metodológicos necesarios para emprender sistemáticamente la exploración científica de cualquier proceso natural. En segundo lugar, desde el punto de vista de la neurofisiología de la emoción, el modelo implica, como hemos visto, una teoría particular al

suponer que cada uno de los ejes propuestos corresponde a la activación de sectores o módulos neuronales conectados entre sí en forma de inhibición mutua. En tercer lugar, constituye una herramienta para la psicología experimental y la ciencia cognitiva al proporcionar un vocabulario más sistemático de las emociones y un esquema por el cual evaluarlas e integrarlas. Finalmente, el modelo puede llegar a tener relevancia clínica por proporcionar una herramienta y un marco de referencia organizados para denominar y ordenar las emociones, que permita explorarlas, analizarlas y comprenderlas más cabalmente. Ya que el modelo aquí presentado es preliminar y aún necesita más correcciones y estipulaciones, es necesario que sea empíricamente fortalecido y que sea puesto a prueba en estas cuatro rutas de la indagación sobre la mente, además de ser sometido a la crítica de sus premisas y principios rectores.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al doctor Dwight Kreibel del Bethel College en Kansas su entusiasmo y ayuda bibliográfica.

APÉNDICE

Ordenación tripartita de 328 términos de la emoción humana en lenguaje castellano por: 1) conjuntos de palabras afines (en cada casillero encabezado por el término prototipo del conjunto en negritas), 2) por intensidades (de arriba abajo en cada conjunto) y 3) por conjuntos opuestos o antónimos ("agradables" del lado izquierdo, "desagradables" del lado derecho).

Calma	Tensión	Certeza	Duda
Quietud	Inquietud	Confianza	Desconfianza
Sosiego	Desasosiego	Claridad	Turbación
Despreocupación	Preocupación	Seguridad ¹	Inseguridad
Tranquilidad	Ansiedad ¹	Decisión	Perplejidad
Paciencia	Impaciencia	Creencia	Indecisión
Reposo	Intranquilidad	Disposición	Vacilación
Placidez	Desazón	Certidumbre	Incertidumbre
Relajación	Agitación	Convencimiento	Desorientación
Alivio	Ansia	Convicción	Ofuscación
Armonía	Alarma	Esperanza	Confusión
Serenidad	Perturbación	Firmeza	Desconcierto
Impasibilidad	Opresión	Resolución	Perplejidad
Consuelo	Tormento	Lucidez	Atolondramiento
Paz	Agobio	Fe	Aturdimiento
			Zozobra
			Incredulidad

(APÉNDICE: CONTINUACIÓN)

Compasión	Ira
Comiseración	Irritación
Lástima	Enfado
Mansedumbre	Enojo1
Misericordia	Indignación
Piedad	Coraje
Clemencia	Saña
Condolencia	Crueldad
Abnegación	Rabia
Caridad	Furia
Altruismo	Furor
Generosidad	Venganza
	Cólera

Diversión	Aburrimiento
Sorpresa	Indiferencia
Distracción	Tedio
Entretenimiento	Enfado
Esparcimiento	Disgusto
Recreo	Fastidio
Juego	Hastío
Solaz	Hartazgo
Impresión	Desesperación
Asombro	Exasperación
Pasmo	

Agrado	Desagrado
Bienestar	Malestar
Beneplácito	Enojo2
Satisfacción	Insatisfacción
Complacencia	Irritación
Contento	Hastío
Halago	Fastidio

Alegría	Tristeza
Contento	Aflicción
Alborozo	Pesar
Jovialidad	Nostalgia
Gozo	Culpa
Fruición	Depresión
Regocijo	Melancolía
Júbilo	Amargura
Entusiasmo	Duelo
Exaltación	Congoja
Felicidad	Soledad
Dicha	Desdicha
Euforia	Abatimiento
Arrebato	Desconsuelo
Arrobamiento	Agonía
Extasis	

Placer	Dolor
Dulzura	Amargura
Suavidad	Aspereza
Calidez	Aterido
Gusto	Aflicción
Gozo	Molestia
Solaz	Sufrimiento
Esparcimiento	Mortificación
Deleite	Tribulación
Fruición	Congoja
	Tormento

Satisfacción	Frustración
Saciedad	Desaliento
Exito	Decepción
Triunfo	Desengaño
Plenitud	Revés
Euforia	Fracaso
Orgullo	
Exito	

Deseo	Aversión
Apetencia	Inapetencia
Ansia	Saciedad
Antojo	Empalago
Ilusión	Saturación
Esperanza	Asco
Aspiración	Vasca
Apetito	Animadversión
Interés	Aborrecimiento
Gana	Desgana
Anheló	Repugnancia
Capricho	Repulsión
Avidez	Repugnancia
Afán	Rechazo
Codicia	Desdén
Avaricia	
Ambición	

Amor	Odio
Simpatía	Antipatía
Interés	Rivalidad
Aprecio	Oposición
Amistad	Resentimiento
Afición	Despecho
Ternura	Desdén
Afecto	Desprecio
Estimación	Burla
Cariño	Rencor
Apego	Celos
Adoración	Envidia
Idolatría	

(APÉNDICE: CONTINUACIÓN)

Valor	Miedo	Entusiasmo	Apatía
Esfuerzo	Aprensión	Aliento	Desaliento
Impetu	Sospecha	Inspiración	Desgano
Brío	Recelo	Propósito	Desánimo
Denuedo	Temor	Animación	Desidia
Excitación	Consternación	Voluntad	Flojera
Audacia	Espanto	Diligencia	Dejadez
Osadía	Terror	Animo	Negligencia
Coraje ²	Pánico	Espíritu	Indiferencia
Furor	Pavor	Vehemencia	Frialdad
			Abulia
			Pereza
			Indolencia

Vigor	Agotamiento	Altivez	Humillación
Viveza	Debilidad	Elevación	Resignación
Fortaleza	Somnolencia	Exaltación	Apocamiento
Energía	Langüidez	Soberbia	Sometimiento
Ardor	Cansancio	Dignidad	Sumisión
Fogosidad	Fatiga	Honra	Postración
Impetuosidad	Desmayo	Arrogancia	Deshonra
	Extenuación	Orgullo	Vergüenza
	Colapso	Engreimiento	Timidez
	Sopor	Atrevimiento	Sonrojo
		Desvergüenza	Modestia
		Osadía	

REFERENCIAS

1. BARD P, MOUNTCASTLE VB: Some forebrain mechanisms involved in expression of rage with special reference to suppression of angry behavior. *J Nervous Mental Disease*, 27:362-404, 1948.
2. BROWNE MW: Circumplex models for correlations matrices. *Psychometrika*, 57:469-497, 1992.
3. CACIOPPO JT, BERNSTON GG: Relationship between attitudes and evaluative space: A critical review, with emphasis on the separability of positive and negative substrates. *Psychological Bulletin*, 115:401-423, 1994.
4. CACIOPPO JT, GARDNER WL, BERNSTON GG: The affect system has parallel and integrative processing components. Form follows function. *J Personality Social Psychology*, 76: 839-855, 1999.
5. CLAVE M: *Diccionario de Sinónimos y Antónimos*. Editorial Concepto, México, 1979.
6. CLYNES M: Some guidelines for the synthesis and testing of pulse microstructure in relation to musical meaning. *Music Perception*, 7(4):403-422, 1990.
7. COLHOUN C, SOLOMON RC: *¿Qué es una emoción?* Fondo de Cultura Económica, México, 1989.
8. DIAZ JL: La nueva faz de la emoción; aspectos y niveles de la investigación sentimental. II. En: *Vitalidad e Influencia de las Lenguas Indígenas de Latinoamérica*. Arzápalo MR, Lastra Y, (compiladores). Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, pp. 226-248, México, 1993.
9. ESPASA CALPE: *Diccionario de Sinónimos y Antónimos*. Tercera edición, Madrid, 1995.
10. GREEN DP, SALOVEY P, TRUAX KM: Static, dynamic, and causative bipolarity of affect. *J Personality Social Psychology*, 76:856-867, 1999.
11. HATCH E, BROWN C: *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge University Press, Cambridge, 1995.
12. IZARD CE: Basic emotions, relations among emotions and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99:561-565, 1992.
13. JUNG R: Some European neuroscientists: a personal tribute. En: *The Neurosciences. Paths of Discovery*. Worden FG, Swazey JP, Adelman G (eds). MIT Press, pp 474-511, Cambridge, 1975.
14. KONORSKI J: *Integrative Activity of the Brain: An Integrative Approach*. University of Chicago Press, Chicago, 1967.
15. LANG PJ: The emotion probe. *American Psychologist*, 50:372-385, 1995.
16. LeDOUX JE: In search of an emotional system in the brain: Leaping from fear to emotion and consciousness. En: *The Cognitive Neurosciences*. Gazzaniga MS (ed). MIT Press, pp 1049-1063, Cambridge, 1995.
17. LYONS W: *Emoción*. Anthropos, Barcelona, 1995.
18. ORTONY A, CLORE GL, COLLINS A: *The Cognitive Structure*

- of Emotions. Cambridge University Press, Cambridge, 1988.
19. PLUTCHIK R: *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Harper & Row, Nueva York, 1980.
 20. RAINWATER C: *Light and Color*. Golden Press, Western Publishing Co, Nueva York, 1971.
 21. REISBERG D: *Cognition*. WW Norton, Nueva York, 1997.
 22. REISENZEIN R: Pleasure-arousal theory and the intensity of emotion. *J Personality Social Psychology*, 67:525-539, 1994.
 23. RUSSELL JA: A circumplex model of affect. *J Personality Social Psychology*, 60:37-47, 1980.
 24. RUSSELL JA, BARRETT LF: Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion. Dissecting the elephant. *J Personality Social Psychology*, 76:805-819, 1999.
 25. SHARPE DT: *The Psychology of Color and Design*. Littlefield Adams, 1979.
 26. WATSON D, TELLEGEN A: Towards a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98:219-235, 1985.
 27. WHISSELL C, FOURNIER M, PELLAND R, WEIR D, MAKAREC K: A dictionary of affect in language. IV. Reliability, validity, and applications. *Perceptual Motor Skills*, 62:875-888, 1986.
 28. WUNDT W: *Grundriss der Psychologie*. Engelmann, Leipzig, 1896.

LECTURA COMPLEMENTARIA 2

La regulación afectiva: Modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física

Gonzalo Hervás¹

Carmelo Vázquez

Facultad de Psicología

Universidad Complutense de Madrid

Campus de Somosaguas

28223 Madrid

¹Datos de contacto:

Gonzalo Hervás Torres

ghervas@psi.ucm.es

Departamento de Personalidad, Evaluación y Psicología Clínica, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid, Campus de Somosaguas, 28223 Madrid, España

Resumen

Aunque el estudio científico de las emociones ha permanecido durante muchas décadas en gran medida abandonado, en los últimos años se viene observando un renovado interés por el mismo. El objetivo de este artículo es revisar críticamente la creciente literatura publicada acerca de un apartado fundamental dentro el estudio de las emociones y su funcionamiento: los procesos de regulación afectiva. Así, tras aclarar algunos aspectos conceptuales, se revisarán los principales modelos teóricos, así como las investigaciones que han estudiado la influencia de ciertas variables en dichos procesos de regulación. A lo largo del texto se van apuntando diferentes necesidades y sugerencias de investigación para el futuro, para terminar describiendo las importantes consecuencias que una regulación afectiva inadecuada puede tener en el ámbito de la salud mental y física.

Palabras clave: REGULACIÓN EMOCIONAL, EMOCIONES, ÁNIMO, PERSONALIDAD, INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Abstract

Although the scientific study of emotions has remained during several decades mostly abandoned, in recent years it is possible to observe a renewed interest in such field. The aim of this article is to do a critical review of the growing literature published on an essential topic in the study of emotion and its functioning: affect regulation processes. So, after making clear some conceptual issues, major theoretical models will be revised, as well as the research studying the influence of certain variables in such regulation processes. In this review we underline different deficiencies in past research and make some suggestions to overcome these limitations. Finally we discuss the effects that inadequate affect regulation processes may have for mental and physical health.

Introducción

Los procesos de regulación afectiva son inherentes al funcionamiento humano. De hecho, se activan de forma casi de forma complementaria a nuestros procesos emocionales. A menudo, diferentes sucesos o experiencias pueden alterar nuestro estado de ánimo habitual y sin embargo, al poco tiempo, y a veces de forma automática, se suelen activar estrategias de regulación como “respirar hondo”, recordar aspectos positivos de nuestra situación, o buscar a alguien con quien hablar. Todas estas acciones, cuando están dirigidas a modificar un estado emocional, se pueden considerar estrategias de regulación afectiva.

Si bien es cierto que las emociones juegan un papel esencial dentro de nuestro funcionamiento (i.e. nos dan información sobre nosotros mismos y sobre nuestro entorno, nos predisponen a actuar,...etc.), no es menos cierto que tras un primer momento en el cual las emociones son plenamente funcionales y adaptativas, suele ser necesario un proceso complementario de regulación que tiene como objetivo regresar al estado previo. En otras ocasiones la adaptación al entorno nos exige una modulación de una respuesta emocional, sobre todo, cuando ésta es muy intensa.

Sin embargo, es importante señalar que no sólo regulamos nuestras emociones negativas ya que en ocasiones regulamos también estados emocionales positivos, sobre todo cuando éstos no son adecuados o adaptativos. Ejemplos de este tipo serían la regulación de la alegría ante alguien que acaba de sufrir una pérdida o la regulación del entusiasmo cuando sentimos que la euforia nos hace minimizar en exceso ciertos riesgos presentes en la situación.

La investigación sobre los procesos de regulación y las diferencias individuales que afectan a dichos procesos puede ser de aplicación –de hecho así está sucediendo- en campos como la psicología social o la psicopatología. Por esta razón, y por su aún insuficiente desarrollo¹, hemos considerado que podría ser interesante realizar una reflexión acerca de lo investigado hasta el momento y de los retos que permanecen abiertos en éste área. En este artículo, por tanto, haremos un repaso a los modelos y hallazgos más significativos relativos a los procesos de regulación anímica, investigación

centrada mayoritariamente, como veremos, en la regulación de emociones y estados de ánimo negativos.

Afecto, emoción y estado de ánimo

En la literatura a menudo se entremezclan los conceptos de afecto, emoción y estado de ánimo en ocasiones de forma confusa. Por tanto, antes de continuar convendría destacar la diferenciación que habitualmente se suele hacer de estos términos. En general se suele considerar al afecto como la categoría superior que engloba tanto a la emoción como al estado de ánimo. Por su parte, estado de ánimo y emoción se diferenciarían en varios aspectos. En primer lugar, se suelen apuntar diferencias en cuanto a la duración e intensidad de los mismos. Los estados de ánimo suelen durar horas e incluso días, y pueden ser de intensidad leve a moderada, mientras que las emociones suelen ser más fugaces, actuando de forma más discreta e intensa y con más componentes vegetativos implicados (Power y Dalgleish, 1997).

Además, el curso suele mostrar patrones específicos para cada proceso; la emoción típicamente tiene un inicio y un declive o final, con un pico (o meseta) entre ellos. El estado de ánimo, sin embargo, se desarrolla gradualmente, siendo difícil definir cuándo comienza y cuándo acaba (Larsen, 2000). En relación a esto, la emoción suele tener una causa definible y un objeto de referencia. El estado de ánimo en cambio puede aparecer sin un referente claro, es decir, sin estar asociado a ningún objeto o acontecimiento claramente tangible (Larsen, 2000).

También encontramos diferencias en cuanto al tipo de información que ambos procuran. Las emociones proporcionan información acerca del entorno, si un objeto es recompensante o amenazante, de las demandas que percibimos, de los retos que nos plantean ciertas situaciones o incluso de las respuestas que exigimos de los demás (Watts, 1992; Zech, Rimé, y Nils, en prensa). Los estados de ánimo, por el contrario, nos informan sobre nuestro estado interno, sobre los recursos de los que disponemos, sobre si algo va bien o mal en nuestro sistema (Morris y Reilly, 1987). Es importante destacar que muchas de estas diferencias son de grado, y que por tanto, los límites entre ambos conceptos pueden ser algo difusos. De hecho, a la hora de evaluar la literatura es muy

difícil trazar una línea que separe los estudios relativos a la regulación emocional frente a los centrados en la regulación del estado de ánimo. Por todo ello, en esta revisión se utilizarán estudios provenientes de ambas fuentes de investigación, regulación emocional, anímica, y por supuesto, afectiva en general.

Concepto de regulación emocional

Según Gross (1999) la regulación emocional se refiere a “aquellos procesos por los cuales las personas ejercemos una influencia sobre las emociones que tenemos, sobre cuándo las tenemos, y sobre cómo las experimentamos y las expresamos” (Gross, 1999, p. 275). Sin embargo, otros autores han puesto el foco de atención en un rango más amplio de procesos al definir la regulación emocional como “los procesos externos e internos responsables de monitorizar, evaluar y modificar nuestras reacciones emocionales para cumplir nuestras metas” (Thompson 1994, p. 27-28).

Estas definiciones, que son las más utilizadas en la literatura, no diferencian de forma clara cuándo el proceso es adaptativo y cuándo por el contrario se torna disfuncional. Este punto es cada vez más relevante ya que muchas conductas problemáticas como el consumo de alcohol u otras sustancias, o las conductas autolesivas se están conceptualizando como estrategias disfuncionales de regulación (McNally, Palfai, Levine, y Moore, 2003; Gratz, 2003). Por otra parte, algunos autores sí diferencian lo que puede ser el control emocional desadaptativo (evitación, supresión, o represión emocional), de una regulación emocional adaptativa (Gross, 1999). Por tanto, aunque en general hablamos de la regulación emocional como un proceso eminentemente adaptativo, no hay que olvidar que los esfuerzos por modificar nuestros estados emocionales pueden ser efectivos y adaptativos, pero también ineficaces, disfuncionales e incluso contraproducentes.

En este sentido, algunos autores expresan la regulación afectiva como el equilibrio entre dos extremos; por un lado, el polo de la desregulación afectiva que daría lugar a una excesiva labilidad emocional o a una inercia afectiva desmesurada (Linehan, 1993); y por otro lado, el polo del excesivo autocontrol emocional que ahogaría la experiencia del afecto (Taylor, Bagby y Parker, 1997). Es curioso ver cómo la investigación muestra que

ambos polos están relacionados, ya que un excesivo autocontrol emocional aparece asociado a elevados niveles de ansiedad, reactividad emocional y depresión entre otros resultados (Taylor et al., 1997).

Por estas razones, nos parece importante también definir la contraparte disfuncional de la regulación afectiva: la desregulación afectiva. De esta forma, una definición complementaria a la anterior sería la de desregulación afectiva, que podría ser enunciada como la presencia de un déficit en la activación y/o efectividad de ciertas estrategias de regulación ante estados afectivos negativos (Hervás y Vázquez, 2003). En este sentido, es importante recalcar que la activación de estrategias de regulación no tiene porqué conducir forzosamente a la regulación de un estado de ánimo negativo. Por tanto, en esta definición se distinguen dos vías para la desregulación anímica: por una parte, la ausencia o retardo en la regulación que implicaría un déficit en la activación de estrategias de regulación, y por otra, las dificultades en la regulación que se refieren concretamente a los problemas para modular un estado de ánimo aún poniendo en funcionamiento estrategias de regulación. En resumen, creemos que tiene utilidad distinguir tres conceptos relacionados pero claramente diferenciables: la regulación afectiva adaptativa, la regulación afectiva desadaptativa, y por último, la desregulación afectiva.

Antes de seguir avanzando, es importante también esclarecer las diferencias entre este campo de investigación y otros cercanos como es la línea que estudia el estrés y los estilos de afrontamiento (Folkman y Lazarus, 1986). Aunque hay algunos conceptos de este campo clásico de investigación que pueden ser similares a otros de la regulación del estado de ánimo (por ejemplo, el afrontamiento centrado en la emoción), hay claros elementos que diferencian ambos campos.

En primer lugar, la investigación sobre afrontamiento ha ido asociada al estudio del efecto de los acontecimientos vitales estresantes, mientras que la regulación afectiva no pone el énfasis en los acontecimientos vitales, sino en las variaciones que sufre el estado de ánimo o el estado emocional independientemente de cuál sea su origen. Además, acabamos de indicar por ejemplo que el estado de ánimo por definición generalmente no tiene un origen externo claro y definitorio, por lo que su objeto de estudio se alejaría aún más del planteado en los trabajos sobre estrés y afrontamiento. En

segundo lugar, el estudio de los procesos de regulación es mucho más focalizado, y por tanto, facilita un análisis a un nivel más molecular, y en situaciones más controladas.

Por todo ello, realizadas estas matizaciones parece claro que ambos campos, siendo complementarios, tienen sus particularidades y su propio ámbito de investigación.

Modelos de regulación afectiva

A continuación se describirán los modelos que han aparecido y que más se han usado como marco en la investigación sobre regulación tanto emocional como del estado de ánimo. Se revisarán en detalle tan sólo aquellas propuestas que han abordado de forma explícita el proceso de regulación afectiva como objetivo central del modelo.

a) El modelo de regulación emocional de Gross

Este modelo procesual propone que la regulación emocional puede estudiarse en función del lugar en el que la estrategia de regulación se inserta dentro del proceso de generación de la emoción (Gross, 1999). De forma general, las estrategias de regulación emocional podrían dividirse en dos grandes grupos: la regulación centrada en los antecedentes de la emoción, y la regulación centrada en la respuesta emocional (ver figura 1). De esta forma, en cuanto a la regulación centrada en los antecedentes, el modelo postula varias fases en donde se pueden presentar varias alternativas a través de las cuales la persona puede elegir o modificar diversos elementos en función de sus necesidades de regulación emocional.

En primer lugar, cada persona puede modular el hecho de exponerse a ciertas situaciones y no a otras. Un ejemplo de esta estrategia la podemos encontrar excelentemente representada en la teoría de selectividad socioemocional (Carstensen, Isaacowitz, y Charles, 1999) en la que se propone que las personas según van envejeciendo son cada vez más selectivos en cuanto a sus actividades y sus relaciones, para proteger y maximizar su bienestar emocional. En segundo lugar, y una vez dentro de cada situación, la persona puede intentar cambiar dicha situación en una dirección u otra, es decir, la situación se puede configurar en parte por la acción u omisión de la persona. Algo similar sucede en relación a los rasgos de personalidad, ya que por ejemplo las personas extravertidas tienden a crear entornos más reforzantes. En tercer lugar, y una

vez la situación se ha configurado podemos modular la atención a unos elementos y no a otros de dicha situación con el objetivo de regular la respuesta emocional posterior. Y por último, tomando en consideración esos elementos que han sido atendidos se pueden extraer unos significados y no otros de la situación en su conjunto, teniendo ciertos significados un mayor impacto que otros en el estado emocional consecuente.

Figura 1. Esquema del modelo de regulación emocional de Gross (1999).



Por último, en cuanto a la regulación de la respuesta emocional, el otro gran apartado, Gross sugiere diversas estrategias según se actúe sobre cada uno de los componentes de la emoción. Así, se puede intentar influir sobre la experiencia emocional, la expresión o la activación fisiológica. La supresión de la expresión emocional ha sido la más estudiada dentro de este apartado, sobre todo, de forma contrapuesta a la reevaluación cognitiva. En apartados posteriores se comentará la investigación relativa a estos aspectos.

b) El modelo cibernético de Larsen de regulación del estado de ánimo

Regular estados de ánimo implica la activación de ciertos mecanismos de control, y en este sentido, las conductas de regulación se pueden considerar como conductas de auto-control. En consecuencia, su funcionamiento se podría explicar siguiendo un modelo general de auto-regulación (Carver y Scheier, 1998). El modelo que plantea Larsen (2000) es una aplicación del modelo general de control cibernético, el cual como se puede ver en la figura 2, incluye un estado de ánimo de referencia al que se desea llegar, y funciona guiado por la reducción de discrepancia entre el estado de ánimo actual y dicho estado de ánimo deseado.

El proceso se activa cuando el comparador detecta alguna diferencia entre el estado deseado y el percibido. Con el objetivo de reducir la discrepancia creada (feedback negativo), se activan uno o varios mecanismos de regulación emocional, dirigidos hacia el exterior (resolución de problemas, cambio de actividad), o hacia el interior (distracción, comparación social). Aunque alguno de los mecanismos en juego puede actuar de forma automática, como por ejemplo la reacción afectiva ante ciertos estímulos, en general se plantea como un modelo de autorregulación basado en procesos controlados. Este es un punto importante ya que, como veremos más adelante, otros modelos enfatizan más los aspectos automáticos de los procesos de regulación emocional.

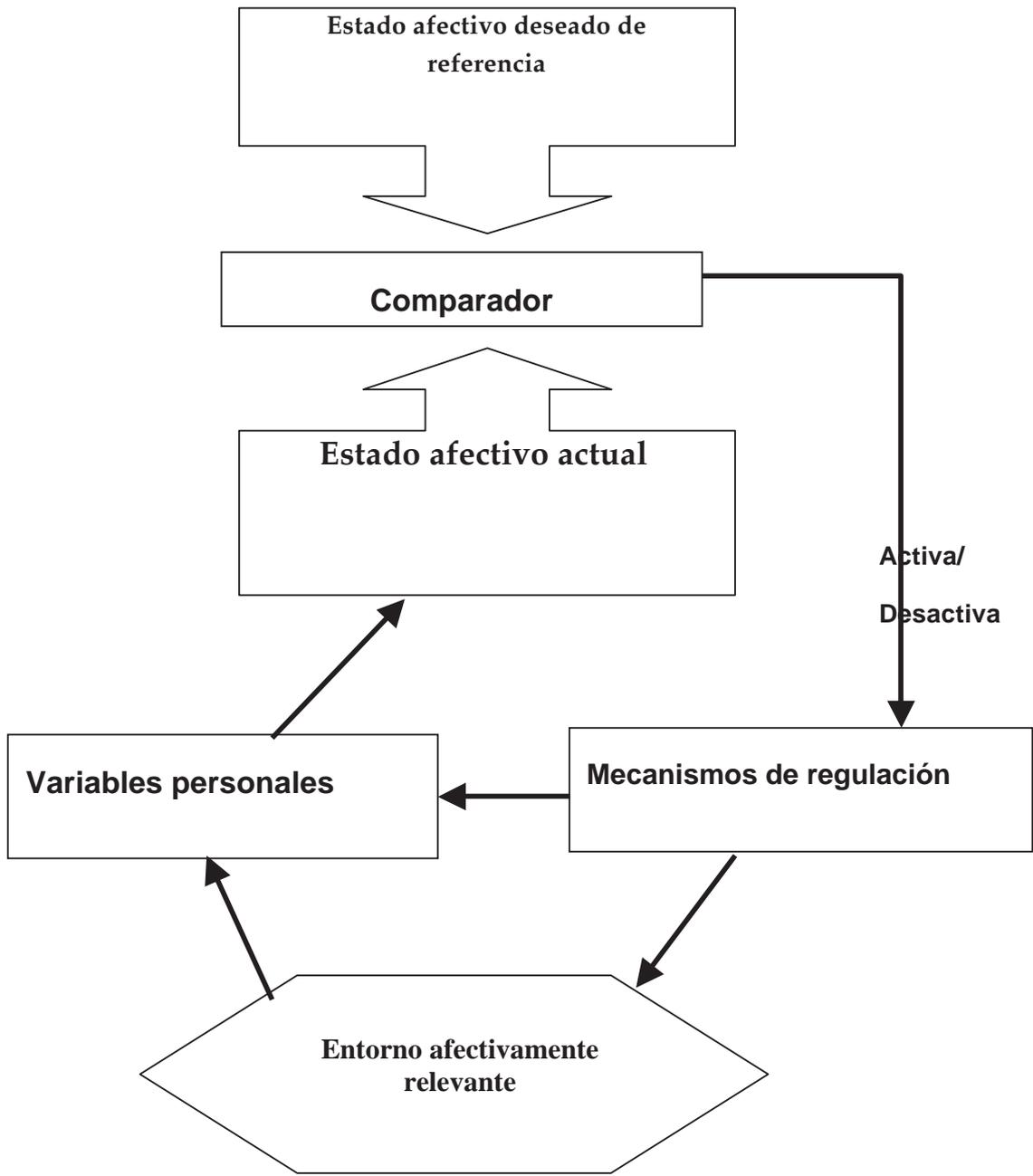


Figura 2. Esquema del modelo de regulación del estado de ánimo propuesto por Larsen (2000).

Por último, una de las características más relevantes de este modelo es que considera explícitamente que las diferencias individuales que afectan a cada uno de los elementos del modelo pueden contribuir de diversas formas al éxito o al fracaso en los procesos de regulación. De esta forma, se propone la existencia de diferencias individuales en cuanto a la atención selectiva a estímulos del entorno, la reactividad temperamental, el tipo de estrategias de regulación puestas en marcha, la capacidad perceptiva acerca del propio estado, o las creencias o deseos en cuanto al estado afectivo óptimo de referencia (Larsen, 2000), de forma que diversas variables podrían afectar al proceso en distintos momentos del proceso de regulación. En la segunda parte del artículo revisaremos la investigación generada en estos últimos años sobre algunas de estas variables y su influencia en los procesos de regulación del estado de ánimo.

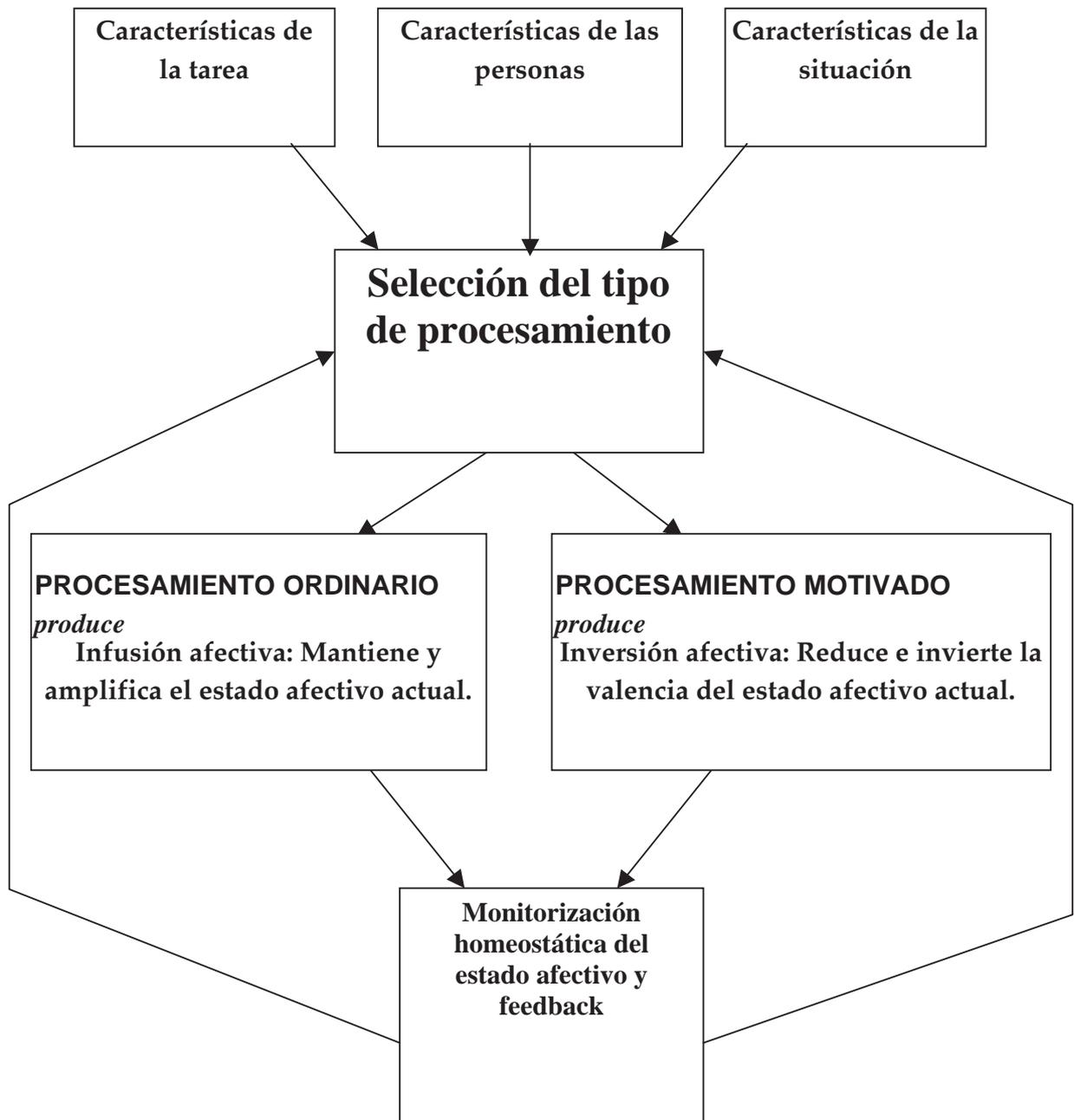
c) El modelo homeostático de Forgas

El modelo de Forgas propone que la regulación del estado de ánimo funciona a partir de un proceso homeostático. Es decir, el estado de ánimo puede oscilar alrededor de un punto, activándose mecanismos de regulación cuando dicho estado de ánimo se aleja significativamente del mismo (Bower y Forgas, 2001). Hasta aquí no se aleja apenas del modelo de Larsen (2000). Sin embargo, la cualidad más destacable de su propuesta es que explícitamente considera que, en muchas ocasiones, el estado de ánimo es regulado a través de procesos automáticos o espontáneos (Bower y Forgas, 2001; Forgas, 2000). En esta misma línea, algunos autores hablan también de procesos de regulación emocional inconscientes (Gross, 1999; Mayer y Stevens, 1994; Morris y Reilly, 1987; Parrot, 1993), y de su importancia para comprender los fenómenos involucrados en la desregulación del estado de ánimo.

El modelo de regulación espontánea del estado de ánimo propuesto por Forgas (2000) es fruto de un modelo previo elaborado por el mismo autor para dar cuenta del efecto que estados de ánimo positivos y negativos ejercen sobre los procesos cognitivos y sociales (Forgas, 2000). A este modelo se le llamó modelo de la infusión del afecto (Forgas, 1995) y, entre otras cosas, plantea que tareas que requieren un procesamiento abierto y constructivo son más vulnerables a los efectos del estado de ánimo. Al tipo de procesamiento que está influido por el estado de ánimo lo denominó procesamiento

ordinario (*substantive processing*). Sin embargo, según Forgas hay otro tipo de procesamiento, el procesamiento motivado, cuya característica principal es un procesamiento incongruente con el estado de ánimo de ese momento, y que tiene como misión contrarrestarlo.

Figura 3. Esquema del modelo propuesto por Forgas y Ciarrochi (2002).



Estos autores han sugerido que estos procesos se activan de forma espontánea, como una forma de regulación automatizada (Forgas y Ciarrochi, 2002; Seidikes, 1994), de manera que se podría considerar que ambos procesamientos se complementan e intercambian de forma rutinaria según las condiciones y necesidades de cada momento (Forgas, 2000).

Por ejemplo, en un reciente estudio, Forgas y Ciarrochi (2002) sometieron a los participantes a un procedimiento de inducción de estado de ánimo (positivo/ negativo) tras el cual se les pidió que completaran una serie de frases descriptivas sobre otras personas. Los resultados mostraron que, tras un primer momento, en el que ambos grupos elaboraron juicios de forma congruente con su estado de ánimo, es decir, los que habían recibido una inducción positiva produjeron juicios más positivos, funcionando al revés los que habían recibido una inducción negativa. Sin embargo, pasado cierto tiempo los juicios usados fueron cambiando de polaridad, volviéndose progresivamente más incongruentes con el estado de ánimo, especialmente en el grupo de estado de ánimo negativo. La explicación dada a estos resultados fue que cuando el estado de ánimo se vuelve demasiado positivo o demasiado negativo por influencia de la infusión cognitiva del afecto, se activa un mecanismo complementario y homeostático destinado a equilibrar dicho estado (Forgas y Ciarrochi, 2002).

En resumen, ambos modelos teóricos presentan aspectos congruentes y aspectos complementarios. Quizá esta última aproximación es la que mejor da cuenta de los procesos de regulación de tipo cognitivo, sobre todo los automáticos, mientras que la regulación de tipo conductual encajaría más con un modelo más general de regulación afectiva como es el planteado por Larsen (2000).

d) Modelo de regulación del estado de ánimo basado en la adaptación social

El modelo de regulación del estado de ánimo basado en la adaptación social (Erber, Wegner, y Therriault, 1996; Erber, y Erber, 2000), plantea que la regulación del estado de ánimo –positivo o negativo- se activaría con objeto de adaptarlo a la situación social de cada momento. Varias investigaciones han mostrado cómo las personas tendemos a regular nuestros estados de ánimo, tanto los positivos como los negativos,

antes de conocer a un extraño (Erber, Wegner, y Therriault, 1996), mientras que no lo hacemos si nos vamos a encontrar a nuestra pareja (Commons y Erber, 1997).

El énfasis que estos autores quieren dar es que las personas no sólo regulan sus estados de ánimo por una motivación hedonista, y una vez se ha superado un umbral, sino que ciertas situaciones sociales pueden indicarnos que es más apropiado regular estados de ánimo positivos, a veces simplemente mediante su expresión y compartirlos con otros (Zech et al., en prensa). Aunque se han dado otras explicaciones de por qué las personas podemos en algunas situaciones regular estados de ánimo positivos (Parrot, 1993), ésta es una de las primeras pruebas empíricas de una de estas razones (Erber, Wegner, y Therriault, 1996).

Por último, otra de las implicaciones que se puede derivar de este modelo es que los estados de ánimo deseados de referencia pueden no ser realmente estables sino que, por el contrario, podrían estar sometidos a fluctuaciones fruto del contexto social como propone este modelo. De esta forma se abriría la interesante cuestión de en qué contextos sociales o ante qué tipo de situaciones el estado de ánimo deseado de referencia se puede elevar haciéndose aún más positivo de lo habitual, ya que esto podría ser una de las claves para la difícil tarea de elevar los niveles de felicidad de los grupos y las personas (Lyubomirsky, Sheldon, y Schkade, 2005).

Investigación básica sobre la regulación del afecto negativo

Eficacia comparativa de las diferentes estrategias de regulación

Un trabajo importante y al que quizá no se le está prestando suficiente atención es el del estudio de la efectividad diferencial de unas y otras estrategias ante distintas situaciones (Toterdell y Parkinson, 1999). Más olvidado está incluso el estudio de las diferencias individuales en cuanto a la efectividad de las mismas, es decir, si ciertas estrategias pueden resultar ser eficaces en determinadas personas y no en otras.

La mayoría de trabajos realizados hasta el momento con este objetivo han usado generalmente una metodología de autoinforme (Hsiao y Thayer, 1998; Thayer, Newman, y McClainb, 1994; Vázquez y Ring, 1996). En esta línea, por ejemplo, se ha encontrado que el ejercicio es considerado como un buen regulador del estado de ánimo sobre todo

por aquellos que tienen más hábito y también entre aquellos que puntúan más alto en el rasgo neuroticismo (Hsiao y Thayer, 1998), o que las actividades sociales suelen ser las más valoradas subjetivamente en cuanto a su efectividad (Hernangómez y Vázquez, en prensa; Vázquez y Ring, 1996).

Algunas de las pocas excepciones que han usado metodología experimental, han generado un interesante debate sobre la utilidad diferencial entre dos estrategias para regular el afecto generado por un acontecimiento negativo: la estrategia de distracción y el procesamiento emocional. Es interesante el hecho de que los escasos resultados de investigación que se han centrado en este punto son aparentemente contradictorios (e.g., Hunt, 1998; Nolen-Hoeksema y Morrow, 1993), podría estar indicando que ambas estrategias pueden ser útiles y necesarias, según las circunstancias o el tipo de acontecimiento activador. En esta misma línea, recientes investigaciones provenientes de otro ámbito de investigación, aunque de interés para el tema que nos ocupa, han reevaluado la efectividad del afrontamiento centrado en la emoción (Stanton et al., 1994, 2000). Aunque estudios previos sugerían un efecto negativo del afrontamiento centrado en la emoción (e.g., Kohn, 1996), estos autores han mostrado que ese efecto era debido a un problema metodológico de medida y, a través de diversas metodologías, han estudiado el papel beneficioso que puede tener un adecuado procesamiento y expresión emocional (ver revisión en Austenfeld, y Stanton, 2004). Aunque como estos autores mismos reconocen la diferenciación entre procesamiento emocional y rumiación está aún por ser adecuadamente delineada (Austenfeld y Stanton, 2004), su aportación es importante ya que apoya una mayor investigación sobre el debate acerca de la efectividad de ambos tipos de respuestas.

Otra excepción lo constituyen los trabajos centrados en la comparación de dos estrategias de regulación emocional: la estrategia de supresión, centrada en los consecuentes, frente a la estrategia de reevaluación cognitiva, centrada en los antecedentes. En este sentido, los resultados han sido claros en cuanto a la mayor eficacia y correlatos positivos de la estrategia de reevaluación cognitiva (Gross, 2002; Gross, y John, 2003). La supresión no reduce realmente la experiencia emocional subjetiva, y además está asociada a un aumento de la activación fisiológica y a una reducción en la capacidad de memoria (Gross, 2002). Por el contrario, la reevaluación cognitiva reduce la

experiencia y la expresión emocional, y hasta el momento no han sido descubiertos efectos secundarios negativos (Gross, 2002).

Por otro lado, en la tarea de evaluar la eficacia también puede ser muy útil estudiar ciertos elementos comunes a diferentes estrategias de regulación. Por ejemplo, diferentes estrategias de regulación tienen el elemento común subyacente de generar emociones positivas. El papel de las emociones positivas en los procesos de regulación afectiva de estados emocionales negativos ha comenzado a ser estudiado sólo recientemente. Aunque no ha sido comparada con otras estrategias de regulación por el momento, es de destacar un estudio en el cual se demostró que las emociones positivas pueden actuar reduciendo el componente fisiológico de la emoción (Fredrickson, Mancuso, Branigan, y Tugade, 2000), y favoreciendo la elaboración de interpretaciones y significados más positivos (Tugade, y Fredrickson, 2004).

En resumen, en el futuro sería de gran interés continuar y profundizar aún más en el estudio de la eficacia de unas estrategias de regulación frente a otras y a través de distintas situaciones y emociones involucradas. Especialmente importante en este campo será el uso de experimentos de laboratorio para comprobar directamente la efectividad de unas estrategias frente a otras. Asimismo, evaluar los procesos subyacentes de las diferentes estrategias de regulación, puede ser una vía interesante para simplificar este trabajo.

Variables moderadoras en los procesos de regulación afectiva

El estudio de la regulación afectiva también se ha ocupado de analizar las variables que pueden afectar a un correcto funcionamiento de los procesos de regulación. Sólo conociendo los precursores y moduladores de las repuestas de regulación efectivas podremos comprender su funcionamiento, y aún más interesante para el ámbito clínico, podremos desarrollar métodos de intervención adecuados. A continuación, se revisará la literatura de investigación que se ha centrado en el estudio de las variables que parecen modular o predecir la aparición y/o la efectividad de dichos procesos regulatorios. En este apartado, aunque algunas investigaciones se refieren a la regulación afectiva en general, la mayoría de los estudios recopilados hacen referencia específicamente a la regulación del estado de ánimo.

En algunos de estos estudios se operativizó la regulación del estado de ánimo como la aparición de un recuerdo autobiográfico incongruente con el estado de ánimo (ej. Recuerdos positivos ante estados de ánimo negativos), lo que suele ser etiquetado como *regulación cognitiva* del estado de ánimo. Este punto es importante ya que en la investigación clínica los sesgos cognitivos suelen considerarse como un signo de la presencia de unos esquemas cognitivos determinados, mientras que por el contrario en éste área se conciben como un signo de desregulación afectiva.

En estudios posteriores, se han adoptado otras formas de evaluar la regulación. Además de evaluaciones a través de auto-informe (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995), se han incluido, por ejemplo, medidas acerca de la accesibilidad de fortalezas y debilidades tras un fracaso (Dogson y Wood, 1998), las metas relacionadas con la regulación anímica tras un acontecimiento negativo (Heimpel, Wood, Marshall y Brown, 2002), o la elección de un cierto tipo de actividades elevadoras del estado de ánimo tras una inducción negativa del mismo (Heimpel et al., 2002).

A continuación se revisarán las investigaciones que se han centrado en el estudio de los precursores de la regulación afectiva así como de las variables que pueden moderar la aparición y/o efectividad de estos procesos de regulación.

a) El conocimiento de diferentes estrategias de regulación emocional.

Aunque es obvio que el disponer de un repertorio distintas formas de regulación emocional es un requisito imprescindible para ponerlas en práctica (de hecho, algunas son innatas), varios estudios han encontrado que un mayor o menor conocimiento no discrimina entre aquellos que las usan y aquellos que no (Smith y Petty, 1995; Heimpel et al., 2002). A pesar de que el repertorio de estrategias es realmente amplio (ver como ejemplo, Parkinson y Totterdell, 1999 o Vázquez y Ring, 1996), parece que la cantidad de estrategias conocidas no es una de las variables que determina quién regulará un estado de ánimo y quién no, al menos en población general (en población clínica es posible que encontremos resultados diferentes, ver Hernangómez, y Vázquez, en prensa).

b) La atención hacia el estado emocional.

Se han estudiado ciertas variables relacionadas con el grado en el cual la persona es consciente de su estado de ánimo y le presta atención, y parece ser que tanto una excesiva como una reducida atención pueden ser negativas. En primer lugar, McFarland y Buehler (1998) mostraron que aquellas personas con una tendencia natural a atender a su propio estado de ánimo, mostraban mayor capacidad regulatoria -recuerdo autobiográfico positivo ante un estado de ánimo negativo- que aquellos con menores puntuaciones en dicha tendencia. Más aún, en otro experimento de este mismo estudio, estos autores mostraron que, independientemente de la tendencia natural, aquellas personas que fueron incitadas a prestar atención a su estado de ánimo mostraron una mayor tendencia a la regulación (McFarland y Buehler, 1998). Recientemente, este mismo grupo ha replicado estos dos experimentos evaluando el efecto que el estado de ánimo tiene en la aparición de sesgos en tareas de juicio social (McFarland, White, y Newth, 2003). Así, tanto las personas a quienes aleatoriamente se les animó a atender a su estado de ánimo (experimento 1) como aquellas que mostraron previamente dicha tendencia de forma natural (experimento 2) mostraron menores sesgos en la evaluación de otras personas que aquellos que, o bien no se les invitó explícitamente a que atendieran a su estado de ánimo o bien no mostraban dicha tendencia de forma natural (McFarland et al., 2003).

Por otra parte, un exceso de atención hacia los propios estados emocionales, o quizá más en general, hacia uno mismo, puede llegar ser muy negativo, sobre todo, cuando esto sucede dentro de un contexto de malestar o disforia. Así lo demuestran los estudios realizados sobre los procesos de auto-focalización y los estilos rumiativos (Nolen-Hoeksema y Morrow, 1993). Sin embargo, dentro de la atención hacia uno mismo y sus afectos es importante diferenciar un estilo de reflexión que puede favorecer el procesamiento emocional y que es adaptativo, de un estilo rumiativo que es depresógeno (Nolen-Hoeksema, Larson, y Grayson, 1999; Trapnell y Campbell, 1999).

c) La diferenciación y claridad en la percepción del afecto

La capacidad para diferenciar los diferentes estados afectivos se ha visto relacionada con la utilización y eficacia de los procesos de regulación. Recientemente, un estudio ha mostrado como la capacidad de ser consciente e identificar las emociones propias y ajenas está relacionado con una mayor capacidad para evitar los sesgos cognitivos fruto de un estado emocional (Ciarrochi, Caputi, y Mayer, 2003). En este estudio, aquellos con mayores destrezas emocionales reaccionaron ante un estado de ánimo negativo elevando sus juicios sobre su satisfacción, mientras que aquellos con bajas destrezas sesgaron su juicio negativamente (Ciarrochi et al., 2003). Por último, en un estudio controlado, se midió a través de un diario sobre situaciones emocionales la capacidad para diferenciar emociones; posteriormente se vio que aquellos con mayor capacidad de diferenciación mostraban una mayor utilización de estrategias de regulación emocional ante estados de ánimo negativos (Barrett, Gross, Christensen, y Benvenuto, 2001). Varios estudios han mostrado que la claridad emocional aparece asociada a la tendencia a desarrollar respuestas rumiativas ante un acontecimiento negativo (e.g., Salovey et al., 1995).

Otros autores han interpretado estos resultados de una forma complementaria. En concreto, atribuyen la falta de claridad emocional no sólo a un déficit de habilidades sino a una tendencia a presentar reacciones afectivamente complejas, esto es, involucrando un gran número de emociones. En este sentido, una investigación ha mostrado una asociación importante entre la tendencia a experimentar estados emocionales complejos y mayores dificultades para la regulación por una parte, así como una mayor tendencia a la rumiación (Hervás, Hernangómez y Vázquez, 2004b). En cualquier caso, en conjunto parece que una baja claridad o diferenciación en los estados afectivos podría influir reduciendo tanto la tendencia a poner en marcha estrategias de regulación, así como la efectividad de las mismas.

d) La costumbre en relación al estado de ánimo a regular.

Algunos autores han observado que cuando las personas encuentran un estado de ánimo como habitual y/o típico de ellos mismos, es más probable que no muestren deseos de cambiar dicho estado aunque sea éste negativo (Mayer y Stevens, 1994). Sin embargo, no han aparecido estudios hasta la fecha en los que la costumbre de experimentar ciertos estados de ánimo negativos sea capaz de predecir una ausencia de regulación posterior. Sí se ha encontrado cierta evidencia, en cambio, de que personas de baja autoestima atribuyan su falta de motivación a regular sus estados de ánimo negativos a la costumbre de experimentar estados de ánimo negativos (Heimpel et al., 2002), lo cual muestra que al menos para ciertas personas la costumbre ante un determinado estado de ánimo podría estar asociada a una desregulación anímica. Sin embargo, sólo estudios más controlados podrán definir con mayor exactitud el papel de la influencia que puede tener el grado de costumbre al experimentar un estado emocional en relación a los procesos de regulación.

e) Las expectativas generalizadas de regulación

Las conductas de regulación, como cualquier otra conducta, están sometidas a ciertos principios motivacionales. De hecho, algunos autores afirman que las estrategias de regulación emocional se ha dicho que pueden ser más usadas por unas personas que por otras en función de ciertos factores con implicaciones motivacionales como son las expectativas (Parrot, 1993; Smith y Petty, 1995). En este sentido, la teoría de valor-expectativa (Rotter, 1982) postula que la motivación hacia una conducta depende del valor o incentivo del resultado, así como de las expectativas de que nuestras conductas nos permitan tener acceso a dicho incentivo.

Basándose en estas teorías motivacionales, Catanzaro y Mearns (1990) elaboraron una escala midiendo las expectativas generalizadas para la regulación de estados de ánimo negativos. Sus predicciones fueron que dichas expectativas podrían dar cuenta del éxito de ciertas personas en sus esfuerzos de afrontamiento ante acontecimientos negativos. Los resultados en general apoyan dichas predicciones (Brashares y Catanzaro, 1994; Catanzaro y Greenwood, 1994; Catanzaro, Wasch, Kirsch y Mearns, 2000; Kirsch,

Mearns, y Catanzaro, 1990), y apuntan a que altas expectativas de regulación favorecen un afrontamiento más activo. Además, parece que unas expectativas de regulación reducidas, pueden tener como consecuencia una mayor probabilidad de desarrollar síntomas depresivos futuros, sobre todo en interacción con una situación estresante (Brashares y Catanzaro, 1994; Catanzaro et al., 2000).

De forma complementaria, dos estudios de laboratorio específicamente centrados en el mecanismo de regulación, mostraron que, ante un estado de ánimo negativo, los participantes con altas expectativas de regulación mostraban un recuerdo autobiográfico en mayor medida positivo que aquellos con bajas expectativas de regulación (Rusting y DeHart, 2000; Smith y Petty, 1995) lo cual sugiere que este factor podría tener una cierta influencia en los procesos de regulación cognitiva del estado de ánimo.

Ahora bien, un análisis más detallado nos puede llevar a matizar el papel de esta variable. No es difícil suponer que otras variables de esta misma revisión pudieran ser las responsables de la ausencia de regulación emocional o de su fracaso, y que las bajas expectativas de regulación no fueran más que la consecuencia de vivir repetidas experiencias de falta de efectividad en la regulación. Es importante aclarar que casi ninguno de los estudios longitudinales antes revisados controla el papel de otras variables asociadas a la desregulación afectiva por lo que no conocemos la especificidad predictiva de esta variable. Con todo, su papel como variable mantenedora podría ser igualmente importante. De hecho un reciente estudio muestra que paradójicamente los sujetos de una muestra clínica utilizan menos estrategias de regulación que los de la muestra control (Hernan Gómez, y Vázquez, en prensa) y precisamente se apunta a que unas bajas expectativas de regulación en la muestra clínica podrían estar dando lugar a dichos resultados.

f) El estilo de apego

Algunos autores han situado el origen evolutivo de las diferencias individuales en cuanto a la regulación del afecto en los procesos de apego (Mikulincer, Shaver, y Pereg, 2003). Una perspectiva más moderada sitúa el estilo de apego como uno de los factores que, entre otros, influyen en el desarrollo de la regulación afectiva (Fox y Calkins, 2003).

Esta visión es coherente con la abundante investigación proveniente de la psicología evolutiva que muestra que la interacción entre el estilo de los cuidadores y el temperamento del infante va forjando por una parte el estilo de apego del mismo, y por otra, su capacidad para regular el afecto negativo (Fox y Calkins, 2003).

Más importante es el hecho de que algunos estudios hayan sido capaces de probar una relación directa entre el estilo de apego y la regulación del afecto en adultos. Varias investigaciones confluyen en destacar que uno de los subtipos de apego inseguro –subtipo ansioso– presentaría dificultades en los procesos de regulación afectiva. Por ejemplo, un reciente estudio ha encontrado que los sujetos con apego inseguro de tipo ansioso, pero no los del tipo evitador, mostraron una mayor tendencia a recordar información negativa y realizaron atribuciones más depresivas (globales y estables) tras ser inducidos a una inducción negativa del estado de ánimo (Pereg y Milikuncer, 2004). Sin embargo, los sujetos con apego seguro mostraron un patrón incongruente, es decir, ante un estado de ánimo negativo recordaron más elementos positivos y realizaron atribuciones auto-protectoras con mayor frecuencia que cuando su ánimo era neutro (Pereg y Milikuncer, 2004). Esto parece estar indicando una activación en los mecanismos de regulación afectiva de los sujetos con un estilo de apego seguro cuando se enfrentan a estados de ánimo negativos.

En la misma línea, otro estudio también muy reciente ha mostrado que aquellos adolescentes con apego de tipo ansioso mostraban menores expectativas de regulación que sus compañeros de apego seguro y de apego inseguro de tipo evitador (Creasey y Ladd, 2004). En esta línea, se podría deducir que la dificultad de estos adolescentes para regular estados afectivos negativos podría derivar en el uso de estrategias de regulación desadaptativas como el consumo de alcohol. Curiosamente, se ha observado entre sujetos algo más mayores (media=18 años) una relación significativa entre el tipo de apego ansioso y una tendencia a usar el alcohol como forma de afrontar estados de ánimo negativos, lo cual parece llevarles en último término a presentar más problemas con el consumo de esta sustancia (McNally et al., 2003).

Ahora bien, faltaría por conocer el mecanismo por el cual se da esta relación entre el tipo de apego y las dificultades en la regulación. En este sentido, se han encontrado relaciones significativas entre la inseguridad del apego y otros procesos que ya hemos

comentado que pueden estar relacionados con una adecuada regulación afectiva. Por ejemplo, se ha hallado una asociación entre un estilo de apego inseguro y una mayor dificultad para identificar y describir emociones (Hexel, 2003).

En resumen, aunque sería tremendamente reduccionista afirmar que las diferencias individuales en la regulación anímica pueden estar basadas exclusivamente en el estilo de apego, lo que sí puede suceder es que éste puede ser uno de los factores que desde la infancia hasta la adultez pueden influir en el establecimiento de una capacidad adecuada para regular el afecto negativo. En cualquier caso, la investigación en esta línea no ha hecho más que comenzar y habrá que esperar a la replicación de los resultados aquí expuestos.

g) La autoestima

La autoestima es otra de las variables que de forma consistente aparece como moduladora de la aparición de estrategias cognitivas de regulación emocional (Smith y Petty, 1995; Heimpel et al., 2002; Setliff y Marmurek, 2002). Sin embargo, como luego veremos, las explicaciones sobre el mecanismo por el cual actúa no están aún suficientemente claras.

Los resultados experimentales han mostrado que, ante un estado de ánimo negativo aquellas con alta autoestima manifiestan un mayor recuerdo autobiográfico positivo (Smith y Petty, 1995; Setliff y Marmurek, 2002), sus respuestas ante un estímulo desestructurado son positivas en mayor proporción (Smith y Petty, 1995), recuerdan una mayor cantidad de ítems positivos de una lista previa tras un proceso de inducción de estado de ánimo negativo (Smith y Petty, 1995), y por último, muestran más cogniciones positivas y/o constructivas tras un fracaso (Sanna, Turley-Ames, y Meier, 1999; Dodgson y Wood, 1998) que las personas de baja autoestima. Por tanto, como se puede observar, los resultados son bastante consistentes a través de las diferentes tareas y conceptualizaciones de regulación cognitiva usadas en la investigación.

De mayor interés aún, se ha realizado un valioso intento de evaluar la motivación para la mejora del estado de ánimo en personas con alta y baja autoestima. Heimpel y cols. (2002) encontraron que, frente a las personas de baja autoestima, aquellas con alta

autoestima muestran un mayor número de metas relacionadas con la regulación del estado de ánimo tras un acontecimiento negativo y eligen en menor proporción vídeos alegres tras haber sido inducidos con un estado de ánimo negativo (Heimpel et al., 2002). Estos resultados parece que descartan, al menos parcialmente, otras interpretaciones alternativas que sitúan en la habilidad o el conocimiento de estas habilidades de regulación el origen de la baja tendencia a la regulación afectiva mostrada por las personas con baja autoestima.

De forma adicional, se ha demostrado que la utilización de estas estrategias cognitivas produce una mejora en el estado de ánimo (Heimpel et al., 2002; Sanna et al., 1999); por tanto, estos resultados avalan con cierto peso la existencia de estrategias cognitivas de regulación emocional y las diferencias individuales que intervienen en su puesta en marcha. En concreto, sugieren que las personas de baja autoestima regulan peor los estados de ánimo negativos que sufren, y además, hay evidencia de que esto es debido, al menos en parte, a factores motivacionales.

h) Rasgos de personalidad

Es algo conocido que hay rasgos de personalidad que pueden estar relacionados con la susceptibilidad a experimentar diferentes emociones y estados de ánimo. Aunque hay varios modelos en la actualidad compitiendo ente sí (Rusting y Larsen, 1998), la propuesta con más apoyo propone que dos rasgos, la extraversión y el neuroticismo podrían estar modulando dicha susceptibilidad. Las personas extravertidas experimentan más a menudo emociones positivas y son más reactivos a estímulos positivos que las personas introvertidas, y las personas que puntúan alto en la variable neuroticismo experimentan con mayor frecuencia emociones negativas y son más reactivos a estímulos negativos (Rusting y Larsen, 1998).

De más interés para el tema que nos ocupa, el neuroticismo ha sido capaz de predecir la reacción emocional ante problemas diarios, y aún más interesante, algunos datos apuntan a que las reacciones negativas duran más tiempo en estos sujetos (Hemenover, 2003; Suls, Green, y Hills, 1998), mostrando, al menos aparentemente, síntomas de desregulación emocional. De hecho, la variable neuroticismo se ha mostrado

en varios estudios precursora de las respuestas rumiativas (Nolan, Roberts, y Gotlib, 1998; Roberts, Gilboa, y Gotlib, 1998). De forma complementaria, dos estudios de laboratorio han mostrado que las personas altas en neuroticismo muestran un mayor recuerdo de palabras negativas de una lista previa tras haberles sido inducido un estado de ánimo negativo (Bradley, Mogg, Galbraith, y Perrett, 1993; Rusting, 1999), mientras que aquellas personas con bajas puntuaciones en neuroticismo recordaban menos palabras negativas. Al no manifestarse este efecto tras un estado de ánimo positivo, los autores concluyeron que los esfuerzos por regular el estado de ánimo negativo eran los responsables de las diferencias encontradas.

En cuanto al mecanismo, los teóricos del temperamento y la personalidad proponen que hay circuitos neurológicos que son más sensibles en unas personas que en otras, dando lugar a tendencias diferenciales hacia las emociones positivas y las negativas (Pickering y Gray, 1999). Varios autores postulan que esta relación tiene un origen motivacional. Según estas posiciones, ciertas personas serían más sensibles al refuerzo positivo, y como consecuencia su vida en general acabaría estando más orientada a buscar emociones y estímulos positivos (Alto nivel de BAS–Behavioral Activation System), mientras otros serían más sensibles al refuerzo negativo o castigo (Alto nivel de BIS–Behavioral Inhibition System) y su vida se ordenaría alrededor de evitar emociones y estímulos negativos. Este supuesto parte de varias teorías que han propuesto la existencia de dos sistemas diferenciados: un sistema de aproximación, responsable de la motivación apetitiva –refuerzos- y las conductas de aproximación, y un sistema de evitación/inhibición, vinculado a la motivación aversiva –castigos-, y a las conductas de evitaciónⁱⁱ.

Algunos autores han planteado modelos psicobiológicos de los trastornos afectivos, y más en concreto de la depresión, paradigma de la desregulación anímica, en los que proponen como elemento central la existencia de un desequilibrio entre estos sistemas (Depue y Iacono, 1989; Fowles, 1993; Gray, 1994). En una línea paralela, un reciente estudio ha mostrado que, frente al grupo de sujetos sin depresión, los sujetos clínicamente deprimidos muestran niveles significativamente mayores en la escala del BIS, y significativamente menores en la escala del BAS (Kasch, Rottenberg, Arnow, y Gotlib, 2002). En la misma línea, y utilizando un diseño similar, otros autores han

demostrado que los sujetos clínicamente deprimidos o incluso moderadamente disfóricos, presentan una reducida reactividad ante estímulos positivos en general (e.g., Berenbaum y Oltmanns, 1992) y ante recompensas en particular (Henriques y Davidson, 2000; Henriques, Glowacki, y Davidson, 1994). Como las conductas de regulación podrían requerir una activación del BAS, o una adecuada reactividad ante recompensas se podría hipotetizar a partir de estos resultados, que un desequilibrio en estos sistemas podría estar afectando a la capacidad para regular estados de ánimo negativos.

Sin embargo, éstos no son los únicos estudios que se han centrado en el estudio de los mediadores de la personalidad en los procesos regulatorios. Recientemente se ha replicado una investigación en la cual se muestra que los rasgos de neuroticismo y extraversión tienen una relación distinta con otras variables relevantes para la regulación como son la atención y la claridad en la identificación de emociones. Concretamente, en varios estudios la extraversión se ha visto asociada a una mayor atención emocional (ej. Coffey, Berenbaum, y Kerns, 2003), y el neuroticismo a una deficiente capacidad para percibir con claridad las emociones (Coffey et al., 2003; Gohm y Clore, 2002). Es posible que estos procesos, los cuales como hemos visto parecen importantes para una regulación eficaz, constituyan también mecanismos a través de los cuales la personalidad puede afectar a los procesos de regulación.

Por otra parte, cuando acontece un suceso negativo, el BIS se activa para interrumpir o inhibir las conductas y cogniciones que en ese momento estaban en marcha. Si recordamos el papel de la atención en los procesos regulatorios, lo que puede suceder es que esta interrupción puede ser excesiva, demasiado frecuente o demasiado prolongada en algunos individuos, dejándolos en cierta medida “anclados” en ese suceso (Abramson et al., 2002). En este sentido, el BIS se ha mostrado elevado en las personas con tendencia a la rumiación (Leen-Feldner, Zvolensky, Feldner, y Lejuez, 2004), especialmente tras la activación de un estado de ánimo negativo (Hervás, Hernangómez y Vázquez, 2004a)

Una última posibilidad que ha recibido apoyo empírico es que la complejidad emocional sea el mecanismo o elemento mediador por el cual el neuroticismo se asocia con las respuestas rumiativas y la desregulación emocional. De esta forma, la tendencia a experimentar emociones negativas propia de los sujetos altos en

neuroticismo, daría lugar a una mayor complejidad afectiva, dificultándose así la regulación y aumentando la tendencia a la rumiación (Hervás et al., 2004b). Estos resultados estarían acordes con una visión en la cual para poder realizar una buena regulación es necesario un procesamiento emocional, el cual se vería dificultado si la experiencia emocional es compleja.

En resumen, muchos datos desde diferentes perspectivas convergen en que la personalidad, y los mecanismos neurológicos implicados, pueden jugar un papel importante en la regulación del estado de ánimo. Aunque se han apuntado algunos de los posibles mecanismos mediadores, aún no se han realizado estudios que muestren de forma específica e inequívoca dicha relación mediadora. Por tanto, de cara a futuras investigaciones, sería importante incluir medidas de personalidad, y además, tareas o auto-informes que evalúen las diferentes variables afectivas, motivacionales y de personalidad, para así poder contrastar adecuadamente modelos de regulación afectiva más complejos.

La regulación de estados de ánimo positivos

Como acabamos de ver la mayoría de las investigaciones se han centrado en la regulación del estado de ánimo negativo. Sin embargo, también se han encontrado algunos datos, aún escasos, acerca de la regulación de los estados de ánimo positivos.

El clásico estudio de Parrot y Sabini (1990) encontró que tanto en estados de ánimo positivos inducidos como en aquellos generados de forma natural (ej. Día soleado) aparecía un tendencia a contrarrestar dicho estado de ánimo positivo. En otros estudios, evaluando estrategias de regulación cognitivas automáticas se ha encontrado que, tras un primer momento en que la tendencia es a aumentar o mantener dicho estado positivo, se activaría de forma espontánea una tendencia a generar productos cognitivos negativos interpretándose este hecho como un esfuerzo de regulación de dicho estado positivo (Erber y Erber, 1994; Forgas y Ciarrochi, 2002; Seidikes, 1994).

Además, se ha observado que ciertas variables que se relacionan con una efectiva regulación de estados de ánimo negativos, también aparecen relacionadas con una mayor rapidez en el establecimiento de estados de ánimo positivos y un mayor mantenimiento

de los mismos. Por ejemplo, aquellos sujetos con mayores niveles en extraversión, y con mayores expectativas de regulación han mostrado una mayor rapidez en la instauración y un decaimiento más lento de estados afectivos positivos (Hemenover, 2003). En la misma línea, otro estudio ha señalado que las personas con mayores niveles de neuroticismo y menores de autoestima y extraversión muestran una mayor tendencia a inhibir o modular sus estados de ánimo positivos, regulándolos prematuramente (Wood, Heimpel, y Michela, 2003).

Así pues, aunque han aparecido interesantes resultados, ésta es sin duda un área que debería ser más atendida en el futuro, por ejemplo por su relevancia en el estudio del bienestar y la felicidad. De hecho, dado que los rasgos de personalidad neuroticismo y extraversión parecen estar íntimamente relacionados con el bienestar subjetivo y la felicidad (ej. DeNeve y Cooper, 1998), no sería de extrañar que las diferencias individuales en los procesos de regulación afectiva fueran uno de los mecanismos mediadores por los cual los citados rasgos potencian o limitan la felicidad de las personas. Sin duda, en el futuro nuevas investigaciones podrían abordar esta cuestión.

La importancia de la regulación afectiva y sus consecuencias

Una duda legítima sería preguntarse si tiene alguna relevancia mostrar una mayor o menor tendencia a la regulación afectiva. Pudiera ser que simplemente afectara a la duración de los estados de ánimo sin ninguna consecuencia relevante más. A continuación revisaremos algunos resultados de investigación que reflejan la importancia de estos procesos en referencia a la salud mental y física de las personas.

Implicaciones para el bienestar psicológico

En primer lugar, la importancia de los mecanismos de regulación se pueden derivar de las conclusiones que han sugerido algunos autores en referencia al punto de equilibrio del estado de felicidad (Headey y Wearing, 1992; Lykken y Tellegen, 1996). Por ejemplo, el Modelo de Equilibrio Dinámico [Dynamic Equilibrium Model] (Headey y Wearing, 1992) propone que cada persona tiene un punto de equilibrio [‘set-point’] en

el bienestar subjetivo, al que vuelve usando estrategias regulatorias cada vez que esta ha sido interrumpido por algún hecho vital importante (véase también Cummins y Nistico, 2002). Otras propuestas remarcan que dicho estado de equilibrio al que la mayoría de las personas volverían de forma más o menos rápida, tras una acontecimiento positivo (ej. Lotería) o negativo (ej. Enfermedad; Hellmich, N. (1995) está en cierta parte determinado genéticamente (Lykken y Tellegen, 1996). Los resultados parecen sugerir por tanto que ciertos mecanismos de regulación pueden estar actuando de forma importante en el proceso de afrontamiento de ciertas adversidades. En cambio, los mecanismos de regulación del afecto positivo podrían estar dificultando en ocasiones la elevación del estado de bienestar subjetivo de forma permanente. La investigación en ambas direcciones determinará el papel de los procesos de regulación afectiva en dichas situaciones y podrá mostrar nuevos caminos para favorecer la recuperación ante acontecimientos negativos así como para, en otro sentido, mantener niveles de felicidad elevados a lo largo del tiempo.

Por otra parte, parece haber una relación importante y consistente entre el nivel de bienestar subjetivo por una parte y, una vez más, rasgos de personalidad –estabilidad emocional/neuroticismo y extraversión (ej. DeNeve y Cooper, 1998- que como hemos visto también están vinculados a una regulación afectiva eficaz. Consecuentemente, es posible que una vía por la cual los más estables emocionalmente y más extravertidos se convierten en más felices sea precisamente porque poseen unos mecanismos de regulación más efectivos que los neuróticos e introvertidos tanto para la reducción del afecto negativo, como para el aumento o mantenimiento del afecto positivo.

A favor de esta hipótesis hay varias investigaciones que han mostrado la relación entre ciertas capacidades o procesos necesarios para una efectiva regulación anímica (ej. Inteligencia emocional) y el bienestar subjetivo o la felicidad. Así, se ha observado por ejemplo que la subescala de claridad del TMMS (Trait Meta-Mood Scale; Salovey et al., 1995) y la subescala “Dificultades para identificar sentimientos” del TAS-20 (Toronto Alexitimia Scale, Taylor et al., 1997) resultaron estar asociadas a la satisfacción vital de los participantes, siendo la primera de ellas capaz de explicar varianza de la variable “satisfacción vital” al margen de las medidas de afectividad positiva y negativa (Palmer, Donaldson, y Stough, 2002). En la misma línea, otros estudios han encontrado un

relación positiva entre la inteligencia emocional percibida globalmente y el nivel de afecto positivo/felicidad (Extremera, Durán, y Rey, 2005; Furnham y Petrides, 2003; Schutte, Malouff, Simunek, McKenley y Hollander, 2002). En algunos de estos estudios se incluyó una medida de los cinco grandes rasgos de personalidad y, aún controlando el impacto de dichos rasgos, la relación entre inteligencia emocional y afecto positivo/felicidad se mantuvo significativa (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Furnham y Petrides, 2003). En otro interesante estudio, esta vez con una medida de rendimiento de inteligencia emocional, se observó que a mayor capacidad para percibir, entender y manejar emociones, aparecía una mayor satisfacción con la vida, y en este caso también se mantenía la relación una vez controladas variables de personalidad e inteligencia general (Ciarrochi, Can, y Caputi, 2000).

Si atendemos a aspectos más concretos, podemos observar que tanto la claridad en la percepción de las propias emociones como la tendencia a expresarlas, así como una mayor intensidad al experimentar emociones positivas, se han encontrado relacionadas de forma considerable, e independientemente de los factores de personalidad, con el bienestar psicológico (Gohm y Clore, 2002).

A pesar de todos estos resultados es importante mantener una cierta cautela sobre los mismos, ya que todos ellos son frutos de estudios transversales. Para el futuro sería de gran interés poder evaluar la capacidad predictiva de estas variables relacionadas con la regulación afectiva a través de estudios longitudinales.

Implicaciones para la salud mental y física

La influencia de la regulación afectiva y los rasgos asociados en los niveles de felicidad y satisfacción con la vida parece evidente, pero también podríamos preguntarnos si dicha relación existe también con el polo opuesto, es decir, si existe también una relación entre dichos factores y la aparición de trastornos mentales y físicos. Hay creciente evidencia de que las disfunciones en los procesos que modulan una efectiva regulación emocional pueden jugar un papel destacado en la propensión a desarrollar diferentes trastornos psicológicos e incluso físicos.

En cuanto a los trastornos psicológicos, en primer lugar debemos citar el trastorno de personalidad límite cuyo elemento central es precisamente la desregulación emocional (Linehan, 1993). Conductas muy patológicas propias de este trastorno como son las autolesivas o los intentos de suicidio se consideran cada vez más como intentos extremos de regular estados emocionales muy negativos (Gratz, 2003). Pero la desregulación emocional puede estar en la base de una gran variedad de trastornos psicológicos. Algunos autores por ejemplo sugieren que los trastornos por consumo de sustancias como el alcohol a menudo son mantenidos e incluso iniciados por un intento de controlar y escapar de estados emocionales negativos (McNally et al., 2003). De forma complementaria, la evitación de la experiencia emocional se ha descubierto como una estrategia de regulación desadaptativa que lejos de ser útil, parece estar asociada a ciertos problemas como el trastorno de pánico (Feldner, Zvolensky, Eifert, y Spira, 2003), o el trastorno de ansiedad generalizada (Roemer, Salters, Raffa, y Orsillo, en prensa) entre otros.

En otro ámbito, los estudios realizados sobre alexitimia, un constructo centrado en los déficits de procesamiento emocional (Taylor et al., 1997), demuestran una presencia de elevados niveles de alexitimia, en sujetos con trastorno de pánico cuando son comparados con sujetos que presentan fobia social (Parker, Taylor, Bagby, y Acklin, 1993) o un trastorno obsesivo-compulsivo (Zeitlin y McNally, 1993). También, se han encontrado déficit similares en sujetos que presentaban trastorno de ansiedad generalizada (ej. Mennin, Turk, Fresco y Heimberg, 2000), trastorno de estrés postraumático (ej. Hyer, Woods, Summers, Boudewyns, y Harrison, 1990), anorexia y bulimia nerviosa (ej. Schmidt, Jiwany, y Treasure, 1993) o depresión (ej. Foluso et al., 2005; Rude y McCarthy, 2003).

Sin embargo, aún faltan estudios longitudinales que determinen con claridad el valor del constructo alexitimia u otros de contenido similar como factor de vulnerabilidad, ya que en algunos de estos trastornos, quizá en muchos, es posible que la alexitimia sea una consecuencia o un mantenedor del mismo y realmente no contribuya de forma causal al desarrollo del trastorno. No obstante, el hecho de que se hayan encontrado relaciones significativas entre alexitimia, y sensibilidad a la ansiedad en una muestra control (Devine, Stewart y Watt, 1999) podría estar sugiriendo su posible papel

causal, al menos en lo que se refiere al trastorno de pánico, ya que el constructo de sensibilidad a la ansiedad sí parece predecir la aparición de dicho trastorno de forma prospectiva (Schmidt, Lerew, y Jackson, 1999).

También se han encontrado resultados que relacionan la alexitimia con diversos trastornos y enfermedades físicas. Por ejemplo, una alta atención a las emociones, una baja claridad emocional y una baja tendencia a la regulación se han observado que aparecen asociadas a peores indicadores de salud y mayor experiencia de dolor (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002) se han encontrado elevados niveles de alexitimia en grupos de sujetos con hipertensión (Todarello, Taylor, Parker y Fanelli, 1995), o con trastorno de colon irritable (Porcelli, Leoci, Guerra, Taylor y Bagby, 1996) entre otros. En este caso, el papel etiológico de los déficit asociados al procesamiento emocional son menos cuestionables ya que la hipótesis de que los trastornos fisiológicos sean la causa de la alexitimia es poco probable. Sin embargo, sin estudios longitudinales no se puede descartar totalmente que una tercera variable esté en el origen de la asociación de ambos resultados. En cualquier caso, en conjunto todos estos resultados sugieren que los déficit en los procesos cognitivo-emocionales que sostienen una sana regulación emocional podrían contribuir a la aparición y/o mantenimiento de trastornos mentales y psicofisiológicos.

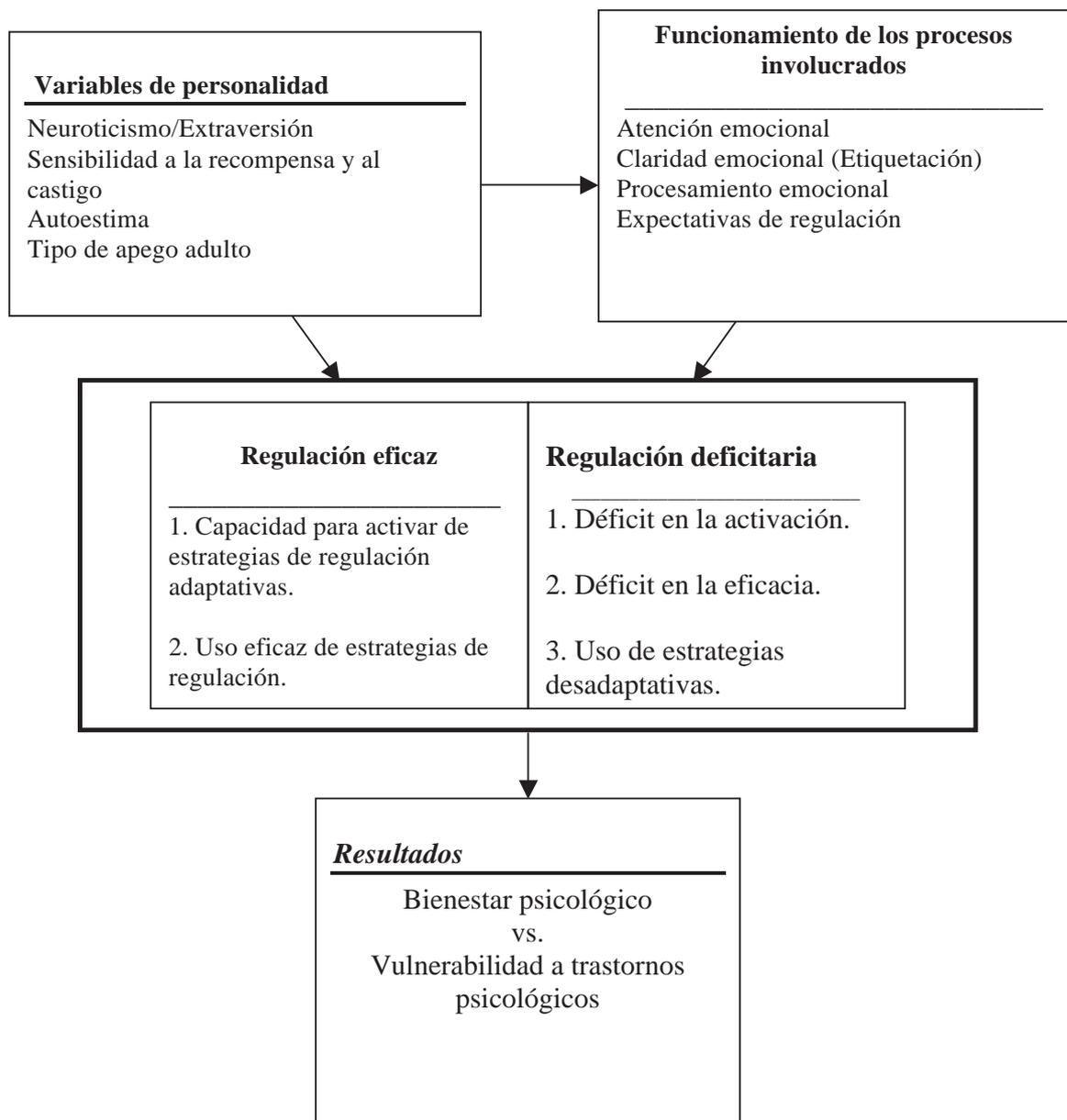
Conclusiones: Hacia un modelo de la regulación efectiva

A lo largo de los apartados anteriores se han desgranado los modelos y las investigaciones más importantes sobre los procesos de regulación del afecto. Asimismo en cada uno de ellos se han realizado apuntes de índole teórico así como sugerencias de investigación. En conjunto, se podría decir que la investigación sobre los procesos de regulación afectiva y sobre las diferencias individuales en los mismos acaba de empezar. Apenas conocemos con exactitud los procesos emocionales, cognitivos y motivacionales que pueden estar en la base de la regulación anímica, y tampoco conocemos con precisión qué tipo de estrategias son más útiles y efectivas para cada situación o para cada tipo de persona. Y aunque cada vez tenemos un mayor número de variables que parecen estar relacionadas con una adecuada regulación, apenas se está empezando a construir el mapa

que pueda dar una estructura a estas relaciones y aclarar la importancia relativa de unas frente a otras.

Sin embargo, aún con la cautela necesaria, puede ser útil plantear un breve esquema que pueda servir de guía sobre el estado actual de la investigación en este campo (ver figura 4).

Figura 4. Esquema-resumen de la investigación sobre variables que afectan a los procesos de regulación afectiva y sus consecuencias.



En todo caso, a pesar de las lagunas, cada vez van siendo más numerosos los datos que nos muestran la importancia que pueden llegar a tener estos procesos emocionales en la satisfacción vital, la felicidad y en la protección/vulnerabilidad a desarrollar diferentes trastornos psicológicos y físicos. Quizá esto sea lo más importante ya que sólo tras reconocer y constatar empíricamente su importancia se podrá crear el clima intelectual (Zeitgeis) necesario que pueda sostener una investigación prolongada en este campo.

Referencias

- Abramson, L. Y., Alloy, L. B., Hankin, B. L., Haefel, G. J., MacCoon, D. G., y Gibb, B. E. (2002). Cognitive vulnerability-stress models of depression in a self-regulatory and psychobiological context. In I. H. Gotlib y C. L. Hammen (Eds.), *Handbook of Depression*. New York: Guilford.
- Austenfeld, J. L. y Stanton, A. L. (2004). Coping Through Emotional Approach: A new look at emotion , coping and health-related outcomes. *Journal of Personality*, 72, 1335-1363.
- Barrett L. F., Gross, J., Christensen, T. C., y Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15, 713-724.
- Berenbaum, H., y Oltmanns, T.F. (1992). Emotional experience and expression in schizophrenia and depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 37-44
- Bradley, B., Mogg, K., Galbraith, M., y Perrett, A. (1993). Negative recall bias and neuroticism: State vs. trait effects. *Behavior Research and Therapy*, 31, 125-127.
- Bower, G.H. y Forgas, J.P. (2001). Mood and social memory. In: J.P. Forgas (Ed.). *Handbook of affect and social cognition*. (pp. 95-120). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brashares, H. J., y Catanzaro, S. J. (1994). Mood regulation expectancies, coping responses, depression, and sense of burden in female caregivers of Alzheimer's patients. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 182, 437-442.
- Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M., y Charles, S. T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist*, 54, 165-182.

- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1998). *On the Self-Regulation of Behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Catanzaro, S. J., y Greenwood, G. (1994). Expectancies for negative mood regulation, coping, and dysphoria among college students. *Journal of Counselling Psychology*, *41*, 34-44.
- Catanzaro, S. J., Mearns, J. (1990). Measuring generalized expectancies for negative mood regulation: Initial scale development and implications. *Journal of Personality Assessment*, *53*, 546-563.
- Catanzaro, S. J., Wasch, H. H., Kirsch, I., y Mearns, J. (2000). Coping-related expectancies and dispositions as prospective predictors of coping responses and symptoms. *Journal of Personality*, *68*, 757-788.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y.C., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, *28*, 539-561.
- Ciarrochi, J. , Caputi, P., and Mayer, J. (2003). The distinctiveness and utility of a measure of trait emotional awareness. *Personality and Individual Differences*, *34*, 1477-1490.
- Coffey, E., Berenbaum, H., y Kerns, J. G. (2003). The dimensions of emotional intelligence, alexithymia, and mood awareness: Associations with personality and performance on an emotional stroop task. *Cognition and Emotion*, *17*, 671-679.
- Cole, P. M., Martin, S. E., y Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, *75*, 317-333.
- Commons, M.J., y Erber, R. (1997). Mood regulation in anticipation of social interaction: The case of strangers vs. romantic partners. *Paper presented at the 69th annual meeting of the Midwestern Psychological Association*. Chicago, Illinois.
- Creasey, G. y Ladd, A. (2004). Negative mood regulation expectancies and conflict behaviors in late adolescent college student romantic relationships: The moderating role of generalized attachment representations. *Journal of Research on Adolescence*, *14*, 235-255.
- Cummins, R.A., and Nistico, H. (2002). Maintaining life satisfaction: The role of positive cognitive bias. *Journal of Happiness Studies*, *3*, 37-69
- Davidson, R.J. (2000). Affective style, psychopathology, and resilience: Brain mechanisms and plasticity. *American Psychologist*, *55*, 1196-1214.

- DeNeve, K., y Cooper, H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *124*, 197-229.
- Depue, R. A., y Iacono, W. G. (1989). Neurobehavioral aspects of affective disorders. *Annual Review of Psychology*, *40*, 457-492.
- Depue, R. A., Krauss, S. P. y Spont, M. R. (1987). A two-dimensional threshold model of seasonal bipolar affective disorder. In D. Magnusson y A. Öhman (Eds.), *Psychopathology: An interactional perspective* (pp. 95-128). Orlando, FL: Academic Press.
- Devine, H., Stewart, S. H. y Watt, M. W. (1999). Relations between anxiety sensitivity and dimensions of alexithymia in a young adult sample. *Journal of Psychosomatic Research*, *47*, 145-158.
- Dodgson, P. G. y Wood, J. V. (1998). Self-esteem and the cognitive accessibility of strengths and weaknesses after failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*, 178-197.
- Eisenberg, N. y Fabes, R.A.(1992). Emotion, regulation and development of social competence. En M. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol.14, pp. 119-150). Newbury Park, CA: Sage
- Erber, R. y Erber, M. W. (1994). Beyond mood and social judgment: mood incongruent recall and mood regulation. *European Journal of Social Psychology*, *24*, 79-88.
- Erber, R., y Erber, M.W. (2000). The self-regulation of moods: Second thoughts on the importance of happiness in everyday life. *Psychological Inquiry*, *11*, 142-148.
- Erber, R., Wegner, D. M., y Therriault, N. (1996). On being and collected: mood regulation in anticipation of social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 757-766.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Reports*, *91*, 47-59.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, *39*, 937-948.
- Feldner, M. T., Zvolensky, M. J., Eifert, G. H., y Spira, A. P. (2003). Emotional avoidance: an experimental test of individual differences and response suppression using biological challenge. *Behaviour Research and Therapy*, *41*, 403-411.
- Folkman, S. y Lazarus, R. S. (1986). Stress processes and depressive symptomatology. *Journal of Abnormal Psychology*, *95*, 107-113.

- Foluso, W., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Ramos, N., y Joiner, T. E. (2004). Mood regulation skill and the symptoms of endogenous and hopelessness depression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 233–240.
- Forgas, J. P., y Ciarrochi, J. V. (2002). On managing moods: Evidence for the role of homeostatic cognitive strategies in affect regulation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 336-345.
- Forgas, J. P. (1995). Mood and judgment: The affect infusion model (AIM). *Psychological Bulletin*, 117, 39-66.
- Forgas, J. P. (2000). Managing moods: Toward a dual-process theory of spontaneous mood regulation. *Psychological Inquire*, 11, 172-177.
- Fowles, D. (1993). Biological variables in psychopathology: A psychobiological perspective. In P. B. Sutker y H. E. Adams (Eds.), *Comprehensive handbook of psychopathology* (2nd Ed.) (pp. 5782). New York: Plenum Press.
- Fox, N. A., y Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27, 7-26.
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C., y Tugade, M. M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, 24, 237-258.
- Furnham, A., y Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality*, 31, 815-824.
- Gohm, C. L., y Clore, G. L. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in web-being, coping, and attributional style. *Cognition and Emotion*, 16, 495-518.
- Gratz, K. (2003). Risk factors and functions of deliberate self-harm: An empirical and conceptual review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 192–205.
- Gray, J. A. (1981). A critique of Eysenck's theory of personality. In H. J. Eysenck (Ed.), *A model for personality*. Berlin: Springer
- Gray, J. A. (1994). Framework for a taxonomy of psychiatric disorder. In S. H. M. van Goozen, N. E. van de Poll, y J. Sergeant (Eds.), *Emotions: Essays on emotion theory* (pp. 29-59). Hillsdale, N. J.: Erlbaum Lawrence Associates.
- Gross, J.J. (1999). Emotion and emotion regulation. In L.A. Pervin y O.P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed.) (pp. 525-552). New York: Guilford.

- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- Gross, J.J., y John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Headey, B. and Wearing, A. (1992). *Understanding happiness: A theory of subjective well-being*. Melbourne: Longman.
- Heimpel, S. A., Wood, J. W., Marshall, M. A., y Brown, J. D. (2002). Do people with low self-esteem really want to feel better? Self-esteem differences in motivation to repair negative moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 128-147.
- Hellmich, N. (1995). Optimism often survives spinal chord injuries. USA Today. 9 de Junio de 1995.
- Hemenover, S. H. (2003). Individual differences in rate of affect change: Studies in affect chronometry. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 121-131.
- Henriques, J. B., y Davidson, R. J. (2000). Decreased responsiveness to reward in depression. *Cognition y Emotion*, 14, 711-724.
- Henriques, J. B., Glowacki, J. M., y Davidson, R. J. (1994). Reward fails to alter response bias in depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 460-466.
- Hernangómez, L. y Vázquez, C. (2005, en prensa). Estrategias para regular la tristeza: diferencias entre una muestra clínica y una muestra control en el inventario de afrontamiento de la depresión (CID).
- Hervás, G. y Vázquez, C. (2003). Personalidad y regulación del estado de ánimo: ¿Cuál es el mejor predictor de la tendencia a reparar estados de ánimo negativos?. Póster presentado en el *II Congreso Nacional de la Sociedad Española para el Estudio de las Diferencias Individuales*. Barcelona, 23 - 26 de Abril de 2003.
- Hervás, G. Hernangómez, L., y Vázquez, C. (2004a). Sensitivity to reward and punishment: Exploring motivational basis of low tendency to mood repair and ruminative style. Póster presentado en la *38th Annual Meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy*, New Orleans, 18-21 de Noviembre de 2004.
- Hervás, G. Hernangómez, L., y Vázquez, C. (2004b). What else do you feel when you feel sad? Experiencing multiple emotions along with sadness and its relationship with ruminative styles. Póster presentado en la *38th Annual Meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy*, New Orleans, 18-21 de Noviembre de 2004.

- Hexel, M. (2003). Alexithymia and attachment style in relation to locus of control. *Personality and Individual Differences*, 35, 1261-1270.
- Hsiao, E. T., y Thayer, R. E. (1998). Exercising for mood regulation: The importance of experience. *Personality and Individual Differences*, 24, 829-836.
- Hunt, M. G. (1998). The only way out is through: emotional processing and recovery after a depressing life event. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 361-384.
- Kasch, K. L., Rottenberg, J., Arnow, B. A., Gotlib, I. H. (2002). Behavioral activation and inhibition systems and the severity and course of depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 111, 589-597.
- Kirsch, I., Mearns, J., y Catanzaro, S. J. (1990). Mood-regulation expectancies as determinants of dysphoria in college students. *Journal of Counselling Psychology*, 37, 306-312.
- Kohn, P. M. (1996). On coping adaptively with daily hassles. In M. Zeidner & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 181–201). New York: Wiley.
- Larsen, R. L. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquire*, 11, 129-141.
- Leen-Feldner, E. W., Zvolensky, M. J., Feldner, M. T., y Lejuez, C. W. (2004). Behavioral inhibition: relation to negative emotion regulation and reactivity. *Personality and Individual Differences*, 36, 1235-1247.
- Linehan, M. (1993). *Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*. New York: Guilford Press.
- Lykken, D., y Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7, 186-189.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., y Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- Mayer, J. D. y Stevens, A. A. (1994). An emerging understanding of the reflective (Meta-) experience of mood. *Journal of Research in Personality*, 28, 351-373.
- McFarland, C., y Buehler, R. (1998). The impact of negative affect on autobiographical memory: The role of self-focused attention to moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1424-1440.

- McFarland, C., White, K., y Newth, S. (2003). Mood acknowledgment and correction for the mood-congruency bias in social judgment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 483-491.
- McNally, A. M., Palfai T. P., Levine, R. V. y Moore, B. M. (2003). Attachment dimensions and drinking-related problems among young adults: The mediational role of coping motives. *Addictive Behaviors*, 28, 1115-1127.
- Mennin, D. S., Turk, C. L., Fresco, d. M., y Heimberg, R. G. (2000, November). *Deficits in the regulation of emotion: A new direction for understanding generalized anxiety disorder*. Paper presented at the annual meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy, New Orleans, LA.
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., y Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27, 77-102.
- Morris, W. N. y Reilly, N. P. (1987). Toward the self-regulation of mood: Theory and research. *Motivation and Emotion*, 11, 215-249.
- Nolan, S. A., Roberts, J. E., y Gotlib, I. H. (1998). Neuroticism and ruminative response style as predictors of change in depressive symptomatology. *Cognitive Therapy and Research*, 22, 445-455.
- Nolen-Hoeksema, S., y Morrow, J. (1993). Effects of rumination and distraction on naturally occurring depressed mood. *Cognition and Emotion*, 7, 561-570.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 569-582
- Nolen-Hoeksema, S., Larson, J., y Grayson, C. (1999). Explaining the gender difference in depressive symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1061-1072.
- Palmer, B.R., Donaldson, C. y Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091-1100.
- Parker, J. D. A., Taylor, G. J., Bagby, R. M., y Acklin, M. W. (1993). Alexithymia in panic disorder and simple phobia: A comparative study. *American Journal of Psychiatry*, 150, 1105-1107.
- Parkinson, B. y Totterdell, P. (1999). Classifying affect-regulation strategies. *Cognition and Emotion*, 13, 277-303.

- Parrot, W. G. (1993). Beyond hedonism: Motives for inhibiting good moods and for maintaining bad moods. In D. M. Wegner y J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp. 278-305). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Parrot, W. G., y Sabini, J. (1990). Mood and memory under natural conditions: Evidence for mood incongruent recall. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 321-336.
- Pereg, D., y Mikulincer, M. (2004). Attachment style and the regulation of negative affect: Exploring individual differences in mood congruency effects on memory and judgment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 67-80.
- Pickering, A. D. y Gray, J. A. (1999). The neuroscience of personality. In Pervin, L. A. y John, O. P. (Eds.) *Handbook of Personality: Theory and Research. Second Edition*. New York, NY: The Guilford Press.
- Porcelli, P., Leoci, C., Guerra, V., Taylor, G. J., y Bagby, R. M. (1996). A longitudinal study of alexitimia and psychological distress in inflammatory bowel disease. *Journal of Psychosomatic Research*, 41, 569-573.
- Power, M. y Dalgleish, T. (1997). *Cognition And Emotion. From Order To Disorder*. Hove, Uk: Erlbaum
- Roberts, J., Gilboa, E., y Gotlib, I. H. (1998). Ruminative response style and vulnerability to depressive episodes: Factor components, mediating processes, and episode duration. *Cognitive Therapy and Research*, 22, 401-425.
- Roemer, L., Salters, K., Raffa, S., y Orsillo, S. M. (en prensa). Fear and avoidance of internal experiences in GAD: Preliminary tests of a conceptual model. *Cognitive Therapy and Research*
- Rotter, J.B. (1982). *The development and application of social learning theory*. New York: Praeger
- Rude, S. S., y McCarthy, C. T. (2003). Emotional functioning in depressed and depression-vulnerable college students. *Cognition and Emotion*, 17, 799-806.
- Rusting, C. L. y Larsen, R. J. (1998). Personality and cognitive processing of affective information. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 200-213.
- Rusting, C. L. y DeHart, T. (2000). Retrieving Positive Memories to Regulate Negative Mood: Consequences for Mood-Congruent Memory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 737-752.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-

- mood scale. In Pennebaker, J. W. (Eds.). *Emotion, disclosure, and health*. Washington: American Psychological Association.
- Sanna, L. J., Turley-Ames, K. J., y Meier, S. (1999). Mood, self-esteem, and simulated alternatives: Thought-provoking affective influences on counterfactual direction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 543-558.
- Schmidt, N. B., Lerew, D. R. y Jackson, R. J. (1997). The role of anxiety sensitivity in the pathogenesis of panic: Prospective evaluation of spontaneous panic attacks during acute stress. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 355-364.
- Schmidt, U., Jiwany, A., y Treasure, J. (1993). A controlled study of alexithymia in eating disorders. *Comprehensive Psychiatry*, 34, 54-58.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., y Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16, 769-785.
- Seidikes, C. (1994). Incongruent effects of sad mood on self-conception valence: It's a matter of time. *European Journal of Social Psychology*, 24, 161-172.
- Setliff, A. E. y Marmurek, H. H. C. (2002). The mood regulatory function of autobiographical recall is moderated by self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 32, 761-771.
- Smith, S. M. y Petty, R. E. (1995). Personality moderators of mood congruency effects on cognition: The role of self-esteem and negative mood regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1092-1107.
- Stanton, A. L., Danoff-Burg, S., Cameron, C. L., y Ellis, A. P. (1994). Coping through emotional approach: Problems of conceptualization and confounding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 350-362.
- Stanton, A. L., Kirk, S. B., Cameron, C. L., y Danoff-Burg, S. (2000). Coping through emotional approach: Scale construction and validation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1078-1092.
- Suls, J., Green, P., y Hillis, S. (1998). Emotional reactivity to everyday problems, affective inertia, and neuroticism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 127-136.
- Taylor, G. J., Bagby, R. M., y Parker, J. D. A. (1997). *Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Thayer, R. E., Newman, R., y McClainb, T. M. (1994). Self-Regulation of Mood: Strategies for Changing a Bad Mood, Raising Energy, and Reducing Tension. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 910-925.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- Todarello, O., Taylor, G. J., Parker, J. D. A., y Fanelli, M. (1995). Alexitimia in essential hypertensive and psychiatric outpatients: a comparative study. *Journal of Psychosomatic Research*, 39, 987-994.
- Totterdell, P. A., y Parkinson, B. (1999). Use and effectiveness of self-regulation strategies for improving mood in a group of trainee teachers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4, 219-232
- Trapnell, P. D., y Campbell, J. D. (1999). Private self-consciousness and the five-factor model of personality: distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 284-304.
- Tugade, M. M., y Fredrickson, B. L. (2004). Resilient Individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 320-333.
- Vázquez, C. y Ring, J. (1996). Estrategias de afrontamiento ante la depresión: Un análisis de su frecuencia y utilidad mediante el «Coping Inventory of Depression» (CID). *Psicología Conductual*, 4, 9-28.
- Watts, F.N. (1992). Applications of current cognitive theories of the emotions to the conceptualization of emotional disorders. *British Journal of Clinical Psychology*, 31, 153-167.
- Wood, J. V., Heimpel, S. A. y Michela, J. L. (2003) Savoring versus dampening: Self-esteem differences in regulating positive affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, , 85, 566–580.
- Zech, E., Rimé, B., and Nils, F. (en prensa). Social Sharing of Emotion, Emotional Recovery, and Interpersonal Aspects. In P. Philippot and R. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeitlin, S. B., y McNally, R. J. (1993). Alexithymia and anxiety sensitivity in panic disorder and obsessive-compulsive disorder. *American Journal of Psychiatry*, 150, 658-660.

LECTURA 3: EXPRESIÓN DE EMOCIONES

<http://lorien.die.upm.es/~juancho/pfcs/GMS/cap2.pdf>

Los efectos de las emociones en el habla.

Las primeras investigaciones sobre cómo afectaban las emociones al comportamiento y al lenguaje de los animales fueron descritas brevemente por Darwin en su libro “La Expresión de las emociones en el hombre y en los animales”, publicado en 1872. Más recientemente, los efectos de las emociones en el habla han sido estudiados por investigadores acústicos que han analizado la señal de voz, por lingüistas que han estudiado los efectos léxicos y prosódicos y por psicólogos. Gracias a estos esfuerzos se ha conseguido identificar muchos de los componentes del habla que se utilizan para expresar emociones, dentro de los cuales se consideran los más importantes:

el pitch o frecuencia fundamental.
la duración.
la calidad de voz.

1. Pitch.

El pitch es la frecuencia fundamental a la que las cuerdas vocales vibran, también llamada frecuencia fundamental o F0. Se considera que las características de la frecuencia fundamental son una de las principales portadoras de la información sobre las emociones. el valor medio del pitch expresa el nivel de excitación del locutor.

Una media elevada de F0 indica un mayor grado de excitación. el rango del pitch es la distancia entre el valor máximo y mínimo de la frecuencia fundamental. Refleja también el grado de exaltación del locutor. Un rango más extenso que el normal refleja una excitación emocional o psicológica. las fluctuaciones en el pitch descritas como la velocidad de la fluctuaciones entre valores altos y bajos y si son abruptas o suaves son producidas psicológicamente. En general, la curva de tono es discontinua para las emociones consideradas como negativas (miedo, enfado) y es suave para las emociones positivas (por ejemplo la alegría).

2. Duración.

La duración es la componente de la prosodia descrita por la velocidad del habla y la situación de los acentos, y cuyos efectos son el ritmo y la velocidad. El ritmo en el habla deriva de la situación de los acentos y de la combinación de las duraciones de las pausas y de los fonemas.

Las emociones pueden distinguirse por una serie de parámetros que conciernen a la duración, como son:

velocidad de locución: generalmente un locutor en estado de excitación acortará la duración de las sílabas, con lo que la velocidad de locución medida en sílabas por segundo o en palabras por minuto se incrementará.

número de pausas y su duración: un locutor exaltado tenderá a hablar rápidamente con menos pausas y más cortas, mientras que un locutor deprimido hablará más lentamente, introduciendo pausas más largas.

3. Calidad de voz.

La intensidad, las irregularidades en la voz, el cociente entre energías a baja y alta frecuencia, breathiness y la laringerización son algunas de las características que diferencian la calidad de la voz.

Intensidad: Está relacionada con la percepción del volumen y se refleja en la amplitud de la forma de onda

Irregularidades vocales: Abarcan un gran rango de características vocales. El jitter vocal refleja las fluctuaciones de un pulso glotal al siguiente (como se observa en el enfado) o la desaparición de voz en algunas emociones como la pena, en la que el habla se convierte en un simple susurro.

El cociente entre energía de alta y baja frecuencia: Gran cantidad de energía en las frecuencias altas se asocia con agitación (enfado), mientras que baja concentración de energía en las frecuencias altas se relaciona con depresión o calma (pena).

Breathiness y laringerización: reflejan las características del tracto vocal están más relacionados con la personalización de cada voz. Breathiness describe la generación de ruido respiratorio de forma de la componente fundamental tiende a ser más fuerte, mientras que las frecuencias altas son reemplazadas por ruido aspiratorio. La laringerización se caracteriza por una vibración aperiódica de las cuerdas vocales, con un pulso glotal estrecho y pitch bajo, lo que se traduce en una voz chirriante.

Clasificación de las emociones.

Muchas teorías sobre emociones usan el concepto de emociones básicas, las cuáles son fundamentales, siendo todas las demás emociones modificaciones o combinaciones de estas emociones básicas.

Sin embargo, no hay consenso sobre cuáles constituyen las emociones básicas.

Joel Davitz y Klaus Scherer clasificaron las emociones y sus efectos utilizando los ejes o dimensiones de un espacio semántico:

Potencia o fuerza: corresponde a la atención – rechazo, distinguiendo entre emociones iniciadas por el sujeto a aquellas que surgen del ambiente (desde el desprecio al temor o la sorpresa)

Valencia, agrado o valoración: según lo placentero o desagradable de la emoción (desde la alegría hasta el enfado).

Actividad: presencia o ausencia de energía o tensión.

En varios estudios se ha descubierto que se confunden más entre sí las emociones con un nivel similar de actividad (como por ejemplo la alegría y el enfado) que las que presentan similitud en términos de valencia o de fuerza.

También están relacionados el ritmo y la valencia de forma que los sentimientos “positivos” son

expresados con un ritmo más regular que los sentimientos “negativos”. Esto lleva a la conclusión que la dimensión de la actividad está más correlacionada con las variables auditivas relativamente más simples de la voz, como pueden ser el tono y la intensidad, mientras que la valencia y la fuerza son probablemente comunicados por modelos más sutiles y complejos.

A continuación plantearemos una de las clasificaciones de las emociones y las características de cada una para el idioma inglés que posteriormente compararemos con los resultados obtenidos en nuestro estudio.

El habla neutra suele caracterizarse por un tono con un rango de variación estrecho y unas transiciones de F0 suaves, además de una velocidad de locución alta.

1. Emociones primarias.

Enfado: El enfado ha sido ampliamente estudiado en la literatura sobre emociones. Hay contradicciones entre los efectos recogidos en estos escritos, aunque esto puede ser debido porque el enfado puede ser expresado de varias maneras, como veremos en nuestro trabajo. El enfado se define como “la impresión desagradable y molesta que se produce en el ánimo”. El enfado se caracteriza por un tono medio alto (229 Hz), un amplio rango de tono y una velocidad de locución rápida (190 palabras por minuto), con un 32% de pausas.

Alegría: Se manifiesta en un incremento en el tono medio y en su rango, así como un incremento en la velocidad de locución y en la intensidad.

Tristeza: El habla triste exhibe un tono medio más bajo que el normal, un estrecho rango y una velocidad de locución lenta.

Miedo: Comparando el tono medio con los otras cuatro emociones primarias estudiadas, se observó el tono medio más elevado (254 Hz), el rango mayor, un gran número de cambios en la curva del tono y una velocidad de locución rápida (202 palabras por minuto). **Disgusto/odio:** Se caracteriza por un tono medio bajo, un rango amplio y la velocidad de locución más baja, con grandes pausas.

2. Emociones secundarias.

Pena: es una forma extrema de tristeza, generalmente causada por una aflicción. Se caracteriza por un bajo tono medio, el rango de tono más estrecho, la pendiente de la curva de tono más baja, una velocidad de locución baja y un alto porcentaje de pausas.

Ternura: se expresa con un alto nivel de tono que no fluctúa excesivamente.

Ironía: caracterizada por una velocidad de locución baja y una acentuación muy marcada.

Sorpresa: con un tono medio mayor que la voz normal, una velocidad igual a la normal y un rango amplio.

Otras emociones secundarias: como el temor, la queja, el anhelo, el aburrimiento, la satisfacción, la impaciencia, el ensueño, la coquetería han sido también objeto de estudio.

Algunos investigadores han utilizado otra clasificación, dividiendo las emociones en:

Activas: Se caracterizan por una velocidad de locución lenta, un volumen bajo, un tono bajo y un timbre más resonante.

Pasivas: Caracterizadas por una velocidad de locución rápida, alto volumen, alto tono y un timbre "encendido".

UNIDAD DIDÁCTICA II

EL ESTRÉS

2.1. DEFINICIONES DE ESTRÉS: CAUSAS Y CONSECUENCIAS.

El estrés es una respuesta de emergencia que consiste en un importante aumento de la activación fisiológica y cognitiva; esta sobreactivación favorece una mejora en la percepción de la situación y de sus demandas, además determina que el procesamiento de la información (el pensamiento) sea más rápido y potente, con lo que es posible ser más eficaz en la búsqueda de soluciones y llevar a cabo una mejor selección de las respuestas con las que afrontar esa situación de emergencia que hizo que apareciera el estrés; además, mediante la reacción de estrés el organismo se prepara para actuar de forma rápida y vigorosa ante las exigencias de la situación. Sin embargo, es eficaz hasta un cierto límite, pero una vez superada esa frontera la conducta se desorganiza y pierde su eficacia.

Esta reacción del organismo se produce, muchas veces, como respuesta a situaciones que son percibidas como difíciles; además, se tiene la sensación de que si la situación (o el problema) no se resuelve bien, pueden derivarse consecuencias negativas para el protagonista de estas circunstancias.

La respuesta de estrés comporta un cierto desequilibrio en el organismo, ya que supone, de alguna manera, una *redistribución* de las energías; mediante este mecanismo se desvían parte de nuestras fuerzas hacia aquellos fenómenos o aspectos situacionales de los que se espera que dependa el éxito en la tarea a la que nos enfrentamos. Este desequilibrio determina que se produzcan determinadas alteraciones en los sistemas biológicos y psicológicos implicados en esta manifestación. En el cuadro 2.1 se presentan algunos efectos de la respuesta de estrés sobre el funcionamiento biológico.

Las situaciones potencialmente estresantes son incontables y muy variables en cuanto al grado de intensidad de la respuesta que provocan. Una situación estresora es tanto aquella en la que se nos pide rendir al límite de nuestras posibilidades, como aquella otra en la que nosotros mismos nos planteamos un reto personal, aunque tenga un escaso nivel de trascendencia más allá de nosotros mismos; en ambos casos, aunque con diferente grado de intensidad, reaccionamos poniendo a disposición de la solución a ese problema toda la energía de la que es capaz nuestro organismo y nuestra mente.

Así, la respuesta de estrés es un mecanismo del que nos ha dotado la naturaleza a los seres humanos para desviar y dirigir nuestra energía a la solución de un problema (o reto); en principio, esa derivación será algo situacional y limitado en el tiempo y una vez alcanzada la solución todo volverá a la “normalidad” y el organismo redistribuirá sus energías entre los diferentes órganos para el funcionamiento integral y coordinado de la persona que ha pasado por esa situación. Esta vuelta a la normalidad se denomina homeostasis. Por ejemplo, estar nervioso o preocupado por un examen, por una entrevista, puede tener como consecuencia que se dedique más tiempo y más atención a la preparación de esa situación, lo que sin duda podrá repercutir en un mejor rendimiento.

Esta visión positiva de la respuesta de estrés, debería llevarnos a valorar esta capacidad, como un elemento indispensable en el repertorio de comportamientos de que disponemos y que nos facilita la posibilidad de mejorar, de crecer, alcanzando metas más altas cada vez. Además, en algunos casos extremos, esta respuesta es la que nos permite resolver problemas y afrontar situaciones que amenazan a nuestra integridad física.

Cuadro 2.1

Algunos efectos de la respuesta de estrés sobre el funcionamiento biológico

La respuesta de estrés tiene como consecuencia la alteración del funcionamiento fisiológico y mental de las personas. Algunas actividades ven aumentado su nivel de funcionamiento mientras que otras sufren una notable disminución. Dado que desde el punto de vista filogenético la respuesta de estrés tiene un valor de defensa frente a posibles agresiones físicas, como puede verse en la lista de más abajo, generalmente aumentan las funciones que más beneficiarían la huida o la defensa activa (enfrentamiento) mientras que disminuyen las funciones menos necesarias para esas conductas de defensa activa.

Aumentan:

- Presión Arterial
- Aporte sanguíneo al cerebro (moderado)
- Ritmo cardíaco
- Sudoración
- Estimulación músculos estriados
- Ácidos grasos, triglicéridos y colesterol
- Secreción de opiáceos endógenos
- Azúcar en sangre

Disminuyen:

- Riego sanguíneo periférico (por ejemplo a la piel)
- Mecanismo inmunológicos
- El apetito y la actividad digestiva
- El sueño
- Excitación sexual
- El estado de ánimo (depresión, indefensión, desesperanza)

Sin embargo, cuando se produce un exceso de estrés, de presión, esa situación representa uno de los principales factores que atentan contra el bienestar, el rendimiento y la salud de las personas. Esta sobrepresión puede producirse como consecuencia de una o más de las siguientes situaciones: a) la exposición a múltiples, o muy intensas, situaciones estresantes, b) la falta de recursos apropiados para responder a esas demandas a las que se debe hacer frente y c) el estrés también puede ser una consecuencia del agotamiento emocional que supone el sobrefuncionamiento tras la exposición prolongada a situaciones exigentes. Así, el estrés ha llegado a estar considerado como uno de los más importantes determinantes del bajo rendimiento de los profesionales, como uno de los principales factores de riesgo para múltiples problemas de salud y como un claro agente asociado a múltiples problemas sociales.

2. 1.1.- Cómo se genera el estrés

En general se asume que el estrés nace en situaciones, objetiva o subjetivamente exigentes; el conjunto de estímulos que configuran estas situaciones pueden ser internos o externos. Así, el entorno donde vivimos nos bombardea continuamente con demandas de adaptación; de esta forma, estamos expuestos a ruidos, aglomeraciones, horarios rígidos, exigencias interpersonales... Pero no sólo el ambiente externo es exigente, nuestro propio organismo, en continuo proceso de evolución y desarrollo biológico, resulta un marco cambiante al que debemos adaptarnos; así, debemos adaptarnos a nuestro propio crecimiento físico, a los cambios hormonales (en el caso de las mujeres, hasta que se produce la menopausia, cada mes se exponen a esta situación), o resulta necesario que afrontemos las alteraciones fisiológicas que acompañan a muchas de nuestras enfermedades (por ejemplo la fiebre). Pero los estresores no son necesariamente eventos negativos; así, que te ofrezcan un puesto de mayor responsabilidad en tu empresa, poner en marcha un nuevo proyecto, asistir a un curso..., son también situaciones nuevas a las que es necesario adaptarse y que, si se percibe que no se dispone de los recursos adecuados para afrontarlas, causan estrés en las personas. En el cuadro 2.2 se presentan algunas condiciones del entorno que pueden ser la causa de que aparezca la respuesta de estrés.

Se suele distinguir entre dos tipos de estresores. Un grupo integrado por situaciones o estímulos cuya presencia produce determinados cambios bioquímicos, biofísicos o bioeléctricos en el organismo que disparan la respuesta

de estrés automáticamente; por ejemplo recibir un golpe, exponerse al calor o al frío intensos, el ruido de una explosión, la ingestión de una droga..., son todos ellos lo que podríamos denominar estímulos *objetivamente* estresores. Otro grupo, los estresores internos, es el que proviene de situaciones o estímulos que no causan directamente la respuesta de estrés, sino que se convierten en estresores como consecuencia de la interpretación cognitiva que la persona les asigna.

Cuadro 2.2 Algunas condiciones ambientales que pueden generar estrés
Cambio en la situación o demandas estimulares
Incertidumbre
Falta de información
Sobrecarga de los canales de procesamiento
Falta de habilidades o conductas para afrontar la situación que se presenta
Alteración de las condiciones biológicas

En este sentido y para explicar cómo puede generarse el estrés a través de este proceso en el que el pensamiento es el elemento determinante, podemos utilizar alguna de las dos siguientes *fórmulas* básicas:

1.- Estímulo ambiental → activación fisiológica → pensamientos negativos = emoción molesta
2.- Estímulo ambiental → pensamientos negativos → activación fisiológica = emoción molesta

La primera de estas fórmulas fue propuesta en 1962 por Schachter dentro de una teoría más general sobre las emociones (recordar el cuadro 1.1 de la Unidad Didáctica I). La emoción que resulta de una respuesta de estrés parece deberse, según la formulación de esta teoría, a la evaluación que hace la persona

de los sucesos internos y externos. Así, los sujetos del estudio atribuían su activación a la euforia o a la cólera según les pareciera lo más apropiado en sus circunstancias situacionales concretas, es decir a la reacción del actor que les había tocado en suerte.

La irritabilidad, y otras alteraciones del estado de ánimo, que se produce en los fumadores cuando llevan varias horas sin fumar, o en los *adictos* al café cuando hace mucho tiempo que no toman uno, podría ser un ejemplo de este fenómeno; en muchos de esos casos las manifestaciones fisiológicas del *síndrome de abstinencia* actúan como estresores internos, inespecíficos desde el punto de vista emocional, a los que estas personas otorgan un contenido emocional específico en función de las circunstancias sociales de la situación .

En la misma línea, otra investigación que señala la importancia de los pensamientos como determinantes en el estado emocional resultante tras una respuesta de sobreactivación es la llevada a cabo por Stuart Valins quien, a finales de los años 60 del pasado siglo XX, llevó a cabo el experimento que describimos a continuación. Se pedía a un grupo de hombres voluntarios que miraran fotografías de mujeres de entre las publicadas en la revista *Playboy*, a la vez que escuchaban los latidos de su corazón a través de unos altavoces. El sonido que oían no era realmente el de su ritmo cardiaco sino una grabación, que podía acelerarse o retrasarse a voluntad de los investigadores, de forma que se simulaba un pulso relajado un pulso acelerado (taquicardia). De esta manera se hacía creer a los participantes que la mitad de las fotos les producían taquicardia, mientras que la otra mitad no les influía en esta respuesta fisiológica, manteniéndose su frecuencia cardiaca en niveles normales. Cuando se pidió a los sujetos que clasificaran las fotografías según el grado de atractivo de las modelos, pusieron en primer lugar aquellas en las que *se les había acelerado el corazón*. Como se ha dicho, en realidad esa aceleración había sido programada de forma aleatoria, de forma que era la casualidad la responsable de la taquicardia. Lo que Valins demostró es que la respuesta emocional dependía de lo que el sujeto pensaba de su estado interno, sin hacer caso de lo que realmente estaba pasando en su interior. El pensamiento se presenta, también aquí, como un antecedente del tipo de emoción que se siente.

Estos estudios sugieren que la emoción es precedida de los pensamientos, de forma que cuando alguien se siente altamente emocionado (ya sea positiva o negativamente) debe indagar, no sobre qué hechos externos a él mismo le han

llevado a esa emoción, sino sobre qué tipo de pensamientos propios son los que le han conducido a ella.

De esta forma, el estrés (una emoción más o menos intensa) sentido por una persona se puede entender como el resultado de la interpretación que esa persona hace sobre el estado de activación que percibe; además, puede asumirse que, ante un mismo estado de activación, son los pensamientos los que conducen al tipo de emoción que finalmente se manifiesta, de forma que aunque en un caso provocaran una emoción negativa, si los pensamientos fueran los adecuados podría haberse reaccionado con un sentimiento de afecto positivo (por ejemplo, alegría).

En resumen, según la primera fórmula para explicar el papel del pensamiento en la generación de estrés, las personas se atribuyen una emoción en función de que esta emoción sea la que mejor explica su estado de activación, de acuerdo con las circunstancias externas que le rodean en ese momento.

La segunda fórmula, mediante la que se puede explicar la aparición de la respuesta de estrés, mantiene los mismos elementos pero en diferente orden. En este caso, un estímulo ambiental (por ejemplo, un examen) da paso a la generación de pensamientos negativos (voy a hacerlo mal, seguro que suspendo), a lo que sigue un estado de sobreactivación (nudo en la garganta, sudoración) de todo lo cual emerge una emoción desagradable (ansiedad, estrés). En este caso los pensamientos anteceden a la activación; se evalúa la capacidad de responder adecuadamente a las demandas de la situación, y en función del resultado de esa valoración de recursos, los estímulos se califican como amenazantes o como inocuos.

Los psicólogos que defienden esta visión (por ejemplo Aaron Beck y Albert Ellis) argumentan que las reacciones emocionales son el resultado de la forma con que las personas estructuran la realidad; cuando una persona está ansiosa, estresada, es como consecuencia de que está interpretando como peligrosos los sucesos que le acontecen. Si está deprimida es porque se obstina en verse a sí misma como necesitada, como víctima de la mala suerte; si se encoleriza o se enfada es por que piensa que está padeciendo abusos de cualquier tipo. Cada emoción dolorosa o desagradable está originada por un pensamiento negativo particular. En definitiva, la actividad fisiológica asociada a una emoción aparece después de los pensamientos que la componen; es como si esa activación se generase para permitir a la persona ser congruente con sus propios pensamientos.

2.1.2.- La cronificación de la respuesta de estrés

Hemos visto cómo se produce el estrés, pero esta respuesta tiene una duración limitada en el tiempo. De hecho, dependiendo de la intensidad de la reacción, el estrés puede desaparecer con el solo paso del tiempo, sin ninguna otra intervención, dado que el organismo busca la homeostasis y que la sobreactivación va desapareciendo con el paso del tiempo, hasta desaparecer. Esto es así en la mayoría de los casos, como hemos expuesto al principio de este capítulo; se trata de las respuestas de estrés adaptativas.

El estrés, sin embargo, se convierte en un problema cuando se cronifica. Es como si en los estados de estrés crónico se creara un circuito de retroalimentación negativo mente-cuerpo. Cada uno de ellos influye en el otro mediante un patrón que hace cada vez más intensa la activación. Según la primera fórmula de las que hemos visto, cuando el cuerpo se tensa aparecen pensamientos como “me estoy poniendo nervioso”. Entonces, el cuerpo reacciona al sentimiento de ansiedad tensándose más aún. Si se observa un aumento en el ritmo cardiaco, se puede pensar “me va a estallar el pecho”, lo que da como resultado una mayor activación fisiológica, acompañada de unas valoraciones negativas y de unas predicciones cada vez más pesimistas. A medida que se produce este tipo de *diálogo interno* entre nuestra mente y nuestro cuerpo se empieza, de hecho, a sentir ansiedad.

El circuito en la segunda fórmula tiene un patrón similar. Una persona interpreta un suceso como peligroso diciéndose a sí misma “ahora estoy en un apuro, podría tener problemas y acabar mal”. El cuerpo reacciona a este pensamiento con una respuesta típica de alarma, de estrés: taquicardia, movimientos intestinales, sudoración. Ahora ya *sentimos* algo y lo interpretamos como una evidencia complementaria que justifica la alarma, pensando “esto es terrible”. El cuerpo recibe el mensaje de que existe un peligro aumentado. Y así se genera una escalada constante hasta que la persona se siente completamente asustada.

Para romper este circuito negativo de retroalimentación, y eliminar las sensaciones de ansiedad presentes o prevenir la cronificación del estrés se pueden seguir fundamentalmente cuatro caminos: a) controlar y cambiar la situación que dispara la reacción de alarma, b) actuar sobre la respuesta fisiológica, c) fortalecernos (*vacunarnos*) contra el estrés y d) cambiar nuestros pensamientos en esas situaciones que generan estrés. En el cuadro 2.3 se ofrecen

algunas recomendaciones para este fin, a las que podemos añadir la utilización del sentido del humor y la risa, recomendación que será ampliamente tratada en las siguientes Unidades Didácticas.

Cuadro 2.3
Algunas recomendaciones para reducir los efectos negativos del estrés.
(Adaptado de Labrador 2001)

- 1.-Reducir en lo posible demandas excepcionales del medio
- 2.-Modificar la forma de percibir las demandas del medio
- 3.-Aprender a controlar la activación fisiológica (relajación, respiración, yoga...)
- 4.- Reducir el consumo de sustancias que provocan automáticamente la respuesta de estrés (dieta, drogas, ritmos de ingesta...)
- 5.-Hacer ejercicio físico de forma regular
- 6.- Descanso adecuado
- 7.- Aprender a organizar y controlar los pensamientos (Técnicas de Solución de Problemas, Detención de Pensamientos...)
- 8.-Planificación de actividades y administración de tiempo (en especial aumentar conductas de ocio y tiempo libre).
- 9.- Aprender habilidades sociales y de relación
- 10.- Integrarse en grupos sociales (familia, clubs, sociedades, etc.)

Para concluir, recordemos que:

El estrés es una respuesta automática y global (de todo el organismo) ante cualquier estímulo o situación que represente una demanda excepcional (un problema o un reto).

La respuesta de estrés se encamina a facilitar la adaptación poniendo a disposición del organismo recursos excepcionales: aumento en el nivel de activación cognitivo y fisiológico.

El mantenimiento de la respuesta de estrés por un tiempo dilatado o la repetición reiterada de esa reacción supone un desgaste de recursos y determina una mayor vulnerabilidad a las enfermedades.

2.2. EL ESTRÉS LABORAL.

El estrés laboral es percibido por el trabajador como un desequilibrio entre las demandas (lo que “tiene que hacer”) y la capacidad de respuesta (lo que “puede hacer”), y se desencadena como consecuencia de situaciones muy variadas:

- ✓ **Ambiente físico del trabajo:** ruido, iluminación deficiente, temperatura, higiene, toxicidad, disponibilidad y disposición del espacio físico para el trabajo, condiciones climatológicas.
- ✓ **Contenidos del puesto de trabajo:** trabajo por turnos y trabajo nocturno, sobrecarga de trabajo, exposición a riesgos y peligros, variedad de las tareas, complejidad del trabajo, oportunidad para el uso de habilidades y conocimientos, etc.
- ✓ **Desempeño de tareas y relaciones interpersonales:** tareas mal definidas o ambiguas, tareas contradictorias o incompatibles, calidad de las relaciones con los compañeros, con los subordinados o con los jefes, calidad de las relaciones con usuarios y clientes, especialmente cuando se trata de profesiones de ayuda o de servicios humanos, falta de cohesión grupal, etc.
- ✓ **Desarrollo de la carrera:** precariedad o inseguridad en el trabajo, cambios de puesto, de nivel, de empresa, desempleo, falta de promoción, inicio de la carrera profesional, jubilación, etc.
- ✓ **Estructura y organización de la empresa:** excesiva centralización, complejidad de niveles jerárquicos, falta de participación de los trabajadores en los objetivos empresariales, deficiente apoyo social, etc.
- ✓ **Interrelaciones trabajo-familia:** parejas en las que ambos trabajan, conflictos entre el rol familiar y el laboral, problemas emocionales que afectan de un ámbito a otro, eventos familiares como matrimonio, nacimiento de un hijo, etc.

Todos los trabajadores nos hemos tenido que enfrentar a alguna (o algunas) de estas situaciones desencadenantes de estrés, sin embargo, no todos reaccionamos de la misma forma ya que, además de las situaciones, juegan un importante papel variables de personalidad como las estrategias de afrontamiento, la tolerancia a la frustración o los estilos de atribución.

Cuadro 2.4: Trastornos psicofisiológicos asociados al estrés.

(Adaptado de Fenández-Abascal, 1999)

SISTEMA AFECTADO	TIPO DE TRASTORNO
Cardiovascular	Enfermedades coronarias Hipertensión esencial Taquicardias Arritmias Migraña vascular
Sexual	Impotencia Coito doloroso Dismenorrea Alteraciones de la activación sexual
Dermatológico	Dermatitis atópica Prurito Psoriasis
Gastrointestinal	Úlcera Péptica Dispesia funcional Colitis ulcerosa Síndrome de intestino irritable
Muscular	Dolor neuromuscular Cefalea tensional Tics y temblores musculares Bruxismo Dolor miofacial
Respiratorio	Asma bronquial Síndrome de hiperventilación
Endocrino	Hiper e hipotiroidismo Síndrome de Cushing
Inmunológico	Depresión de la respuesta inmune

El desgaste de recursos, tanto físicos como mentales, que sufre el trabajador estresado tiene serias consecuencias sobre su estado de salud (ver cuadro 2.4), sobre su estado anímico (nerviosismo, inquietud, baja autoestima, incapacidad para concentrarse...) y también consecuencias para su desempeño profesional: disminución de la productividad, incumplimiento del horario, mayor riesgo de accidentes y de errores en el trabajo, aumento de bajas por enfermedad, problemas de relación con los compañeros, subordinados y supervisores, quejas de los clientes, deterioro de la calidad del trabajo, pérdida de motivación y de compromiso con la empresa.

Aunque existen técnicas de prevención que, a nivel individual y/o grupal, pueden ayudar a reducir o amortiguar los niveles perjudiciales de estrés (como hemos visto en el cuadro 2.3), tratar de prevenir y solucionar el estrés laboral es una tarea muy compleja. Si nos fijamos en las situaciones desencadenantes mencionadas más arriba, comprobaremos que, en muchos casos, cambiar o mejorar esas situaciones escapa a las posibilidades del trabajador ya que es la propia empresa la que debe atajarlas mejorando las condiciones de trabajo:

- ✓ Definir claramente las funciones y tareas
- ✓ Facilitar la participación en la toma de decisiones y el trabajo en grupo
- ✓ Proporcionar a los trabajadores formación continua y desarrollo de su carrera profesional
- ✓ Mejorar institucionalmente el soporte social de compañeros y superiores a través de encuentros regulares establecidos,
- ✓ Adecuar las condiciones físicas del lugar de trabajo al tipo de tareas que se realizan

Para completar la información sobre el estrés laboral, recomendamos las tres lecturas complementarias que aparecen al final de esta Unidad Didáctica: “Riesgo psicosocial: el modelo demanda-control-apoyo social”, “Estrés laboral y burnout en los servicios de salud” y “Estrés y riesgos psicosociales en la enseñanza”

2.3.- ESTRÉS Y AFRONTAMIENTO

El afrontamiento es un conjunto de esfuerzos tanto cognitivos como comportamentales, constantemente cambiantes, que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas e internas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo (Fernández-Abascal, 1999). El afrontamiento es el esfuerzo que realizamos para controlar las situaciones de estrés, son los intentos de solucionar una situación aversiva, aunque eso no significa que lo consigamos.

Estos esfuerzos para controlar el estrés pueden ser muy variados, tan variados como las situaciones que pueden producir estrés, pero vamos a tratar de resumirlos siguiendo las escalas del cuestionario CSI (*Coping Scale Inventory*) de Tobin, Holroyd y Reynolds (1984). Se trata de un cuestionario diseñado para evaluar las diferentes formas de afrontamiento al estrés cuyas subescalas nos puede servir de clasificación:

1. Aceptación centrada en el problema:
 - Resolución de problemas (cambiar la fuente de estrés)
 - Reestructuración cognitiva (cambiar el significado de la situación)
2. Aceptación centrada en las emociones:
 - Contacto social (buscar apoyo en amigos y familiares)
 - Expresión de las emociones (dejar ir las emociones y comunicarlas)
3. Rechazo centrado en el problema:
 - Evitación del problema (negar la existencia del problema y evitar pensar o actuar en relación a él)
 - Pensamiento desiderativo (tener fantasías en las que todo se soluciona fácilmente)
4. Rechazo centrado en las emociones:
 - Retraimiento social (guardarse los sentimientos para sí y evitar los contactos sociales)
 - Autocriticarse (echarse la culpa a uno mismo y reprocharse los errores pasados cometidos)

Cuando estamos sometidos a una situación de estrés podemos utilizar una o varias estrategias de afrontamiento y además estas estrategias pueden variar con las situaciones, sin embargo, parece que existe una cierta estabilidad en la elección que hacemos de una determinada estrategia de afrontamiento a través de las situaciones, que denominamos estilo de afrontamiento. Las investigaciones que se han realizado sobre estrés y estilos de afrontamiento muestran que las personas que utilizan estrategias activas (p.e. aceptación centrada en el problema y en las emociones) se adaptan mejor a las situaciones estresantes y son más resistentes a los problemas de salud derivados del estrés crónico que aquellas que utilizan estrategias pasivas (p.e. rechazo centrado en el problema y en las emociones).

2.4.-PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO DEL ESTRÉS: LA RELAJACIÓN

Aunque el objetivo de este curso es aprender a prevenir y afrontar el estrés utilizando el humor, nos parece básico conocer la relajación, ya que, además de ser una técnica de eficacia reconocida, puede servir de apoyo y complemento de cualquier otro método que se utilice para controlar el estrés. En este apartado seguiremos el escrito de A. López de la Llave (2006) *Técnicas para el control de la activación* (en el libro *Psicología para Intérpretes Artísticos*. Ed. Thomson – Madrid)

2.4.1.- Concepto de técnicas de entrenamiento en relajación

Es importante diferenciar entre dos momentos: 1) cuando se está **aprendiendo**, se utilizan las *técnicas de entrenamiento* y 2) cuando se **aplica la relajación**, se ponen en práctica las *propias habilidades* de relajación. Las diferentes técnicas de entrenamiento son “paquetes de ejercicios” que facilitan a las personas adquirir la habilidad de relajarse a voluntad; pero cuando han aprendido a relajarse (sea mediante el procedimiento que sea) ya no necesitarán seguir las pautas del “programa” de entrenamiento, sino que solamente se deberá poner en práctica la habilidad adquirida. Destacamos esta cuestión debido a la frecuente confusión que se produce en cuanto a estos dos momentos, lo que a veces tiene como consecuencia un estancamiento en el aprendizaje de esta habilidad. Para aprender es necesario ajustarse a los requerimientos de la

técnica que se utiliza, pero una vez que se ha aprendido debe uno liberarse de ese “corsé técnico” y poner en funcionamiento “su propio método”.

Algunas de estas técnicas de entrenamiento presentan la peculiaridad de que pueden ser aplicados por el propio interesado sin que sea necesaria la presencia de un psicólogo o un profesor; otras, sin embargo, requieren que un experto dirija el proceso de aprendizaje. Como ya hemos dicho, independientemente del procedimiento utilizado para aprender, una vez adquirida la habilidad cada persona podrá poner en práctica su habilidad para relajarse a través de su propio método, sin necesidad de recurrir a los ejercicios de que se sirven las diferentes técnicas para facilitar el aprendizaje.

En el contexto educativo, frecuentemente las técnicas de entrenamiento en relajación se aplican en grupo; en esas circunstancias es necesario tener en cuenta las diferencias individuales de los alumnos, debiendo el entrenador ser consciente de que no todo el mundo es igual, ni reacciona de la misma manera a estas experiencias.

2.4.2.- Tipos de técnicas de entrenamiento en relajación

De acuerdo con nuestra experiencia en este campo, resulta útil clasificar las técnicas de entrenamiento en tres categorías: a) activas o fisiológicas, b) pasivas o mentales y c) mixtas (ver cuadro 2.5).

Cuadro 2.5	
Clasificación de las diferentes técnicas de entrenamiento en relajación	
Técnicas activas o fisiológicas Relajación muscular progresiva Respiración Biofeedback	{ -Pueden ser autoaplicadas -Sirven a casi todo el mundo -Se consiguen excelentes niveles de relajación
Técnicas pasivas o mentales Entrenamiento autógeno Relajación en imaginación Hipnosis	{ -Requieren de un entrenador o terapeuta -Sirven a las persona que son sugestionables
Técnicas mixtas Música Yoga	

Mediante cualquiera de estos procedimientos se puede llegar a aprender adecuadamente a relajarse, es decir, se puede adquirir la habilidad de autocontrolar el propio nivel de activación. La elección de un procedimiento u otro dependerá de las posibilidades de llevarlo a cabo, de disponer de los recursos para ponerlo en práctica; en unos casos se necesita la ayuda de alguien mientras que en otros podremos aprender solos.

Las técnicas que hemos denominado como activas requieren que la mayor parte del control del proceso sea llevado a cabo por parte de la persona que está aprendiendo, mientras que cuando se utilizan técnicas pasivas se pide al sujeto que "se deje llevar" y es otra persona quien se encarga de dirigir el entrenamiento. De esta forma, las técnicas activas, al ser aplicadas por uno mismo sin requerir que nadie vaya dirigiendo el proceso de entrenamiento, resultan más accesibles para todo el mundo, así, cualquier persona puede seguir unas indicaciones de cómo proceder y de este modo llegar a aprender a relajarse utilizando estas técnicas.

Además de la necesidad de ser aplicadas por otros, las técnicas pasivas de entrenamiento en relajación, presentan la particularidad de que no sirven por igual a todo el mundo; para que sean útiles se requiere tener una "personalidad sugestionable", condición ésta que no se da en todas las personas. Un inconveniente de las técnicas pasivas (por ejemplo la hipnosis) es que generan una excesiva dependencia del psicólogo o persona que "dirige" el entrenamiento; sin embargo, estos procedimientos, a través de la sugestión, pueden resultar muy útiles cuando se trata de personas muy "dependientes" en momentos muy críticos de alta activación.

Es relativamente frecuente que nos encontremos sobreactivados como consecuencia de las múltiples demandas estresantes a las que nos enfrentamos en nuestro entorno habitual; esta sobreactivación nos puede afectar en el funcionamiento normal y, si se mantiene durante largo tiempo, en la salud. Es verdad que cierto grado de sobreactivación puede resultar beneficioso en las situaciones en las que tenemos que rendir, pero en otros momentos la sobreactivación suele ser innecesaria y perjudicial.

En muchas ocasiones, sobre todo en los momentos más trascendentes, la activación del organismo puede encontrarse por encima del nivel óptimo, por ejemplo cuando se produce un imprevisto; en estos casos utilizar la habilidad de relajarse puede servir como estrategia de afrontamiento para reducir el exceso de

activación y reducir esa sobreactivación hasta situarla en el nivel óptimo. En estos casos, el objetivo de la relajación no debe ser la eliminación completa de la activación, sino su control, puesto que la disminución de la activación por debajo del nivel que se considere óptimo, tampoco beneficiará la ejecución de la respuesta adecuada a ese momento.

2.4.3.- El método de la relajación progresiva.

Con este procedimiento se pretende enseñar la relajación mediante ejercicios en los que las personas deben tensar y destensar, alternativamente, distintos grupos musculares, para que de esta forma, aprendan a discriminar entre las sensaciones de tensión y las de relajación, y lleguen a ser capaces de identificar las señales fisiológicas de tensión, utilizándolas como estímulos antecedentes para poner en práctica las respuestas aprendidas de relajación. La utilización de los ejercicios de tensión que caracterizan a esta técnica, tiene tres grandes objetivos: a) que se aprenda a identificar las sensaciones de tensión en su organismo; b) que por contraste con la tensión durante la fase de distensión, se aprenda a identificar sensaciones de relajación; y c) que se aprenda a utilizar la tensión como punto de partida para lograr la relajación.

La duración del aprendizaje mediante esta técnica varía de unas personas a otras, pero se ha observado que se puede conseguir un mínimo dominio en pocas semanas, si se enseña correctamente y se practica con regularidad, pudiendo perfeccionarse, posteriormente, incorporando nuevos detalles y acumulando tiempo de práctica.

<p>Ejemplo de ejercicios para aprender a relajarse utilizando el método de relajación progresiva (Adaptado de Labrador; de la Puente, y Crespo, 1993)</p>
--

En cada paso, lo primero que hay que hacer es tensar un grupo de músculos y después relajarlo. Hay que prestar mucha atención a la diferencia entre sentirse relajado y tenso, son sensaciones opuestas la una a la otra. Cada fase precisará de cinco a siete segundos. Para cada grupo muscular, hay que ejecutar cada ejercicio dos veces antes de progresar hacia el grupo siguiente. A medida que se adquiera la técnica apropiada se podrá omitir la fase de tensión

muscular y centrar la atención tan sólo en la de relajación. Se pueden grabar las siguientes instrucciones en una cinta de audio para practicar uno solo.

1. Ponte cómodo. Afloja las ropas y no cruces las piernas. Aspira profundamente y espira lentamente.

2. Levanta los brazos, extiéndelos al frente y cierra fuerte el puño de cada mano. Advierte la incómoda tensión de manos y dedos. Mantén esta tensión durante cinco segundos, y a continuación afloja hasta una intensidad intermedia. Deja que tus manos se relajen por completo. Observa que la tensión y la molestia desaparecen y son sustituidas por la comodidad y la relajación. Fija tu atención en el contraste entre la tensión que sentías al principio y la relajación que sientes en este momento. Concéntrate en relajar por completo las manos en un intervalo de 10-15 segundos.

3. Tensa fuertemente la parte superior de los brazos durante cinco segundos y concéntrate en la tensión. Deja que ésta disminuya hasta un nivel intermedio y mantenla otros cinco segundos, centrándote de nuevo en la misma. Ahora relaja la parte superior de tus brazos completamente durante 10 o 15 segundos y concéntrate en el desarrollo de la relajación. Deja que tus brazos descansen fláccidamente a ambos lados del cuerpo.

4. Arruga la frente y el cuero cabelludo tanto como puedas, mantén la tensión durante cinco segundos y después deja que baje a la mitad de intensidad y consérvala otros cinco segundos. Relaja por completo la frente y el cuero cabelludo, y céntrate en la sensación de relajación comparándola con la tensión del principio. Aproximadamente durante un minuto, concéntrese en aflojar todos los músculos del cuero cabelludo.

5. Aprieta los dientes y siente la tensión en los músculos de las mandíbulas. Al cabo de cinco segundos, permite que la tensión se reduzca a la mitad y mantenla durante cinco segundos antes de relajarte. Deja que la boca y los músculos faciales se aflojen totalmente con los labios ligeramente separados. Concéntrate en relajar por completo estos músculos durante 10 o 15 segundos.

6. Manteniendo relajados el torso, los brazos y las piernas, tensa los músculos del cuello llevando la cabeza hacia adelante hasta que la barbilla se hinque en el pecho. Mantén cinco segundos esta posición, rebaja la tensión a la mitad conservándola otros cinco segundos, y a continuación afloja el cuello por

completo. Deja que la cabeza cuelgue cómodamente mientras te concentras en la relajación que se difunde por los músculos del cuello.

7. Aprieta la espalda contra el suelo tanto como puedas y tensa los músculos de la misma. Al cabo de cinco segundos deja que la tensión se reduzca a la mitad, mantenla así y concéntrate en ella durante otros cinco segundos. Relaja completamente los músculos de la espalda y los hombros, y centra tu atención en la relajación que se extiende por toda la zona.

8. Para tensar los músculos del pecho y los hombros, aprieta las palmas de las manos una contra otra y presione. Aguanta cinco segundos, y a continuación deja que se reduzca la tensión a la mitad y mantenla otros cinco segundos. Ahora afloja los músculos y concéntrate en la relajación hasta que estén completamente sueltos. Fija también tu atención en los grupos musculares previamente relajados.

9. Tensa tan fuerte como puedas los músculos del estómago durante cinco segundos, y concéntrate en la tensión. Permite que ésta disminuya su intensidad a la mitad y mantenla otros cinco segundos antes de relajar por completo los músculos referidos. Centra tu atención en la difusión de la relajación hasta que los músculos del estómago estén totalmente flojos.

10. Extiende las piernas, levántalas unos 15 cm del suelo y tensa los muslos. Mantén la tensión durante cinco segundos, deja que baje a la mitad y consérvala otros cinco segundos antes de relajar los muslos completamente. Concentra tu atención en los pies, las pantorrillas y los muslos durante 30 segundos.

11. Dobla los dedos de los pies tanto como puedas. Al cabo de cinco segundos, relájalos hasta una intensidad media y mantén la tensión otros cinco segundos. Ahora relaja totalmente los dedos y concéntrate en la difusión de la relajación. Continúa con ella durante 10 o 15 segundos.

12. Apunta con los dedos de los pies hacia arriba y tensa los pies y las pantorrillas. Mantén la tensión fuerte durante cinco segundos, y después deja que se reduzca a la mitad otros cinco segundos. Relaja totalmente los pies y las pantorrillas durante 10 o 15 segundos.

13. El objetivo final del entrenamiento en relajación progresiva es adquirir la habilidad de controlar nuestro estado de activación a voluntad, para que lo puede utilizarse una señal que nos sirva como estímulo ante el que podamos reaccionar relajándonos (relajación condicionada). La respiración puede servir de

estímulo e indicación para llevar a cabo la relajación. Haz una serie de inhalaciones cortas, aproximadamente una por segundo, hasta llenar el pecho. Aguanta cinco segundos, y después exhala muy lentamente durante 10 segundos mientras piensas para ti mismo en las palabras relajación o tranquilidad. Repite el proceso al menos cinco veces, esforzándote cada vez en intensificar el estado de relajación que estás experimentando.

2.4.5.- Ejercicios de respiración.

El control de la respiración es clave para alcanzar la relajación. De hecho, la respiración adecuada es una de las formas más fáciles y eficaces de control de la ansiedad y la tensión muscular. Si una persona se siente tranquila, confiada y con dominio de sí misma, su respiración será probablemente fluida, profunda y rítmica; en cambio, si está nerviosa y se halla bajo presión, es probable que sea entrecortada, superficial e irregular. Igual que sucede con cualquier otra destreza, para desarrollar el control de la respiración hace falta entrenamiento. Una técnica que podemos utilizar para entrenarnos en el control de la respiración, consiste en respirar con el diafragma y no con el pecho; si bajamos (aspiración) y subimos (espiración) el diafragma, experimentaremos una mayor sensación de estabilidad, concentración y relajación.

A continuación se describen unos ejercicios para el aprendizaje de la relajación con técnicas de respiración; aunque la forma en que se presenta es para ser heteroaplicados, también pueden ser utilizados por una persona sola.

<p>Procedimiento de entrenamiento y aplicación de la respiración (Adaptado de Labrador, De la Puente y Crespo 1993)</p>
--

Inicialmente, es conveniente que el entrenamiento se lleve a cabo en un ambiente tranquilo, sin ruido, haciendo que la persona adopte una postura cómoda, preferentemente tumbada y con los ojos cerrados, vistiendo una ropa holgada que no le oprima, etc, todo ello con el fin de que no le distraigan ni le molesten estímulos externos ni sensaciones corporales distintas a las que se desea que desarrolle durante el entrenamiento. Antes de proceder a la práctica específica de los ejercicios, conviene dedicar unos momentos a buscar una cierta

tranquilidad, ayudándole a "desconectar" de las demandas externas y a centrarse en sus propias sensaciones corporales.

Ejercicio 1º.- Objetivo: conseguir que el sujeto dirija el aire inspirado en primer lugar a la parte inferior de sus pulmones. Se le indica que coloque una mano encima de su vientre (por debajo del ombligo), y otra encima de su estómago para que pueda percibir mejor los efectos de cada ciclo inspiración/espriación. A continuación se le señala que trate de dirigir el aire en cada inspiración a llenar la parte inferior de sus pulmones, lo que debe hacer que se mueva la mano colocada sobre el vientre pero no la colocada sobre el estómago, ni tampoco el pecho.

Este es el ejercicio en el que se suele encontrar más dificultad, pues se trata de un aspecto de la respiración apenas utilizado. Conviene ayudar a conseguir el objetivo (enviar el aire a la parte inferior de los pulmones) con instrucciones del estilo de "hinchar la parte inferior contra el pantalón, o dirigir el aire a la parte más baja posible del tronco...". Es muy importante en este primer ejercicio, proporcionar feedback y reforzar de forma inmediata cada pequeño avance. Asimismo conviene insistir en que no se fuerce la respiración ni se haga más rápida, indicándole que trate de respirar con la intensidad habitual pero preocupándose por dirigir el aire hacia la parte inferior de los pulmones y centrándose en la sensaciones corporales que le produce esta forma de respirar. La duración del ejercicio puede ser de 2-4 minutos.

Ejercicio 2º.- Objetivo: que sea capaz de dirigir el aire a la parte inferior y después a la parte intermedia de sus pulmones. Habiendo vuelto a la posición anterior (tumbado, ojos cerrados, una mano sobre el vientre y otra sobre el estómago), se le indica que dirija el aire, en primer lugar, a la parte inferior, lo mismo que en el ejercicio anterior, y que después, en la misma inspiración pero marcando un tiempo diferente, una vez llena la parte inferior, dirija el aire a la parte intermedia de los pulmones notando ahora como se hincha la zona de su cuerpo bajo su segunda mano (es decir, el estómago).

Cuando el ejercicio anterior se domina correctamente, éste no suele presentar mucha dificultad; no obstante, conviene insistir en que se haga la inspiración en dos tiempos, primero hinchando la zona del vientre y luego la del estómago, poniendo especial atención en que se realice la primera parte sin que se hinche a la vez el estómago. Es decir, se debe reforzar la habilidad de dirigir el aire inicialmente a la parte inferior de los pulmones.

Lo mismo que en el caso anterior la duración de cada periodo de ejercicio puede ser de 2-4 minutos y debe repetirse el ejercicio al menos tres veces, con intervalos de descanso de duración parecida en los que se analice la realización anterior. El feedback y el reforzamiento siguen siendo importantes.

Ejercicio 3º.- Objetivo: que la persona sea capaz de llevar a cabo una inspiración completa. En la posición habitual (tumbado, ojos cerrados, una mano sobre el vientre y otra en el estómago), se le indica que dirija el aire de cada inspiración en primer lugar hacia la zona del vientre, luego hacia la del estómago y por último hacia el pecho. Debe señalarse la importancia de que la inspiración tenga tres tiempos diferentes, uno por cada zona. Asimismo, es importante recordarle que la inspiración no debe ser forzada, por lo que conviene no exagerar la cantidad de aire que se dirige a cada zona a fin de que no haya que forzar cuando se llega a la última de ellas (la inspiración pectoral). El desarrollo del ejercicio se lleva a cabo siguiendo las indicaciones generales que han sido señaladas respecto a los dos anteriores (duración, repeticiones, feedback, etc.).

Ejercicio 4º.- Objetivo: que la persona sea capaz de realizar la espiración de manera más completa y regular. En la posición habitual de entrenamiento, se le indica que lleve a cabo la inspiración como en el ejercicio 3º y después que se centre en la espiración. Se le señala que tras realizar la inspiración en tres tiempos comience a realizar la espiración cerrando bastante los labios, debiendo producirse un tenue silbido. De esa forma, ayudándose con el feedback que produce el ruido, la persona puede regular su espiración haciendo que sea pausada y constante, en lugar de brusca. Además, para conseguir que sea lo más completa posible, se le indica que cuando considere que llega al final de la espiración trate de silbar, pues así se fuerza la expulsión de parte del aire residual difícilmente removible en una espiración normal. También es conveniente señalarle que al final de la espiración eleve los hombros (como cuando se encoge de hombros), a fin de ayudar a que se remueva la parte de aire que queda en la zona superior de los pulmones. Como en los ejercicios anteriores, el número de las repeticiones dependerá de la rapidez con la que cada persona domine la ejecución del mismo, siendo aconsejables, como mínimo, tres repeticiones.

Ejercicio 5°.- Objetivo: que se establezca una adecuada alternancia respiratoria. Este ejercicio es muy similar al anterior en cuanto que implica inspiración y espiración completas, pero ahora se avanza un paso más: la inspiración, aún cuando mantenga el recorrido habitual (ventral, estomacal, pectoral), ya no se hace en tres tiempos diferenciados sino en uno continuo. Por lo demás, la espiración es similar a la del ejercicio anterior, pudiendo sustituirse progresivamente el hacerla de forma ruidosa y el silbar al final, por un ciclo respiratorio completamente normal. Conviene estar atentos en este ejercicio a que se siga manteniendo en primer lugar la inspiración ventral, pues puede suceder que al pasarse a la inspiración en un solo tiempo, la persona olvide ejecutar la secuencia "ventral-estomacal-pectoral" de forma correcta. Las indicaciones generales de los ejercicios anteriores siguen aplicándose en éste.

Ejercicio 6°.- Objetivo: generalizar la respiración completa a las condiciones ambientales habituales del sujeto. Ahora lo que interesa es que una vez dominada la respiración en condiciones de entrenamiento muy favorables, se pueda utilizar en las condiciones ambientales habituales en las que sea necesaria. Para ello se trata de repetir el ejercicio 5° en distintas posiciones y situaciones. Se puede comenzar cambiando la posición (sentado o de pie en lugar de tumbado); después, se pueden hacer los ejercicios con los ojos abiertos, hablando, en presencia de ruidos, interactuando con otras personas, etc. Por último, se pueden ensayar los ejercicios en situaciones reales y simuladas relacionadas con la actividad cotidiana. Esta fase del entrenamiento en respiración, implica, en definitiva, la aplicación de la habilidad en situaciones de afrontamiento, debiendo ensayarse convenientemente para que la estrategia resulte eficaz.

En el curso del entrenamiento, en especial en los primeros momentos, y como consecuencia de forzar la respiración haciéndola más rápida y profunda, se puede llegar a tener problemas de hiperventilación, a veces con sensaciones de mareo o malestar. En estos casos, se debe indicar que abandone la práctica del ejercicio que esté realizando y que utilice algún procedimiento para disminuir rápidamente la cantidad de oxígeno inspirado (por ejemplo: espirar e inspirar varias veces dentro de una pequeña bolsa a fin de que se inspire el aire ya respirado y con menor cantidad de oxígeno); al tiempo que se le tranquiliza explicándole la razón de sus síntomas y su escasa relevancia. Pasados unos minutos, se puede intentar de nuevo el ejercicio de respiración.

La duración de cada práctica no suele ser elevado (10-15 minutos), pero conviene realizar dos o tres sesiones diarias hasta que se consolide el dominio de los ejercicios, en ocasiones en combinación con otros ejercicios de relajación, debiendo controlarse lo mejor posible cuestiones como los horarios de la práctica, los lugares en los que se va a realizar, etc.

2.4.6 Aprender a relajarse utilizando un instrumento de *biofeedback*

Algunas actividades fisiológicas se producen de una forma más o menos automática, de manera que pasan desapercibidas, al no ser detectadas por los sentidos; esta falta de información sobre la propia actividad entorpece la adquisición del control de esa conducta; así ocurre, por ejemplo, con el grado de tensión muscular, con los niveles de presión arterial, con la frecuencia cardíaca o con la activación general del sistema nervioso autónomo, respuestas todas ellas que acompañan a la sobreactivación.

Un procedimiento para que una persona logre controlar voluntariamente la activación puede ser el que reciba información inmediata de lo que ocurre en el organismo, a fin de que pueda aprender a regular su actividad. Un aparato de *biofeedback* que registre la conductancia de la piel (*biofeedback* electrodermal) puede proporcionar esa información.

Puede entenderse que un aparato de *biofeedback* (figura 8.4) realiza una función similar a la que presta una brújula al viajero; ésta le señala la dirección en la que se desplaza pero no le transporta a su destino ni le obliga a moverse en una determinada dirección, tan sólo le informa de la dirección hacia la que dirige sus pasos, permitiéndole, si es su voluntad, corregirla de acuerdo con el destino deseado. Así, en el proceso de *biofeedback* no es el aparato, o la información proporcionada por este, la que controla la actividad, sino que ese control es operado activamente por el propio sujeto, quien utiliza la información facilitada por el aparato. El *biofeedback* no actúa sobre el nivel de actividad del sujeto, sólo le informa de sus cambios, y es el usuario quien, mediante su actividad, guiada por la información que recibe del aparato, modifica su estado.

Figura 2.1):
Ansio-teps portátil



Las técnicas de *biofeedback* utilizan instrumentos electrónicos, que amplifican y traducen la información sobre la actividad del organismo de tal forma que sea sencilla de entender por los usuarios de estos sistemas y para que, de esta manera, se pueda facilitar su control.

El *biofeedback* electrodermal se utiliza para informar del nivel de la actividad eléctrica de la piel (resistencia o conductancia) en la zona en que están colocados los electrodos. Evalúa el nivel de activación general a través del registro de la actividad presecretora de las glándulas sudoríparas ecrinas. Para medir la actividad electrodermal se utilizan dos electrodos que se colocan, normalmente, en las falanges de los dedos índice y anular, midiéndose las variaciones en conductancia eléctrica que se producen entre los electrodos. Dado que los valores de la conductancia dependen del nivel de activación del sistema nervioso simpático, permite identificar el nivel general de activación, y entrenar a la persona en controlar este nivel; es por ello que es un procedimiento muy útil para el entrenamiento en relajación general, así como para en cualquier otro entrenamiento cuyo objetivo implique aprender a variar voluntariamente la activación general.

El objetivo de las sesiones de entrenamiento es ejercitarse en controlar el propio nivel de activación general. Es una especie de gimnasia emocional. La duración de la sesión debe establecerse en torno a los 40 minutos de entrenamiento, lo que ha de permitir al menos dos ensayos de entrenamiento. La duración de estos depende también del tipo de respuestas. En el cuadro 8.3 se presentan las instrucciones básicas para la utilización de uno de estos instrumentos, el Ansio-teps.

Cuadro 2.6 . Utilización del Ansio-teps

Cuando se trata de personas con problemas de ansiedad, es conveniente que la utilización de este instrumento sea supervisada por un psicólogo, quien determinará la forma de uso, así como la duración y las condiciones del entrenamiento. En otros casos el procedimiento de utilización recomendado es como sigue:

- 1.- Elegir un lugar tranquilo (sin ruidos molestos, tenuemente iluminado)
- 2.- Asegurarse de tener limpias de grasa (por ejemplo, cremas para las manos) las falanges de los dedos, en ese caso limpiar con algodón y alcohol.
- 3.- Situarse en una posición cómoda (sentado o tumbado)
- 4.- Fijar los dos electrodos a las falanges medias de los dedos índice y anular, de forma que queden en contacto con la piel de la cara interna (palma de la mano). Deben fijarse con firmeza, pero sin llegar a presionar tanto que impidan el flujo sanguíneo en las partes más distales de los dedos. Es necesario considerar que si lo que se busca es la relajación, cuando se progresa hacia este estado puede aumentar el volumen de la mano, como consecuencia del incremento en el flujo sanguíneo, pudiéndose producir una presión de los electrodos superior a la inicial.
- 5.- Seleccionar con el botón de GANANCIA, una posición en la que el Ansio-teps proporcione una señal acústica adecuada.
- 6.- Iniciar el ensayo de control emocional, empleando las estrategias cognitivas o imaginativas previstas, y dejándose guiar por el zumbido del aparato para lograr el grado de activación buscado (en el caso de buscar relajarse el zumbido se irá haciendo más grave hasta desaparecer).
- 7.- Finalizado el ensayo desconectar los electrodos de los dedos. No es necesario realizar ninguna otra operación ya que el Ansio-teps se desactiva cuando no está siendo utilizado.
- 9.- Se recomienda que, al menos las primeras veces, los ensayos no excedan de 20 minutos.

El Ansio-teps es un instrumento de biofeedback para detectar e informar sobre los cambios en la conductancia de la piel de las personas; estas variaciones en la actividad eléctrica de la piel se relacionan con el grado de activación o alerta de los personas, de forma que cuando una persona se relaja aumenta la resistencia que ofrece su piel al paso de una corriente eléctrica (es decir

disminuye la capacidad de la piel para conducir electricidad), por el contrario, si se activa esa resistencia disminuye (aumenta la conductancia).

El Ansio-teps proporciona una señal acústica, que modifica su tono de forma análoga a las variaciones en el estado de activación general del usuario, indicándole de esta manera si progresa hacia la relajación, si se mantiene estable o si se está activando.

Este tipo de instrumentos hace unos años inaccesibles, principalmente por su elevado precio y lo complejo de su utilización, hoy están al alcance de casi cualquier persona para ejercitarse en el control de la activación (incluso se pueden adquirir a través de Internet, por ejemplo en www.psicologiadeportiva.net).

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

Las lecturas que acompañan a esta Unidad Didáctica son de acceso público y gratuito a través de Internet, habiendo sido obtenidas el 24/02/2006, en las siguientes direcciones web:

Lectura 1: http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp_603.htm

Lectura 2: <http://www.conasida.cl/fono/doctechs/docestres/docestres.htm>

Lectura 3: <http://www.suatea.org/boletin/b129/Pag22-27riesgos.pdf>

LECTURA 1: Riesgo psicosocial: el modelo demanda-control-apoyo social

Redactora:

Sofía Vega Martínez

Lda. en Psicología. CENTRO NACIONAL DE CONDICIONES DE TRABAJO

http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp_603.htm

Introducción

En el marco de un estudio realizado en el año 99 en nuestro país, un grupo de expertos pertenecientes a diversas organizaciones técnicas en prevención (públicas y privadas, sindicales y universitarias) identificaban, entre otros, los siguientes factores explicativos de la falta de interés preventivo hacia los riesgos psicosociales:

- Falta de información respecto a la nocividad de los factores de riesgo psicosocial sobre la salud de los trabajadores
- Concepción de que los problemas de estrés son de carácter individual, y sólo afectan a personas "predispuestas"
- Percepción del tópico cultural que sigue viendo el estrés como un problema de ejecutivos, y más relacionado con trabajo intelectual que manual, lo que lleva a considerarlo como algo inherente al trabajo, a ciertos trabajos, y a contemplar la prevención como un asunto de técnicas individuales de autocontrol
- Dificultades de evaluación por la falta de instrumentos objetivos
- Actitud de incredulidad ante la imposibilidad de controlar o eliminar los factores psicosociales

Pues bien, el modelo demanda-control-apoyo social (Karasek 76 y 79; Johnson 88; Karasek y Theorell 90) plantea, en buena medida, respuestas a estas cuestiones. Se trata de un modelo desarrollado para describir y analizar situaciones laborales en las que los estresores son crónicos, y pone totalmente el acento en las características psicosociales del entorno de trabajo. Ha sido el modelo más influyente en la investigación sobre el entorno psicosocial de trabajo, estrés y enfermedad desde principios de los '80, así como el que presenta mayor evidencia científica a la hora de explicar efectos en la salud.

Dimensiones del modelo

Robert Karasek observó que los efectos del trabajo, tanto en la salud como en el comportamiento, parecían ser resultado de la combinación de las demandas psicológicas laborales y de las características estructurales del trabajo relacionadas con la posibilidad de tomar decisiones y usar las propias capacidades. Esto le llevó a proponer un modelo bidimensional que integrase estos dos tipos de conclusiones, y que

fuese utilizable para un amplio tipo de efectos psicosociales de las condiciones de trabajo.

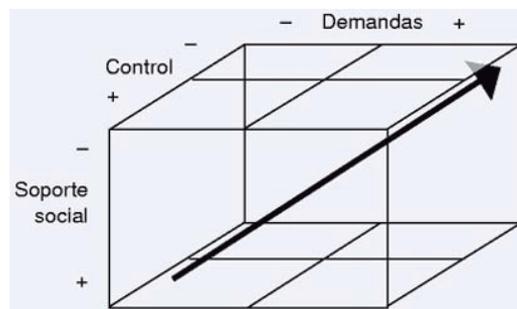
De hecho, el modelo se construía a partir de las aportaciones anteriores y contemporáneas de diversas disciplinas. En el campo de la sociología se había investigado sobre las exigencias psicológicas y sociales causantes de enfermedad que suponían, por ejemplo, los acontecimientos vitales estresores. Por su parte, la psicología de las organizaciones en sus teorías sobre satisfacción y motivación laboral hablaba del control, la autonomía y el uso de habilidades, aunque no desde la perspectiva de la salud, sino la de la productividad. En la epidemiología estaba empezando a surgir una necesidad de ampliar el modelo con que se abordaban los riesgos de enfermedad cardiovascular (EVC) asociados al trabajo, ya que algunas investigaciones demostraban una relación negativa entre la clase social y la ECV.

En la década de los 70, diversos estudios demostraron que se producían efectos en el estado de salud (por ej: depresión e indefensión aprendida, síntomas de tensión psicológica) y en el comportamiento (por ej: actitud activa en el trabajo, conducta en el tiempo de ocio, experiencia activa) relacionados ambos, aunque de distinta manera, con dos dimensiones: las intensas demandas psicológicas (cambios, retos psicológicos) por un lado, y la capacidad de control (trabajo monótono, capacidad de ejercer las competencias, altos niveles de autonomía, uso de capacidades) por otro.

Por otra parte, se había investigado ya en epidemiología la función modificadora de la relación entre estrés y enfermedad que desarrollaba una tercera variable: el apoyo social. También se había estudiado las relaciones sociales en el lugar de trabajo. Esta sería la tercera dimensión incorporada al modelo, dando lugar a la versión ampliada que puede verse en la figura 1.

FIGURA 1

Modelo demanda-control-apoyo social, Karasek y Johnson, 1986.



Demandas psicológicas

Son las exigencias psicológicas que el trabajo implica para la persona. Básicamente hacen referencia a cuánto se trabaja: cantidad o volumen de trabajo, presión de tiempo, nivel de atención, interrupciones imprevistas; por lo tanto, no se circunscriben al trabajo intelectual, sino a cualquier tipo de tarea.

Control

Se trata de la dimensión esencial del modelo, puesto que el control es un recurso para moderar las demandas del trabajo. Es decir, el estrés no depende tanto del hecho de tener muchas demandas, como del no tener capacidad de control para resolverlas.

El control hace referencia al cómo se trabaja, y tiene dos componentes: la autonomía y el desarrollo de habilidades. La primera es la inmediata posibilidad que tiene la persona de influenciar decisiones relacionadas con su trabajo, de controlar sus propias actividades. El segundo hace referencia al grado en que el trabajo permite a la persona desarrollar sus propias capacidades: aprendizaje, creatividad, trabajo variado.

Según Karasek se trata de las oportunidades o recursos que la organización proporciona a la persona para moderar o tomar decisiones sobre las demandas en la planificación y ejecución del trabajo.

Apoyo social

Jeffrey V. Johnson, en el 86, amplió el modelo demandas-control introduciendo la dimensión de apoyo social. Parece ser que la función del apoyo social es la de incrementar la habilidad para hacer frente a una situación de estrés mantenido, por lo que resulta un moderador o amortiguador del efecto del estrés en la salud.

El apoyo social hace referencia al clima social en el lugar de trabajo en relación tanto con los compañeros, como con los superiores. Tiene dos componentes: relación emocional que el trabajo comporta y soporte instrumental.

Tanto el apoyo social como el control son factores que suelen verse muy influidos por los cambios en la organización del trabajo y, de hecho, las intervenciones preventivas que modifican en origen los riesgos psicosociales por lo general afectan conjuntamente a ambas dimensiones.

Predicciones del modelo

El modelo predice, en primer lugar, riesgo de enfermedad relacionado con estrés; en segundo lugar, predice relación con comportamiento activo/pasivo. Estos dos mecanismos psicológicos principales, el de tensión psicológica y el de aprendizaje, son independientes, lo que constituye uno de los rasgos esenciales del modelo: su estructura bidimensional.

La diferencia con otros modelos multidimensionales del estrés radica en que aquí la característica esencial de un ambiente de trabajo estresante es que simultáneamente plantea exigencias y limite las capacidades de respuesta de la persona. Así que un ambiente de trabajo estresante crea, per se, el desequilibrio entre demandas y respuesta que conduce al estrés.

Los niveles de demanda son el factor contingente que determina si un control escaso conduce a la pasividad o a la tensión psicológica. Los niveles de control son el factor contingente que determina si las exigencias conducen al aprendizaje activo o a la tensión psicológica.

La combinación de las dos dimensiones básicas -demandas y control- genera cuatro situaciones psicosociales, con sus correspondientes implicaciones en el terreno de la salud y del comportamiento.

Tensión en el trabajo

La diagonal A de la figura 2 muestra los efectos en la salud. Tener un trabajo con elevadas demandas y una escasa capacidad de control (cuadrante alta tensión) predice un aumento del riesgo de tensión psicológica y enfermedad. Las demandas tienen más consecuencias negativas si ocurren junto con una ausencia de posibilidad de influir en las decisiones relacionadas con el trabajo. Si las exigencias son tan elevadas que el trabajador no puede hacerles frente, o si éste no se encuentra en posición de ejercer influencia en aspectos importantes de sus condiciones de trabajo y de poder adaptarlas, la situación genera estrés y puede aumentar la velocidad a la que se producen los procesos corporales de desgaste, conduciendo probablemente a un mayor riesgo de enfermedad o incluso fallecimiento.

Esta es la principal hipótesis del modelo: los niveles más bajos de bienestar psicológico y los niveles más altos de síntomas y enfermedades se encontrarán en el cuadrante de alta tensión. Se relaciona sobre todo con enfermedades cardiovasculares, pero también con crisis asmáticas, procesos alérgicos, trastornos músculo-esqueléticos cervicales y de miembro superior, ansiedad, etc. En el extremo opuesto de esta diagonal se encontraría el cuadrante de baja tensión, donde el trabajador dispone de una adecuada capacidad de control pero las exigencias son mínimas, y que sería la situación más parecida a la relajación.

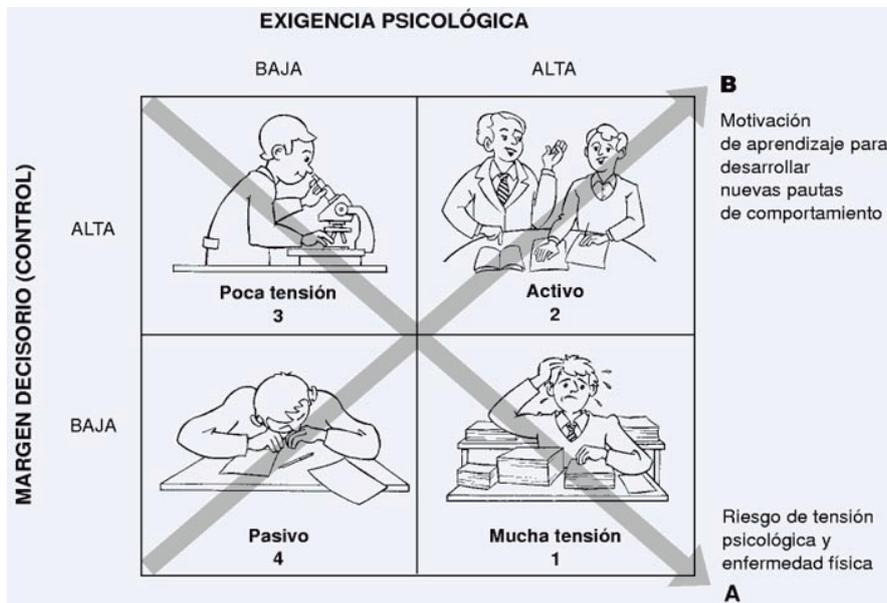
Un tercer factor modificador es la cantidad y calidad de apoyo social que brindan la jerarquía y los compañeros. Cuando existe y es adecuado, puede "amortiguar" parte del potencial estresor generado por la combinación de altas demandas y bajo control. Si es escaso o falta, o si el entorno psicosocial se caracteriza por la discriminación o la intimidación, se añade un nuevo factor de estrés a los ya existentes.

Aprendizaje activo

La diagonal B muestra las consecuencias que las condiciones psicosociales generan en el comportamiento. Trabajo activo es aquel donde las exigencias son elevadas, pero la organización del trabajo permite a la persona disponer de una elevada capacidad de decisión para hacerles frente, convirtiéndose el resultado de esa combinación en un desafío. Este cuadrante del modelo predice el llamado "estrés positivo", la situación que incrementa la motivación y las posibilidades de crecimiento y desarrollo personal. En este cuadrante se produce aprendizaje de nuevos patrones de conducta y habilidades basadas en la experiencia psicosocial del trabajo.

Se trata de ocupaciones en las que la persona siente una gran capacidad de control, de libertad para usar todas las capacidades. Buena parte de la energía activada por los estresores del trabajo (en este caso, desafíos) se convierte en acción, por lo que queda poca tensión residual que ocasione trastornos. El individuo tiene libertad para decidir el curso más efectivo de la acción en respuesta a un estresor; puede probar la eficacia de las acciones elegidas, reforzándolas si le han funcionado bien, o modificándolas si le han fallado.

FIGURA 2
Modelo de exigencias psicológicas-control. Fuente: Karasek, 1979.



Los trabajos pasivos serían aquellos que no requieren mucha energía, pero que no incluyen ninguno de los aspectos deseables de la relajación. Contra lo que pudiera pensarse, provocan un entorno de trabajo poco atractivo que puede implicar una atrofia o pérdida gradual de capacidades anteriormente adquiridas (aprendizaje negativo). Pueden generar, a largo plazo, una falta de motivación en el trabajo. Sería el segundo grupo problemático desde la perspectiva psicosocial, después del de alta tensión. En cuanto a la tensión psicológica y el riesgo de enfermedad, el modelo predice un nivel medio, como en el grupo de trabajo activo.

El modelo se probó por primera vez en trabajadores suecos y norteamericanos, confirmándose empíricamente ambas hipótesis. En el 79, Töres Theorell ayudó a ampliar la predicción empírica para la enfermedad coronaria, lo que propició una aceptación más amplia del modelo.

En los años 80, Frankenhauser demostró la congruencia de las dos hipótesis con las dos modalidades básicas de respuesta fisiológica al estrés, entendido como adaptación de un organismo a su entorno: respuesta de activación cuando la situación se percibe como un reto, respuesta de impotencia cuando se percibe como una incertidumbre.

Todos estos hallazgos epidemiológicos iban confirmando la idea de que el estrés psicosocial no es propio solamente de las personas con elevadas responsabilidades, sino una carga adicional para los trabajos de menor estatus. Ello permitía aclarar, por ejemplo, la aparente contradicción entre estrés y satisfacción. Los operarios de una cadena de montaje de coches y los directivos de esa empresa pueden tener niveles elevados de estrés, y sin embargo presentan grandes diferencias en cuanto a estado de

salud y satisfacción laboral, lo que sólo se entiende si tenemos en cuenta simultáneamente las demandas y la capacidad de decisión en el puesto.

Algunos datos recientes sobre la exposición y sus efectos

Disponemos de diversas fuentes para conocer cuáles son los colectivos más expuestos a riesgo psicosocial, qué efectos genera en la salud, y cuál es la percepción de los trabajadores al respecto. A continuación se presentan datos provenientes de las dos últimas encuestas sobre condiciones de trabajo, tanto a nivel europeo, como español, que apoyan el modelo demandas-control-apoyo social.

Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo

En el estudio, realizado en el año 99, hay diversos ítems que hacen referencia al contenido de las demandas de trabajo (exigencias de la tarea). Los datos muestran que para desempeñar el trabajo es necesario mantener una atención (58'2%) y un ritmo de trabajo (35'1%) elevados durante más de la mitad de la jornada laboral. Por otra parte, el 14'5% de los entrevistados considera que la cantidad de trabajo durante los últimos tres meses ha sido excesiva.

Por lo que respecta a la dimensión de control en el trabajo, el 35'8% de la muestra afirma tener sensación de monotonía (falta de variedad en el trabajo); el 32'2% manifiesta tener que realizar tareas muy repetitivas y de muy corta duración, también durante más de la mitad de la jornada. Preguntados sobre los aspectos en los que se dispone de autonomía, entre un 20 y un 30% de los encuestados manifiesta no poder elegir o modificar el orden de las tareas, el método de trabajo, el ritmo, o la distribución y duración de las pausas.

En la encuesta se incluye el factor estatus del puesto, analizado a través del nivel de conocimientos necesarios para desempeñarlo, y por la medida en que se pueden aplicar los propios conocimientos y capacidades. Ambos aspectos pueden considerarse incluidos dentro de la dimensión de control del modelo. El 43'4% de los trabajadores considera que para desempeñar su puesto no se requiere ningún conocimiento especial; por otro lado, el 33'5% considera que su trabajo le ofrece nulas o escasas oportunidades de aplicar sus capacidades.

Encuesta Europea de Condiciones de Trabajo

Una proporción muy considerable de la población activa de la UE trabaja en condiciones que pueden generar estrés y enfermedad. Igualmente, una importante proporción presenta una sintomatología a la que se sabe que contribuyen la exposición a factores de estrés relacionados con el trabajo.

En la encuesta de 2000, el 57% de los trabajadores preguntados manifiesta efectuar tareas repetitivas, la misma tasa que en la encuesta del 95. Más de la mitad de los encuestados señalan ritmos de trabajo elevados y con plazos cortos y estrictos durante, al menos, la cuarta parte de su tiempo de trabajo. El 21% del conjunto de trabajadores considera no disponer de tiempo suficiente para realizar su trabajo. Hay una clara correlación entre la intensidad del trabajo y los problemas de salud y accidentes: las personas afectadas por este riesgo manifiestan con más frecuencia problemas de salud

(dolores dorsales, estrés, dolores musculares en cuello y hombros, lesiones por accidentes).

En cuanto a la autonomía, alrededor de un tercio de los trabajadores europeos no dispone de control (no pueden elegir) sobre el orden en que ejecutan sus tareas, su ritmo de trabajo, o sus métodos de trabajo. Y hay que tener en cuenta que un análisis pormenorizado mostraría sectores y ocupaciones más desfavorecidas en este sentido, como el sector de transportes y comunicaciones, o los operarios de industria y trabajadores de servicios.

Los problemas de salud más comunicados por los trabajadores están, todos ellos, relacionados en mayor o menor medida con el riesgos psicosociales: dolor de espalda (33%), estrés (28%), dolores musculares en cuello y hombros (23%), y burn-out (23%).

Distribución ocupacional

Uno de los métodos utilizados en la investigación sobre el modelo demandas-control-apoyo social ha sido el de emplear datos agregados por ocupaciones, que proporcionan un estándar de referencia para las variaciones en las características psicosociales del trabajo, permitiendo identificar más específicamente el perfil psicosocial de distintos colectivos. Según su ubicación en los cuadrantes del modelo, se pueden establecer comparaciones en los efectos en la salud de distintos tipos de ocupación o en cualquier otra variable que pueda resultar interesante posteriormente a la hora de diseñar, implementar y evaluar intervenciones preventivas.

Así se ha sabido, por ejemplo, que hay una distribución desigual por géneros. Los hombres disponen con más frecuencia que las mujeres de un alto grado de control sobre su proceso de trabajo al nivel de las tareas. Además, en las mujeres se da una correlación negativa entre el margen de toma de decisiones y las demandas: las mujeres con escaso control tienen también más exigencias. Por el contrario, los trabajos con mayores demandas para los hombres se acompañan, generalmente, de mayor control. Esto significa que hay mayor proporción de mujeres ocupando puestos de alta tensión.

Sin ánimo de ser exhaustivos ni excluyentes, podemos dar algunos ejemplos de cómo se suelen distribuir las ocupaciones en los distintos cuadrantes del modelo.

Trabajo pasivo: administrativos, contables, personal de servicios de bajo nivel (conserjes, bedeles, etc.), vigilantes, porteros.

Trabajo activo: abogados, jueces, ingenieros, directivos, periodistas, médicos.

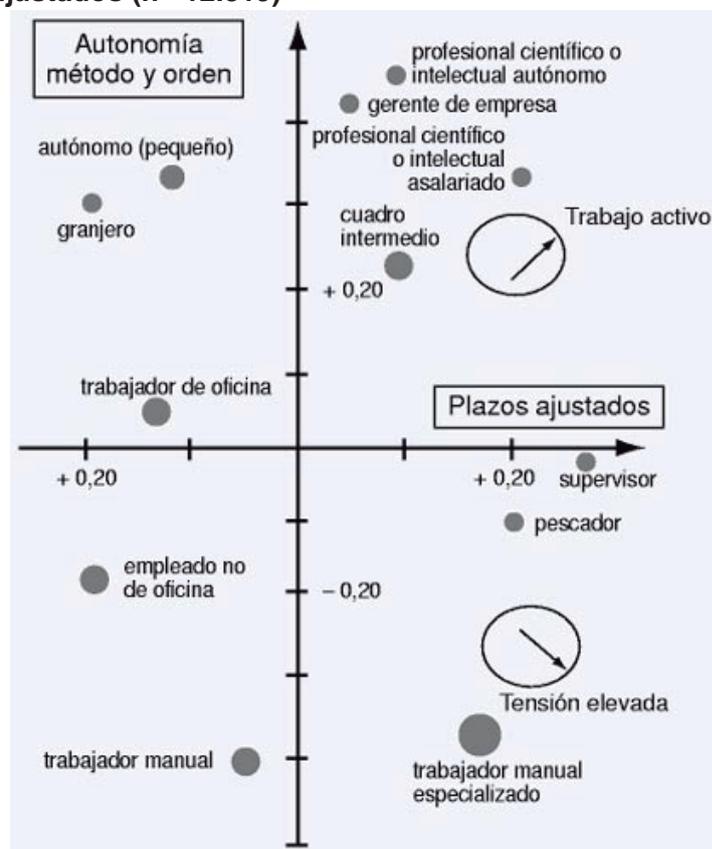
Alta tensión: operarios sujetos al ritmo de máquinas (montadores, cortadores, manipuladores de cargas), camareros, cocineros, trabajadoras del textil, operadoras telefónicas, trabajos de oficina con tareas automatizadas, conductores de autobús urbano.

Baja tensión: empleados de reparaciones e instalaciones, profesores de universidad, científicos, personas que trabajan con herramientas de precisión.

A partir de los datos de las encuestas europeas de condiciones de trabajo, la Fundación Europea ha realizado distintos análisis dirigidos a examinar las diferencias que presentan los trabajos en cuanto a presiones de tiempo (demandas) y grado de autonomía (control), así como los efectos sobre la salud que tienen las diferentes situaciones laborales.

En la figura 3 puede observarse la distribución ocupacional en una muestra del año 91 de trabajadores europeos, donde se identifican cuáles serían los trabajos con peores condiciones psicosociales.

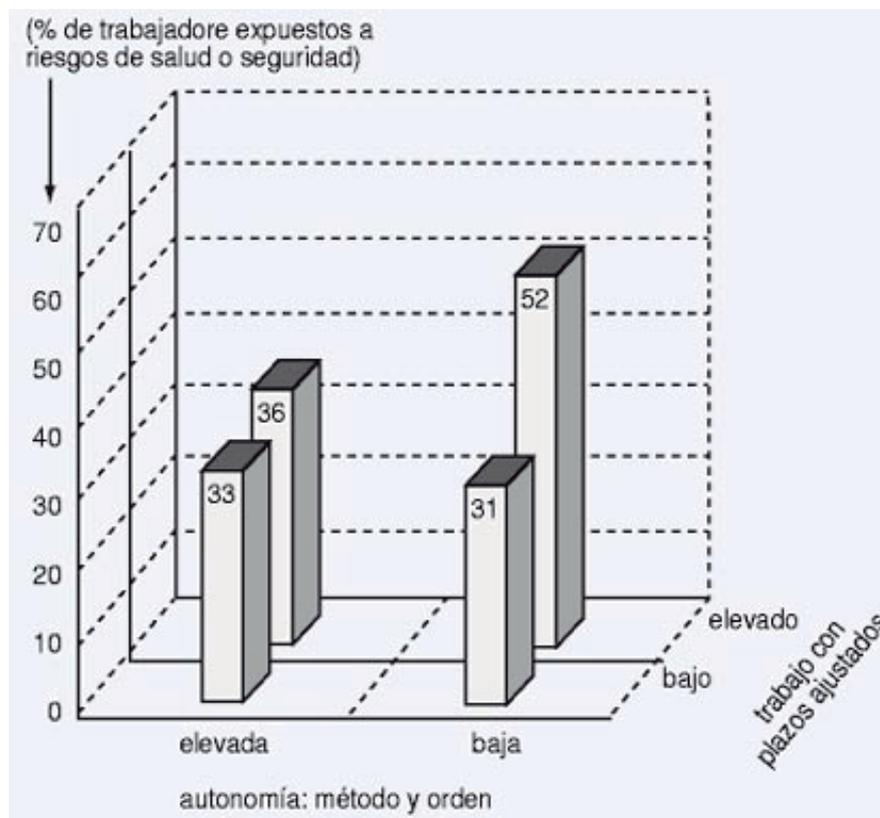
Figura 3
Fundación Europea '91: distribución por profesión de la autonomía y del trabajo con plazos ajustados (n= 12.819)



El eje horizontal representa las presiones de tiempo, y el vertical la autonomía en el trabajo. Los trabajos situados en el cuadrante superior derecho están sometidos a elevadas presiones de tiempo, pero ofrecen los medios para hacer frente a esas exigencias. En el cuadrante inferior derecho se sitúan los trabajos que llevan aparejada una gran tensión, donde el trabajo es estresante. El tamaño del punto refleja el nº de personas en esa ocupación en la muestra estudiada.

Como aparece en la figura 4, las personas situadas en el cuadrante de alta tensión perciben en una gran proporción que su trabajo pone en peligro su salud y seguridad. En cambio, quienes deben afrontar elevadas exigencias pero gozan de mucha autonomía, dicen padecer problemas de salud en porcentajes significativamente más bajos.

FIGURA 4
Encuesta europea sobre las condiciones de trabajo 1991: características de los trabajos y riesgos de salud y seguridad (n=12.819)



La evolución de los resultados de las sucesivas encuestas europeas permite llegar a la conclusión de que está aumentando la intensidad del trabajo (trabajo más rápido y cumpliendo plazos ajustados); así mismo, se observa un ligero aumento de la autonomía, pero que no resulta suficiente para compensar la mayor intensidad del trabajo. Esto supondría que lo que está aumentando en realidad son los tipos de trabajos de alta tensión, a los que se asocian peores efectos para la salud. A la luz de estos datos se puede concluir también que muchos europeos siguen trabajando bajo el sistema taylorista de organización del trabajo, basado en una contundente división entre el pensar y el hacer.

¿Hay personas más predispuestas?

El equilibrio entre control y demandas depende, según este modelo, de la organización del trabajo y no de las características individuales de cada persona. Por supuesto que la influencia del ambiente psicosocial de trabajo puede ser, y de hecho es, moderada por las características de la respuesta individual. No se niega esta evidencia pero tampoco se estudia, centrándose únicamente en aquellas condiciones que pueden y deben ser modificadas desde el lugar de trabajo.

A diferencia de otros modelos sobre el riesgo psicosocial, se prioriza la necesidad de distinguir rasgos del ambiente de trabajo que puedan ser categorizados como demandas, control y apoyo social, y no simplemente hacer un listado de todos los factores potencialmente estresores. Se examina la interacción entre las dimensiones, y se enfatizan las propiedades de generación de estrés de dichos factores objetivos, y no sólo de las percepciones individuales, o del ajuste persona-entorno.

Respecto a la personalidad, a pesar de que en muchas investigaciones sobre estrés se apunta que las características individuales juegan un papel en el desarrollo de los síntomas de estrés y enfermedad, los autores del modelo consideran improbable que dichas características expliquen las asociaciones encontradas entre tensión en el trabajo e hipertensión o ECV (las más consistentes epidemiológicamente). Además, creen que la investigación sobre los efectos de la personalidad también debería considerar -aunque de hecho no lo hace- la potencial influencia que las características del trabajo tienen a la hora de modelar características individuales como la personalidad.

En muchas ocasiones los factores psicosociales, las dimensiones del modelo, serán causas necesarias pero no suficientes para que las personas se sientan estresadas o desarrollen trastornos de salud derivados del estrés. La situación es homónima a la que ocurre con muchos otros daños, de etiología multicausal, relacionados con riesgos laborales o extralaborales. No todos los fumadores desarrollan cáncer de pulmón, ni todos los que lo padecen son fumadores; no todos los trabajadores expuestos a un nivel de ruido superior al establecido en la legislación específica tendrán problemas de audición, y en cambio sí pueden padecerlos personas que no llegan a dicho nivel de decibelios. En cualquier caso, ello no ha de ser un obstáculo para delimitar y controlar aquellas exposiciones sobre las que se tiene sobrada confirmación de peligrosidad.

Bibliografía

- FUNDACIÓN EUROPEA PARA LA MEJORA DE LAS CONDICIONES DE VIDA Y TRABAJO.
Presiones de tiempo y autonomía en el trabajo en la UE. Resumen. Dublín, 1997.
- INSTITUTO NACIONAL DE SEGURIDAD E HIGIENE EN EL TRABAJO (INSHT). IV Encuesta nacional de condiciones de trabajo. Madrid, 2001.
- INSTITUTO SINDICAL DE TRABAJO, AMBIENTE Y SALUD (ISTAS). Estudio sobre necesidades de formación en prevención de riesgos psicosociales para delegados/as de prevención. FOREM, Madrid, 2000.
- JOHNSON J.V., HALL E.M. Job strain, workplace social support, and cardiovascular disease: A cross sectional study of a random sample of the Swedish working population. *Am J Public Health*, 1988; 78: 1336-1342.
- KARASEK, R. Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign *Administrative Science Quarterly*, 1979; 24: 285-309.

- KARASEK, R., THEORELL, T. Healthy work. Stress, productivity, and the reconstruction of working life. New York: Basic Books, 1990.
- KRISTENSEN, T.S. The demand-control-support model: Methodological challenges for future research. *Stress Med*, 1995; 11: 17-26.
- MERLLIÉ, D., PAOLI, P. Ten years of working conditions in the European Union. Summary European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin, 2000.
- SAUTER, S.L. et al. (ed.). Factores psicosociales y de organización OIT, Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo, 1998.

LECTURA 2: ESTRÉS LABORAL Y BURN OUT EN LOS SERVICIOS DE SALUD

Área de Prevención

Comisión Nacional del SIDA, 2001

<http://www.conasida.cl/fono/doctechs/docestres/docestres.htm>

El estado de agotamiento emocional y estrés producido por el trabajo constituye en la actualidad un problema de salud mental que afecta a muchas personas. Entre los profesionales afectados con mayor frecuencia se encuentran los trabajadores de la salud, profesores y policías. Una de las dificultades esenciales en el enfrentamiento del burnout y del estrés es el hecho que en la mayoría de los casos, ni los afectados ni quienes los rodean reconocen a tiempo esta situación como un problema en su salud mental.

El síndrome del burnout implica una pérdida del bienestar en la actividad profesional y del equilibrio emocional, asociado a una vivencia subjetiva más bien depresiva o desesperanzada. Se relaciona con la percepción que los esfuerzos e inversión de energía no se corresponden con el grado de satisfacción alcanzado. Es importante considerar en este sentido, que la satisfacción laboral se obtiene de las experiencias exitosas, el reconocimiento, el sentimiento de autorrealización y la experiencia común, es decir, la sensación de formar parte de un grupo o institución. (4)

Existen muchos estudios que señalan que el estrés propio de los profesionales de la salud es mayor que el que se asocia a otras ocupaciones (Simpson y Grant, 1991). Se espera que los niveles de estrés laboral sean altos, debido a que estos profesionales se enfrentan a diario a situaciones como el dolor, la muerte, la enfermedad terminal, situaciones límite de otras personas, muchas veces con la sensación de poder hacer poco o nada. Además, estas situaciones vienen definidas por la urgencia y la toma de decisiones inmediatas en cuestiones de vida o muerte. (1)

Pese a que poseen elementos comunes, se hace necesario distinguir a nivel cualitativo entre estrés laboral y burn-out. En ese sentido, el burn-out no es un proceso asociado a la fatiga, sino a la desmotivación emocional y cognitiva que sigue al abandono de intereses que fueron importantes para la persona en algún momento. El alto nivel de estrés y la insatisfacción laboral asociada al burnout constituyen los aspectos que más destacan en cuanto a la salud mental de los trabajadores de la salud. (1)

ESTRÉS LABORAL

El estrés laboral se ha definido como una relación entre una persona y su entorno laboral que es percibido como impuesto, o excediendo sus recursos y poniendo en peligro su bienestar (Lazarus y Folkman, 1998, en 2) e implica una interacción desfavorable entre los atributos del trabajador y las condiciones de trabajo que conducen a trastornos psicológicos, conductas insanas y finalmente a enfermar (Scuter y cols., 1990 en 2). En este sentido, se enfatiza que el estrés laboral es un proceso interactivo entre características individuales y estresores físicos y psicosociales del ambiente laboral. Sus efectos psicológicos incluyen tanto estrés emocional (ansiedad, burnout, etc.) como cambios conductuales (uso de alcohol, fumar, cambios

alimenticios). Además, la exposición continuada a situaciones de estrés laboral puede exponer a problemas médicos crónicos (hipertensión, depresión crónica, etc.). (2)

Se han descrito 7 categorías de fuentes de estrés consistentemente citadas en la literatura para este grupo de profesionales (Bailey, Steffen y Grout, 1980 en 1):

1. Los conocimientos y la tecnología.
2. Las relaciones interpersonales.
3. La naturaleza de los pacientes a quienes se presta la atención.
4. El ambiente físico de trabajo.
5. Las condiciones administrativas.
6. La gestión de la unidad.
7. Los eventos críticos.

Dentro del ámbito organizacional, las posibilidades de desarrollar estrés laboral se relacionan básicamente con 3 situaciones (1):

1. Conflicto de rol : se refiere a la coexistencia de exigencias opuestas y poco conciliables (o contradictorias) en la realización de una tarea o trabajo. Por ej., contraposición entre los cuidados individuales a enfermos y los límites de disponibilidades y recursos reales. También surge en las diferencias de prioridades entre los equipos médicos y los de enfermería, o en la ausencia de asistencia médica directa en personal de enfermería que debe responsabilizarse del bienestar de los pacientes.

2. Ambigüedad de rol : se refiere a la incertidumbre sobre las exigencias de la propia tarea y de los métodos y formas con las que debe ser ejecutada. También la ambigüedad sobre los propios resultados conseguidos, se ignora si el trabajo se realiza conforme a lo que se requiere desde el punto de vista de las tareas o las metodologías y a las expectativas que se tienen del trabajo.

3. Sobrecarga de rol : corresponde al exceso de trabajo o a las dificultades de cumplir con los plazos fijados para ello. La falta de tiempo resalta como uno de los factores más importantes del estrés asistencial.

Otros factores organizacionales de Estrés:

- * Infrutilización de habilidades.
- * Recursos inadecuados.
- * Escasa participación.
- * Clima laboral.
- * Fuentes de estrés particulares de la tarea asistencial.

Estrés laboral y VIH/SIDA.

Un aspecto frecuente en las investigaciones de estrés laboral en personal de salud, se relaciona con las posibles diferencias de estrés entre las diversas unidades, departamentos o especialidades, de médicos y enfermeras. A la base de estos estudios está la idea que el tipo de enfermos o de cuidados podrían ser una fuente específica de estrés. (1)

En relación a este tema, Servellen y Leake (1993, en 1) describen el proceso vivido por los trabajadores de la salud en el tema del VIH/SIDA en los primeros momentos de la epidemia, señalándose la presencia de temor, ansiedad y gran preocupación asociados a la falta de información y la presencia de mitos; situaciones que aún se mantienen, aunque de manera más oculta. Por otro lado, Selwyn (1987) ha señalado que el cuidado de personas que se encuentran en fase de SIDA, aumenta la posibilidad de estrés (1), debido a la incapacidad de dar respuestas efectivas de tratamiento que elimine al virus y sus consecuencias, y a las características de algunos de los pacientes, que usualmente son jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad y discriminación.

BURNOUT

Uno de los enfoques más específicos que ha recibido el estrés propio de los profesionales de la salud ha sido el Modelo del Burn Out.

Se ha propuesto como un síndrome de estrés crónico propio de las profesiones de servicio caracterizadas por una atención intensa y prolongada con personas en estado de necesidad o dependencia (Maslach y Jackson, 1982)

Este síndrome se caracteriza por un proceso con etapas progresivas, marcado por el cansancio emocional, despersonalización y pérdida de realización personal. En una primera etapa se produce agotamiento emocional, con pérdida de atractivo, tedio y disgusto por las tareas propias del trabajo, con pérdida de interés y satisfacción laborales. Esta etapa se asocia a intentos activos pero inefectivos de modificar la situación, con la consiguiente sensación de indefensión. En la segunda etapa, caracterizada por la despersonalización, la depresión y la hostilidad, se producen cambios en las relaciones con los usuarios y pacientes, marcados por el desinterés, pérdida de empatía e incluso la culpabilización. Finalmente en la tercera etapa, marcada por la pérdida de la realización personal, se produce una sensación cada vez más generalizada que no vale la pena implementar cambios y que no es posible mejorar las cosas. Esto se acompaña de la pérdida de ilusión con respecto al propio trabajo y de idealismo en su ejecución.

El Burn-out puede producir un clima laboral que transmite al resto del equipo la pérdida de autoestima laboral precipitando y acelerando este proceso en los otros miembros. Esto desemboca en la constitución de ambientes laborales de desvinculación y una moral grupal de derrotismo y abandono (1).

Se han descrito algunos factores propios del ambiente de trabajo que influyen en el burnout, entre estos, podemos mencionar (1):

Burnout y trabajadores de la salud.

Se ha observado que el burnout en las profesiones asistenciales se asocia de manera clara a dos situaciones particulares: el nivel de necesidad emocional de los pacientes y las características organizacionales del propio trabajo.

Se han descrito algunos predictores de burnout en los trabajadores de la salud, tales como (1):

- * Frecuencia y cantidad de tiempo dedicado a la atención de pacientes.
- * Sobrecarga laboral.
- * Falta de capacidad de participación en la toma de decisiones.
- * Necesidad de tomar decisiones críticas con información escasa o ambigua.
- * Riesgo de transmisión o afectación psíquica.
- * Introducción constante de nuevas tecnologías y conocimientos.

En el ámbito personal, se han descrito 3 variables asociadas a la aparición del Burn-out: deseo de marcar una diferencia con los demás y de obtener resultados tangibles, el trabajo muy próximo al dolor y al sufrimiento y las relaciones negativas con los colegas. Dentro de las ideas que propiciarían el estrés se encuentran: la consideración que la dispensa de los cuidados de salud debe ser inmediata, la idea que los profesionales de salud siempre deben estar en condiciones de obtener resultados y responder a las demandas de los pacientes y la consideración que los profesionales de la salud no tienen necesidades personales. Esto nos remite al concepto de vulnerabilidad ante el burnout.

Vulnerabilidad al burnout

Más allá de los factores organizacionales y elementos propios del trabajo en salud que pueden generar un proceso de burnout, existen algunas características o situaciones personales que vulneran a los trabajadores de salud.

Factores que incrementan la vulnerabilidad al agotamiento profesional en los equipos:

- * La ideología de servicio, donde el acento se pone sobre el bienestar del otro.
- * Las expectativas sobre sí mismo o sobre el trabajo, creadas por el mito de que los cuidados médicos son irremplazables.
- * El miedo a herir y ser herido.
- * El idealismo.
- * Las relaciones intensas con el enfermo y la familia, que son rotas por el duelo.
- * Los duelos sucesivos.
- * Las pérdidas personales en el pasado y los duelos no terminados.
- * Sentimientos de impotencia, de soledad y de excesiva identificación con el sufrimiento de los enfermos.
- * Los estresores extra-laborales (problemas familiares de pareja).
- * Falta de límites entre el trabajo y la vida privada.
- * La consideración que la entrega de los cuidados de salud debe ser inmediata.
- * La idea que los profesionales de salud siempre deben estar en condiciones de obtener resultados y responder a las demandas de los pacientes.
- * La consideración de que los profesionales de la salud no tienen necesidades personales.

VARIABLES ORGANIZACIONALES

- * Conflictos de rol
- * Ambigüedad de rol
- * Sobrecarga de trabajo
- * Contacto con la muerte

- * Trato con pacientes y familiares
- * Dificultades con compañeros
- * Cuidado de enfermos críticos

BURNOUT

- * Cansancio emocional
- * Despersonalización
- * Falta de realización

VARIABLES MODULADORAS

- * Sociodemográficas
- * Redes de apoyo social
- * Personalidad

CONSECUENCIAS

- * Afectaciones físicas
- * Afectaciones psicológicas
- * Insatisfacción laboral
- * Absentismo

Consecuencias del burnout.

Las consecuencias del Burn-out pueden dividirse en físicas, emocionales, conductuales y sociales, además de pérdida de eficacia laboral y alteraciones de la vida familiar y social. Tiene duras consecuencias en la calidad de la vida laboral de las personas que ejercen trabajos de asistencia y en la calidad de atención y cuidados recibidos por los beneficiarios de su trabajo. Juega un rol muy importante en la insatisfacción laboral, ausentismo, rotación de personal y en general, en la eficacia de las instituciones. Aquellas consecuencias del estrés laboral asociadas al síndrome de burnout con evidencia empírica de acuerdo a la literatura, son:

Sentimientos de Soledad
 Ansiedad difusa
 Sentimientos de alienación
 Impotencia
 Sentimientos de omnipotencia
 Cinismo
 No verbalizar
 Apatía
 Hostilidad
 Susplicacia
 Agresividad
 Cambios bruscos de humor
 Irritabilidad
 Aislamiento

Enfado frecuente
Fatiga
Dolor precordial y palpitaciones
Hipertensión
Crisis asmáticas
Resfríos frecuentes
Mayor frecuencia de infecciones
Aparición de alergias
Dolores cervicales y de espalda
Alteraciones menstruales
Úlcera gastro-duodenal
Diarreas
Jaquecas
Insomnio

¿Cómo manejar el estrés laboral y el burnout de los trabajadores de la salud?

Se considera que la prevención del estrés y el burnout es el enfoque más eficaz porque evita un deterioro que no siempre es subsanable. Entre los mecanismos de enfrentamiento de estas situaciones que han sido descritos, destacan el apoyo emocional de personas cercanas, consulta con los colegas, mejoramiento de la relación con los profesionales y compañeros, juego y recreación y actividades de ocio. (Looney y cols., 1980 en 1) Algunos de los programas de intervención del Burn-out han incluido actividades de relajación, clarificación de valores, modificación de las redes de apoyo, dieta y ejercicio, tanto a nivel individual como de grupos.

Enfrentamientos inadecuados.

Existen reacciones y modos de enfrentamiento del burnout que, pese a disminuir en parte las sensaciones de desagrado o insatisfacción, resultan inadecuadas desde el punto de vista de la salud mental de las personas y resulta fundamental considerarlas al momento de trabajar con las personas expuestas a estrés laboral. Algunas de las que pueden mencionarse son: exagerar la distancia emocional y afectiva con el trabajo, ignorar la sobrecarga, desarrollar indiferencia, actitudes pasivas de espera, huida hacia satisfactores distintos a los laborales, enfermarse, abusar de drogas o de alcohol, etc. (4)

Prevención

Se han generado desde la literatura algunas opciones destinadas a prevenir situaciones de burnout y estrés y reaccionar a ellas por parte de los Servicios de Salud como organizaciones de trabajo, entre ellas se encuentran:

- * Sensibilización mediante la información dirigida a los afectados y a los directivos.
- * Apoyo social por parte de los directivos.
- * Medidas de organización especiales que permitan disminuir el estrés.
- * Mejorar los niveles de comunicación y cooperación.
- * Introducir períodos de perfeccionamiento.
- * Facilitar el cambio de ámbito laboral, de funciones, e incluso de trabajo.
- * Cursos o instancias para reformular el enfrentamiento personal del trabajo.

Actitudes que favorecen el manejo del estrés y el burnout.

Ciertas actitudes hacia los usuarios, hacia los equipos y hacia el trabajo, facilitarán enormemente la superación de situaciones de estrés y burnout. (3)

Hacia los usuarios :

- * Mantener esperanzas sobre el usuario (da significado a los esfuerzos)
- * Compartir cuidados entre los miembros del equipo, poniendo límites a las tareas.
- * Recibir y promover el apoyo de los familiares del usuario, desarrollando las relaciones con ellos.
- * Asesoramiento psicológico en el afrontamiento al usuario.
- * Trato digno y respetuoso a los usuarios.

De los equipos :

- * Aprender a aceptar a los usuarios tal como son.
 - * Identificar el estrés, para reducirlo o usarlo de forma constructiva.
 - * Incorporarse a grupos de apoyo entre profesionales cercanos. (compartir emociones, buscar soluciones).
 - * Diversificar actividades en el tiempo libre.
 - * Cultivar amistades y el apoyo de la propia familia.
 - * Definir metas y clarificar los objetivos.
 - * Conocer y respetar estilos de enfrentamiento de otros miembros del equipo.
- Trabajar en torno a los menos constructivos.

El trabajo :

- * Seleccionar un espacio físico adecuado para proporcionar la atención.
- * Equipo bien organizado, desarrollando la comunicación y la resolución de conflictos.
- * Planificación adecuada de las condiciones de trabajo (horarios, tareas y responsabilidades).
- * Trabajo interdisciplinario real, con los aportes específicos de cada especialidad.
- * Formación adecuada y actualización continua.

Principios útiles para el cuidado de las personas que trabajan en salud

- * Voluntariedad del puesto de trabajo.
- * Conocimiento de las actividades y tareas a realizar.
- * Claridad de los objetivos planteados en el trabajo.
- * Participación real en la organización.
- * Fortalecer el sentido de pertenencia a un equipo.
- * Mantener relaciones francas y abiertas.
- * Incentivo de las iniciativas y capacidades individuales.
- * Apoyo permanente al resto del equipo.
- * Sensación de aceptación por la mayoría de los miembros.
- * Horizontalidad de las relaciones básicas.
- * Sistemas de compensación que incentiven el trabajo.
- * Refuerzo positivo permanente.
- * Flexibilidad de la estructura organizativa.

- * Facilitación del trabajo individual y del equipo.
- * Compartir inquietudes propias y del equipo.
- * Mantener una sana implicación con nuestra labor.
- * Dejar un espacio para las actividades recreativas.
- * Reconocer las limitaciones propias y del equipo.
- * Buscar en el equipo el apoyo necesario para superarse.
- * Estar convencidos de que todos somos necesarios, nadie es imprescindible.

BIBLIOGRAFIA

1. Moreno-Jiménez, B y Peñacoba, C. "El estrés asistencial en los Servicios de Salud". En Manual de Psicología de la Salud. Fundamentos, Metodología y Aplicaciones. Simón ed. Biblioteca Nueva. Colección Psicología Universidad.
2. Buendía, José (Ed) "Estrés laboral y Salud", 1998. Biblioteca Nueva. Colección Psicología Universidad.
3. Apuntes del Dr. Jorge Grau en el Seminario Taller: "Burn Out: Una amenaza a los equipos de Salud".
4. Poldinger, P. "Depresiones larvadas, depresiones por agotamiento y síndrome de burnout". En "El enfermo psicossomático en la práctica". 1997, Editorial Herder

LECTURA 3: Estrés y riesgos psicosociales en la enseñanza

<http://www.suatea.org/boletin/b129/Pag22-27riesgos.pdf>

¿Qué son los factores de riesgo psicosocial?

Ni depresión (o no únicamente depresión), ni carga mental, ni clima laboral. Pese al incremento del interés por los factores de riesgo psicosocial, persiste en nuestro entorno una extraordinaria confusión que contrasta con la clara evidencia científica sobre las dimensiones del entorno psicosocial del trabajo con influencia sobre el estado de salud.

Uno de los errores más extendidos es la consideración de los factores de riesgo psicosocial como los relacionados con trastornos de salud mental. Si bien es cierto que existe una asociación muy estrecha y a corto plazo, estos riesgos laborales causan también problemas de salud de naturaleza biológica como trastornos cardiovasculares (probablemente los más estudiados) o sociales (aumento del consumo de sustancias adictivas, problemas en las relaciones...).

Conviene también **diferenciar los factores de riesgo psicosocial de la carga mental o del clima laboral**. Ninguno de estos dos conceptos tiene como objetivo de su análisis el estado de salud de los trabajadores y, si bien es cierto, que hay algunos elementos de solapamiento, lo que explica la fatiga mental o la productividad, no es lo mismo que lo que causa problemas de salud.

Si el concepto de factores de riesgo psicosocial viene del campo de la psicología del trabajo y se enmarca en el estudio de la relación entre el trabajo y la salud, la carga mental es un concepto propio de la ergonomía que persigue investigar las capacidades y limitaciones del ser humano como sistema de procesamiento de información. En el entorno persona-máquina, el trabajador o trabajadora deben dar una respuesta motora (accionar una palanca, apretar un botón...) a señales de tipo sensorial (luces de diferentes colores o determinados sonidos).

Responder correctamente y a tiempo se hace más difícil cuanto más complejas sean las señales o cuando más rato se lleve trabajando, lo que puede conducir a cometer errores. De hecho, el trastorno asociado a la carga mental, la fatiga mental, no se analiza en cuanto trastorno de salud, que en cualquier caso sería leve, sino en cuanto posible fuente de errores en el trabajo.

En ocasiones el marco de análisis de riesgo psicosocial es el del desarrollo organizacional, disciplina que pretende explicar productividad, no salud. Es evidente que aunque existen elementos de la organización del trabajo que explican tanto salud como productividad, hay otros que entran en franca colisión.

Dicho ya lo que no es riesgo psicosocial, **paso a describir lo que sí lo es**. Desde el punto de vista de la salud hay dos abordajes de análisis de los factores de riesgo psicosocial que han mostrado evidencia abrumadora de relación con el estado de salud: el que considera como principales determinantes de la salud las exigencias psicológicas, el control sobre el trabajo y el apoyo social de compañeros y superiores (modelo de Karasek) y el que tiene en cuenta el desequilibrio entre el esfuerzo puesto en el trabajo y las compensaciones recibidas (*modelo de Siegrist*).

Exigencias psicológicas-control-apoyo social

A finales de los años 70 Robert **Karasek** demuestra que los trastornos cardiovasculares en trabajadores se asocian a las demandas psicológicas y al control sobre el trabajo. En contra de lo que algunos creen, las **demandas psicológicas** no se refieren al trabajo intelectual, sino al volumen de trabajo, la presión de tiempo y las interrupciones que obligan al trabajador a dejar momentáneamente las tareas que está realizando y volver a ellas después. Por control, aspecto central del riesgo psicosocial, se entiende la posibilidad que tiene el trabajador de desarrollar sus habilidades -es decir, el trabajo variado, creativo, que requiere el aprendizaje constante - y la autonomía o margen de libertad para realizar el trabajo.

Según Karasek la peor situación -él la llama de "**alta Riesgos más allá del accidente**" Los accidentes de trabajo, aun siendo un problema grave, no son el único factor de riesgo laboral ni tampoco el que más nos altera la vida cotidiana. Desde hace tiempo, existe evidencia de la relación entre estos factores del trabajo y el estado de salud, sobre todo sobre su asociación con enfermedades cardiovasculares, primera causa de mortalidad en los países desarrollados. El estrés de origen laboral es el segundo problema de salud más frecuente relacionado con el trabajo en la Unión Europea, después del dolor de espalda, y afecta a casi uno de cada tres trabajadores. Las implicaciones son claras: el estrés relacionado con el trabajo puede causar sufrimiento, tanto en el trabajo como en casa, y afecta notablemente a las bases de una organización. Por lo tanto, hay muchas razones para intervenir.

tensión"- surge como consecuencia de una organización del trabajo que combina altas demandas psicológicas y bajo control sobre el trabajo. El trabajo en cadena es un ejemplo.

Los trabajos más saludables son los de **baja tensión**, con bajas demandas y alto control. Entre ambas, existen dos situaciones intermedias, los trabajos activos, con altas demandas y alto control, y los pasivos con bajas demandas y bajo control. Estas dos últimas situaciones se asocian, no tanto a trastornos de salud, como del comportamiento.

Los trabajos activos colocan al trabajador en una situación de reto constante y de aprendizaje continuo, de modo que este comportamiento se traslada también a su vida extralaboral con conductas más activas y ocio más rico. Por el contrario, se ha descrito en los trabajos pasivos un proceso de "analfabetización" progresiva, de pérdida de lo aprendido y comportamientos extralaborales también pasivos, como un mayor porcentaje de abstención en las elecciones políticas. Esto pone en entredicho la creencia relativamente común de que una vida laboral insatisfactoria puede ser compensada por una rica vida extralaboral. Y es que difícilmente se puede desconectar de las condiciones de un trabajo que nos ocupa a la mayoría alrededor de ocho horas diarias.

Si desde el punto de vista de la salud no nos podemos permitir los trabajos de alta tensión, una sociedad no se puede permitir tampoco trabajos pasivos, trabajadores que no participan en la comunidad o que no "consumen" ocio.

A mediados de los años 80, Jeffrey Johnson y Ellen Hall muestran la importancia de un tercer factor, el **apoyo social** en el trabajo, tanto de los que están por encima en la

escala jerárquica como de los compañeros de trabajo. El apoyo social implica dos dimensiones: la relación emocional y el soporte instrumental, esto es contar con colegas o con superiores que cooperan para sacar el trabajo adelante. La situación más negativa para la salud sería la de alta tensión combinada con bajo apoyo social. En diversos estudios se ha confirmado el mayor riesgo de enfermedad cardiovascular en esta situación.

Esfuerzo-compensaciones

En los 90 J. **Siegrist** propone un nuevo abordaje basado en el balance entre el esfuerzo y las compensaciones, importantes en cualquier área crucial de la vida social y en concreto en el trabajo remunerado. Éste tiene como posibles fuentes de compensación el salario, el reconocimiento (importante para mantener los niveles profesionales de autoestima y autoeficacia) y el control de estatus, es decir, el grado de certidumbre sobre el propio futuro o de cumplimiento de las expectativas que nos hemos creado. Las amenazas a la continuidad de un rol social, y en concreto en el trabajo remunerado afectan el sentido de eficacia en el trabajo, de maestría, y la propia autoestima, debido a la vivencia continuada de sentimientos de enfado, de miedo o de irritación.

Son amenazas a la falta de perspectivas de promoción, la inestabilidad laboral o la pérdida del trabajo, los cambios no deseados o la inconsistencia de estatus, es decir, hacer un trabajo que está por debajo de la propia cualificación, rompiendo unas expectativas de vida futura que la persona se había planteado. Algunas teorías psicológicas afirman que la situación de falta de balance entre el esfuerzo y las compensaciones no se mantiene durante un largo periodo de tiempo y por tanto no tiene importancia desde el punto de vista de la salud. Las personas, actuarían para equilibrar el balance, reduciendo su esfuerzo o sus expectativas. El problema es que en la actualidad, los trabajadores/as no tienen la libertad para tomar esta decisión, en un mercado laboral con una alta inestabilidad que hace que se mantenga de forma crónica la situación de desequilibrio.

Desde los años 80 hay un enorme caudal de evidencia científica de la **relación entre estas dimensiones del trabajo y diversos trastornos de salud** de naturaleza biológica -problemas cardiovasculares, lumbalgias, cervicalgias, preeclampsia o úlcera de estómago-, psicológica - ansiedad, depresión o insatisfacción laboral- y social - reducción de la productividad, absentismo laboral y pasividad en la vida extralaboral-. Desde luego, todos ellos son trastornos de salud mucho más graves que la simple fatiga mental.

Los dos abordajes aquí expuestos no son alternativos sino complementarios, es decir, desde un punto de vista práctico, al realizar una evaluación de riesgos psicosociales en cualquier centro de trabajo deben medirse las exigencias psicológicas (el esfuerzo de Siegrist es más o menos sinónimo), el control, el apoyo social de compañeros y de superiores y las compensaciones.

El estrés laboral, ¿una cuestión de personalidad?

Llegados a este punto conviene discutir sobre las diferencias personales en el desarrollo de los trastornos de salud asociados al estrés laboral. En nuestro país la prevención -de forma singular en los trabajadores de la enseñanza- se ha centrado en las características individuales de los trabajadores -se habla de personalidad tipo A, de personalidad neurótica, pesimista...-. En consecuencia se actúa sobre estas características personales de modo que, sin modificar el ambiente de trabajo, debemos aprender a cambiar su percepción del entorno o a controlar sus reacciones frente a él. Se habla por ejemplo de una mejor gestión del tiempo o de terapias de relajación. Son estrategias que algunos han llamado de "culpabilización de la víctima".

Es cierto que existen diferencias individuales en la percepción del entorno -lo que uno percibe como un reto, otro lo considera una amenaza y un tercero una situación normal, que la reacción frente al ambiente es diferente -unos se controlan más que otros-, pero también es verdad que hay situaciones que nos suponen un mayor riesgo para la salud y el bienestar.

Sin embargo se tiende a enfatizar la "naturaleza compleja" de los trastornos de salud relacionados con el estrés laboral, complejidad supuestamente derivada de características individuales, poco conocidas, que conviene tener en cuenta. Pero en otros problemas de salud pública no parece existir este "inconveniente". El tabaquismo es un buen ejemplo.

Es de todos conocido que el tabaco se asocia a cáncer de pulmón aunque hay personas que durante toda su vida han fumado dos paquetes diarios y su salud ha sido envidiable; sabemos también de otros fumadores que, con menor consumo, hacia los 30 años ya tenían un cáncer de pulmón. Este ejemplo ilustra la existencia de diferencias individuales, prácticamente desconocidas, en uno de los problemas de salud pública más relevantes y es un claro exponente de que el desconocimiento de estas diferencias individuales no es un obstáculo para la realización de programas preventivos dirigidos a eliminar la causa en su origen.

La misma filosofía puede, y debe, ser aplicable a los trastornos de salud relacionados con el riesgo psicosocial. Se trata, como en otros problemas de salud laboral, de identificar el riesgo para aplicar las correspondientes medidas preventivas. Si estas formas de trabajar no pudieran cambiar, como no se puede modificar la muerte de un ser querido o la separación de una persona estimada, no tendría sentido situar la prevención a ese nivel. Pero las exigencias, el control, el apoyo y las compensaciones se pueden modificar. Además, las estrategias de prevención dirigidas al individuo tratan de corregir los síntomas, no las causas, por lo que las soluciones son, en el mejor de los casos, temporales y se han demostrado poco eficientes desde el punto de vista económico.

Cuando entran en juego los sentimientos: el trabajo emocional

El trabajo no sólo implica esfuerzo físico y mental sino también exhibir, y a menudo sentir, determinadas emociones, es decir esfuerzo emocional. Se define el trabajo emocional como el manejo de los propios sentimientos para crear una determinada imagen facial y corporal públicamente observable. Trabajar de cara al público supone

contener las propias emociones o expresar unas que no se sienten, por ejemplo ante un paciente que sufre o un cliente maleducado. Así explicaba una trabajadora social este esfuerzo: *"Si no estás bien no puedes realizar bien tu trabajo. Me di cuenta que tenía que parar cuando una persona me dijo: señora, usted no me está escuchando, aquí me vine abajo... Si tus problemas personales te agobian, es difícil que trabajes bien"*.

¿Riesgo psicosocial específico de los docentes?

Trabajar como docente tiene aspectos específicos, sobre todo relacionados con la relación con el alumnado o con sus padres, lo que supone una exigencia emocional con potencial efecto sobre el estado de salud. En cualquier caso, también los docentes están expuestos a los riesgos generales que aquí se han mencionado: más o menos trabajo, mejor o peor organizado, con diferentes grados de autonomía, con compañeros y una dirección con quien relacionarse, con más o menos inestabilidad laboral o cambios no deseados. Así pues, la evaluación de riesgos que debe realizarse como primer paso de la actividad preventiva debería basarse en estos marcos generales que han mostrado relación con el estado de salud, adaptarlos a la realidad de los docentes y añadir algunas dimensiones específicas como las exigencias derivadas del trato con alumnos desmotivados, indisciplinados o grupos de gran diversidad. Sería bueno también incluir en la evaluación, no sólo la exposición a los riesgos, sino la existencia de trastornos de salud relacionados a corto plazo con ellos, concretamente trastornos de salud mental de naturaleza ansioso-depresiva. En este punto conviene discutir sobre el burnout.

El burnout

Con frecuencia surgen titulares en los periódicos sobre el extraordinario impacto del burnout en la docencia, como si este trastorno de salud fuera el más importante en el colectivo o tuviera características singulares como trastorno de salud mental. También aquí vale la pena clarificar el concepto. El burnout, definido por C. Maslach a finales de los años 70, se aplica sólo a ocupaciones que implican el cuidado de otros, como las relacionadas con la docencia o con la sanidad, y se define con tres dimensiones: **agotamiento emocional** (se vacía la capacidad de entregarse a los demás), **despersonalización** (endurecimiento, deshumanización) y **reducción de la autorrealización personal**. Se ha cuestionado que este síndrome suponga, desde el punto de vista de la salud de los trabajadores, algo más que insatisfacción laboral y depresión relacionada. Lo que lo hace diferente es que en esta situación de depresión en que el docente no se puede implicar con el alumno, la calidad de la enseñanza disminuye, con las consecuencias sociales que ello comporta.

Un estudio realizado en Barcelona identificaba como los **principales factores de riesgo de los docentes** los expuestos en la tabla 1 y la 2 (en orden de prioridad).

En el **profesorado de Primaria**, los cuatro primeros factores corresponden a excesos de demandas, entendidas según el concepto clásico de demandas psicológicas en el caso del *"exceso de horario lectivo"* o más específicas del trabajo de la docencia y ligadas al concepto de demandas emocionales en el de la *"complejidad de atención a los alumnos con déficit de aprendizaje"*, la *"demanda y delegación de problemas y conflictos que corresponden a las familias"* y los *"problemas disciplinarios"*.

La complejidad de atención al alumnado exige de los docentes elevados grados de atención/respuesta, tanto colectiva como individualmente en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Este esfuerzo aumenta considerablemente cuando la **diversidad** en el aula es mayor (tanto si se trata de déficit como de ritmos de aprendizaje distintos). En este sentido algunos profesores afirman: "*Nos agobia ver que no podemos llegar a todo el alumnado. Trabajar la diversidad requiere tiempo para pensar y preparar materiales*". "*La falta de expertos para atender a estos alumnos [con déficit] hace que tu trabajo no rinda y suponga un esfuerzo añadido*".

Estas dificultades aumentan considerablemente cuando se le añaden los **problemas disciplinarios**. En relación con ellos algunos profesores afirman: "*Los problemas disciplinarios dificultan desconectar del trabajo y en muchos casos provocan depresiones y estrés*". "... *restan energías y merman el rendimiento general de la clase*".

La demanda y delegación de problemas por parte de las familias supone que los profesores tienen que asumir **responsabilidades más allá de la docencia**. Esta situación queda reflejada en las siguientes frases: "...*tengo que ejercer como maestra, asistente social, psicóloga, asesora familiar*". "*cada vez más, hay familias que depositan en la escuela la responsabilidad de toda la educación de los hijos. Esto es una sobrecarga de trabajo, problemas y responsabilidad para los docentes*".

También en **Enseñanza Secundaria** diferentes tipos de demandas ocupan los primeros puestos. Llama especialmente la atención la alta puntuación otorgada a la **desmotivación de los alumnos**. Esta percepción tan significativa pone de manifiesto un problema que supera el ámbito educativo y que tiene que ver con causas de índole cultural y social más amplias. Algunos profesores señalan que "*la televisión, la prensa y la radio, las ofertas del mundo audiovisual, las modas, los tópicos no tratan bien la institución de la escuela, contribuyendo al deterioro de su imagen. La desmotivación entonces también se apodera de los profesores*".

Se asocia también la desmotivación a la **indisciplina**: "*como consecuencia de la desmotivación surgen problemas de disciplina que a veces los centros se ven incapaces de resolver por falta de profesores*". También subrayan que "*los problemas de disciplina del alumnado y los pocos medios para resolverlos provocan la depresión*".

Llama la atención en el profesorado de secundaria el segundo lugar ocupado por la **falta de colaboración /cooperación entre compañeros**. Sin embargo, la diferencia en importancia entre éste y el primero es considerable. Señalan los profesores como origen de este problema las dificultades de relación personal, las tensiones derivadas del trabajo en equipo y el incumplimiento de acuerdos adoptados.

Algunos también lo plantean en términos de "*poca profesionalidad docente con escaqueo y abstencionismo poco justificado*" mientras que otros lo atribuyen a "*la mala gestión de los recursos humanos en escuelas e institutos*" e incluso a "*gestión poco democrática de algunos equipos directivos*". Es decir, se producen situaciones en que "*las relaciones interpersonales están preñadas de un nivel considerable de tensión. Cada componente puede considerar a los otros o al grupo como elementos amenazadores de sus intenciones, ideas, aspiraciones o maneras de ser, convirtiéndose, lo que tendría que ser un recurso eficaz para el trabajo y gratificador a escala personal en una fuente de conflicto*". También señalan que "*si no hay criterios*

comunes y colaboración en su práctica, no puede haber eficacia docente ni educativa"; "una buena relación facilita la tarea educativa. Tener problemas con los compañeros te hace perder concentración en el aula, incluso puede provocarte depresión. Conozco casos muy graves y crueles".

Tabla 1

Riesgo laboral en docentes de Primaria
Complejidad de atención al alumnado con déficits y/o ritmos de aprendizaje muy diferente (falta de apoyo para estos problemas)
Demanda y delegación de problemas y conflictos que corresponden a las familias y/o a otros sectores de la sociedad y no a la escuela
Exceso de horario lectivo con falta de tiempo para atender alumnos, familia, tareas administrativas, etc.
Problemas disciplinarios
Falta de reconocimiento social
Esfuerzo vocal debido a la sobreutilización de la voz
Falta de colaboración/cooperación entre compañeros para hacer el trabajo
Excesiva demanda burocrática
Posturas de trabajo inadecuadas y/o forzadas (sobre todo relacionadas con el dolor de espalda)
El cuestionamiento y desconfianza por parte de todos hacia el trabajo del profesorado

Tabla 2

Riesgo laboral en docentes de Secundaria
Desmotivación del alumnado
Falta de colaboración/Cooperación entre compañeros
Problemas disciplinarios
La incertidumbre sobre los resultados de nuestro trabajo. La dificultad de valorar el rendimiento de nuestro trabajo
Complejidad de atención al alumnado con déficits y/o ritmos de aprendizaje muy diferente

Demanda y delegación de problemas y conflictos que corresponde resolver a las familias, a la sociedad y no a la escuela
Inestabilidad debida a supresión de aulas y/o cambio forzoso de centro de trabajo
Excesivo número de alumnos en el aula
Dificultades de promoción professional
Falta de apoyo de las familias a la acción educative

La prevención de los riesgos psicosociales en los centros de enseñanza

La prevención de los factores de riesgo psicosocial pasa por su evaluación. La encuesta no es la única herramienta, requiere personal experto y de hecho en centros pequeños no es muy informativa. Por otro lado, se cuantifica aquello que se pregunta. De no hacer una primera aproximación cualitativa, la encuesta comporta el riesgo de cuantificar dimensiones que no son realmente relevantes para aquel grupo, de hacer una fotografía totalmente distorsionada de la realidad. Recientemente en un centro de secundaria con alrededor de 50 profesores utilizamos el método delphi, un método semicualitativo, con tres rondas en que se pregunta a los profesores por aquello que más les afecta para posteriormente asignar una puntuación y priorizar, de forma similar al estudio de Rabadà y Artazcoz antes descrito.

El siguiente paso, tras la identificación de los factores de riesgo psicosocial, es la prevención. Y no hay recetas. Se trata de analizar en profundidad cada uno de los problemas identificados (qué pasa, a quién le pasa, cuándo pasa, por qué pasa) y proponer acciones preventivas centradas en el entorno de trabajo adverso y sólo de forma secundaria en la personalidad de los docentes.

¿Es enseñar un riesgo para la Salud?

Constantemente aparecen noticias en la prensa alertando sobre los problemas de salud de la profesión docente. Una correcta lectura de la información nos debería llevar a profundizar debajo de los titulares y a huir de cifras alarmistas que dificultan la prevención y el tratamiento.

Desgraciadamente, no disponemos de las cifras de baja por estrés del profesorado -a pesar de que infructuosamente se las hemos solicitado a las distintas Direcciones Provinciales-. Por un lado, las inspecciones médicas no llevan un control expreso de las mismas, ya que no se exigen desde la Consejería de Educación, incumpliendo así la obligación legal de realizar la evaluación psicosocial de los docentes. Tal vez no les interesa para no "abrir la caja de los truenos". Por otro, en muchos casos las bajas por enfermedades comunes encubren una "válvula de escape para desconectar de un trabajo que está resultando demasiado estresante" (L. Artazcoz). Ya hace años, Esteve ("El malestar docente") destacó la estrecha correlación existente entre las bajas por enfermedad y los periodos de mayor estrés del curso académico: mediados del segundo y tercer trimestre.

Un caso excepcional es el estudio de las bajas laborales de los docentes llevado a cabo por M. García Calleja (Inspección Médica de la D.P. de Palencia). En los trece cursos que ha estudiado (desde el 89-90 al 2001-2002) observa una proporción creciente de las enfermedades psiquiátricas, con un incremento del 74,3%. A nivel nacional han pasando de estar en el quinto lugar en los primeros años de estudio al segundo lugar en la actualidad (en la población general estas bajas ocupan el décimo lugar).

Las enfermedades nerviosas afectan más a las mujeres (¿doble trabajo: enseñanza y ama de casa?) y a los docentes de Secundaria (hasta 1995 eran más abundantes entre los docentes de Primaria). Por edades, se producen más bajas entre los 30 y 39 años (¿incidencia de la temporalidad y de la movilidad geográfica?) y 50-59 años.

Laura Artacoz

(Agencia Salud Pública de Barcelona)

1 Molinero E, Artacoz L. Enseñar, ¿un riesgo para la salud?. Gac Sanit 2001; 16 (Supl. 1): 47.

2 Rabadà I, Artacoz L. Identificación de los factores de riesgo laboral en docentes: un estudio delphi. Arch Prev Riesgos Labor 2002; 5: 53-61.

UNIDAD DIDÁCTICA III

RISA Y SALUD

3.1.- BUEN HUMOR Y SALUD

“El humor es aquello que tiende a provocar la risa, la sonrisa o la sensación subjetiva de diversión. Se considera que el humor es una emoción positiva y puede utilizarse como sinónimo de una sensación de alegría. Tiene características que la convierten en un mecanismo eficaz para afrontar las situaciones. Aquello que estimula el sentido del humor de una persona puede ofender a otras. El sentido del humor de cada persona es único”. (Bruxman, 1990).

Desde orientaciones muy diversas y desde diferentes disciplinas (p.e. Psicología, Medicina, Psiquiatría, Pedagogía) se está incorporando el humor como una herramienta de trabajo muy valiosa y es impresionante la cantidad de investigaciones y estudios teóricos que se están desarrollando sobre el sentido del humor y la risa. Tanto, que es muy difícil abordar este tema bajo una única perspectiva.

Nosotros preferimos utilizar un término más amplio, el de emociones positivas, por dos razones:

En primer lugar, porque la relación entre emociones y salud, como hemos visto ya, está sobradamente fundamentada y demostrada desde hace tiempo. En cambio, la relación entre humor o risa y salud, se aborda desde perspectivas tan dispares que es muy difícil generalizar los resultados de las investigaciones que se llevan a cabo.

En segundo lugar, porque el humor o la risa tienen una duración determinada; así, utilizas el sentido del humor y/o te ries de manera puntual, no puedes estar todo el día riendo o gastando bromas, ya que se consumirían demasiados recursos fisiológicos como para que fuese rentable hacerlo. Sin embargo, puedes estar alegre, optimista, risueño, esperanzado, entusiasmado, jubiloso, afectivo o cariñoso, etc., durante mucho más tiempo, las emociones son más duraderas que sus expresiones o manifestaciones externas, (risas, sonrisas,

carcajadas) por eso es más rentable potenciar o facilitar estados emocionales positivos que carcajadas, porque su efecto positivo sobre la salud y el bienestar serán más duraderos. Aunque no olvidamos que reímos cuando estamos alegres y estamos alegres cuando reímos, es decir, que provocar la risa y la sonrisa genera estados de ánimo positivos, pensamos que facilitar estados emocionales positivos es mucho más amplio, como veremos al abordar los ejercicios.

Una perspectiva que nos parece muy interesante sobre las emociones positivas es el *Modelo de Ampliación y Construcción de Emociones Positivas* de Fredrickson (1998). A continuación os vamos a presentar los supuestos de este modelo, publicado como parte de un artículo de Eliana Cecilia Prada (2004) que os presentaremos completo en el apartado de lecturas complementarias al final de la Unidad Didáctica, ya que consideramos que es indicativo de algunas de las investigaciones que desde la Psicología se están llevando a cabo en la actualidad sobre el concepto de emociones positivas, aunque como ya hemos señalado, existen más perspectivas y otros enfoques teóricos.

3.1.1. Modelo de Ampliación y Construcción de Emociones Positivas

La principal proposición del modelo es que las emociones positivas y los estados afectivos relacionados con ellas se vinculan a una ampliación de las posibilidades de la atención, la cognición y la acción, y a una mejora de los recursos físicos, intelectuales y sociales de la persona.

El punto de partida de este modelo es el rechazo de dos presupuestos claves sostenidos hasta el momento por la mayoría de los teóricos. En primer lugar, por lo general se considera que las emociones deben asociarse necesariamente a tendencias de acción específicas. El hecho de que las emociones positivas no conduzcan a acciones tan urgentes o prescriptivas como las negativas, según Fredrickson (1998), no quiere decir que no den lugar a ningún tipo de actuación, sino que sus repertorios son más variados. En segundo lugar, hasta el momento se considera que las emociones deben necesariamente provocar tendencias de acción física. Sin embargo, lo que muchas emociones positivas provocan son cambios fundamentalmente en la actividad cognitiva, los cuales en un segundo momento pueden producir igualmente cambios en la actividad física. Así, en lugar de hablar de tendencias de acción, lo que esta autora propone cuando se refiere a las emociones positivas es hablar de tendencias de pensamiento y acción, y en lugar de suponer que son específicas pensar que hacen referencia a un repertorio sumamente amplio, como por ejemplo; jugar, explorar, saborear e integrar.

Las emociones positivas no sólo parecen ampliar momentáneamente las tendencias de pensamiento y acción del individuo, sino que, como se dijo anteriormente, también permiten aumentar los recursos personales, tales como los recursos físicos, intelectuales y sociales. Estos son más duraderos que los estados transitorios que permiten su adquisición. Por consecuencia, el efecto de la experimentación de emociones positivas incrementa los recursos personales más duraderos que pueden ser utilizados luego en otros contextos y bajo otros estados emocionales, por esto se ha denominado a este modelo como de ampliación y construcción de las emociones positivas. Fredrickson (1998) sustenta su modelo con aportes empíricos que demuestran que las emociones positivas amplían el foco de la atención, a diferencia de las emociones negativas que tienden a disminuirlo.

También se ha señalado que las emociones positivas promueven estrategias cognitivas específicas y aumentan los recursos intelectuales, proporcionando niveles altos de rendimiento académico, bajo abandono escolar, promueven una mejora del entendimiento de las situaciones complejas y un alto ajuste psicológico (Fredrickson, 1998).

Como ya se ha mencionado, las emociones positivas también amplían las posibilidades de acción y mejoran los recursos físicos. Ya que si aumentan el campo del pensamiento aumentarán indirectamente el de la acción, a través de respuestas más creativas y acciones más variadas. En cuanto a los recursos sociales, estos también se ven incrementados, ya que se facilita la creación de relaciones sociales, de cooperación y de amistad.

Fredrickson (2000) señala los efectos secuenciales que pueden tener lugar al experimentar emociones positivas: ampliación, construcción y transformación. Las emociones positivas amplían las tendencias de pensamiento y acción, es decir, que provocan el efecto contrario a las emociones negativas. Debido a esa ampliación de las tendencias de pensamiento y acción se favorece la construcción de recursos personales para afrontar situaciones difíciles o problemáticas. Esta construcción de recursos personales produce un tercer efecto que consiste en la transformación de la persona, que se torna más creativa, muestra un conocimiento más profundo de las situaciones, es más resistente a las dificultades y socialmente mejor integrada, con lo que se produce una "espiral ascendente" que lleva a que se experimenten nuevas emociones positivas.

Por ello, este modelo proporciona una nueva perspectiva sobre el sentido e importancia que para la persona tienen las emociones positivas (Fredrickson, 2000).

Implicaciones del modelo

La primera implicación se refiere a que, la experimentación de emociones positivas puede reparar el daño que ciertas emociones negativas producen, sirviendo así a una mejor regulación emocional. Las emociones positivas funcionarían como antídotos eficaces contra las consecuencias perjudiciales fisiológicas y psicológicas que acompañan a los estados emocionales negativos.

La segunda, hace referencia a que cultivar las emociones positivas, no sólo contrarresta los efectos nocivos de las negativas sino que también permite que se den modos de pensar más allá de los habituales y que la persona construya recursos personales de afrontamiento (coping), permitiendo asimismo optimizar la salud física y el bienestar subjetivo y favorecer que las personas sean más positivas y las comunidades más prósperas.

Esta sería la principal importancia de su estudio y promoción, ya que el cultivo de emociones positivas optimiza la salud y el bienestar y favorece el crecimiento personal permitiendo sentirse satisfecho con la propia vida, tener esperanza, ser optimista. Es decir, bajo la forma de servir para la prevención y el tratamiento de los problemas que conllevan las emociones negativas se convierten en constructoras de fuerzas personales de resistencia y de bienestar, favoreciendo la adopción de una nueva forma de ver la vida.

La doctora Fredrickson (2000) considera que las emociones positivas también pueden ser provechosas para contrarrestar las tendencias depresivas y menciona para ello, las terapias conductistas enfocadas a incrementar el rango de actividades placenteras y las terapias de estilo más cognitivo centradas en el estilo explicativo (explanatory style) de los sucesos desagradables. Cada una de estas terapias ha sido probada como métodos de tratamiento y prevención de la depresión y han demostrado ser efectivas, aunque las terapias cognitivas mostraron mejores resultados.

En la misma línea, Salovey y colaboradores (2000) mencionan los efectos que tienen las experiencias emocionales positivas en cuanto a que proporcionan mejores recursos para poder prevenir enfermedades o afrontar más efectivamente los problemas de salud ya existentes. De esta forma, los optimistas que afrontan un problema de salud o están bajo un tratamiento médico, son más hábiles para afrontar y planear sus siguientes pasos. Los estados emocionales positivos ofrecen a la persona la oportunidad de considerar y planear sus futuros resultados,

mientras que los estados emocionales negativos orientan a las personas a responder a eventos próximos e inmediatos.

3.2.- INVESTIGACIONES SOBRE HUMOR Y SALUD

Ya hemos mencionado la gran cantidad de investigaciones que existen sobre el humor y la risa y las diferentes perspectivas desde las que se aborda su estudio, por esta razón, en este apartado vamos a intentar resumir de manera ordenada las que nos han parecido más significativas, en un intento de organizar las aportaciones que se han realizado a este campo de estudio. Para ampliar la información contenida en este apartado, podeis consultar los libros “El humor y el bienestar en las intervenciones clínicas” de Fry y Salameh (2004) y “El valor terapéutico del humor” de Ruíz Idígoras , Ed. (2002).

3.2.1. Risa y salud desde una perspectiva neurofisiológica.

La risa produce un aumento importante del ritmo cardiaco. Para corazones normales, el ejercicio resultante del incremento del ritmo cardiaco produce beneficios para el músculo del corazón similares a cualquier ejercicio de aerobio (Fry, 1994).

Los estados de buen humor y sus signos externos (risa y sonrisa), incrementan el valor de las inmunoglobulinas, con lo que el organismo se defiende mejor de las agresiones, tanto extrañas como endógenas. La inmunoglobulina A (IgA) presente en la saliva, es nuestra primera línea defensiva frente a la entrada de microorganismos infecciosos a través de las vías respiratorias. Hay estudios que muestran como el nivel de respuesta de la IgA salival era inferior los días en que el estado de ánimo era negativo y superior los días que era positivo (Lefcourt, 1990; Lambert y Lambert, 1995; McClelland y Cherrif, 1997; Martin y Dobbin, 1998).

La respiración que se produce con la risa y la carcajada altera la respiración cíclica, aumenta la ventilación y acelera el intercambio del aire residual con el resultado de una mejorada oxigenación de todo el organismo (Fry, 1986)

El humor y la risa afectan al sistema nervioso mediante una mayor producción de catecolaminas, aumentando el nivel de alerta y memoria, estimulando el aprendizaje y la creatividad. También puede medirse una caída en el nivel de hormonas del estrés, como el cortisol (Fry, 1986; Berk et al., 1989; Wooten, 1994).

La risa parece ser beneficiosa para las personas que sufren de tensión muscular. Cuando alguien ríe, los músculos del esqueleto al inicio se contraen, durante el periodo de respuesta anticipada. Cuando tiene lugar el momento culminante y la risa se dispara, los músculos del cuerpo tienden a relajarse. En concreto, se puede detectar una notable reducción de la actividad músculo-esquelética, relajándose los músculos intercostales, abdominales, del diafragma y de los músculos del cuello y los hombros (Fry, 1977, 1979, 1993).

3.2.2. Risa y salud desde una perspectiva psicosocial.

El humor puede facilitar la comunicación derribando barreras, haciendo que la gente se sienta bien y acercando a las personas. El humor tranquiliza, transmite información, libera tensiones y reduce la distancia entre las personas (McGhee, 1979; Ruxton, 1988; Robinson, 1977, 1991; Buxman, 1991; Gullickson, 1995; Moody, 1996)

Parece que el uso psicoterapéutico del humor puede reducir el estrés, la tensión y la ansiedad. El uso del humor permite al paciente redefinir una situación a nivel cognitivo y examinar su problema desde otra perspectiva (Robinson, 1978; Ruxton, 1988; Ritz, 1995; Wooten, 1996). Desde el punto de vista terapéutico, el humor ayuda a pensar de forma racional frente a los pensamientos distorsionados e ideas irracionales, proporciona sentimientos de alegría, ayuda a desbloquear tensiones, posibilita nuevas maneras de actuar, favorece experiencias innovadoras (Ellies, 1981)

El uso del humor con pacientes crónicos y terminales ayuda a relajar la tensión, aumenta la percepción de bienestar, facilita el aprendizaje del autocuidado, mejora la calidad de vida, ayuda a generar esperanza, crea un sentido de perspectiva (Roberts, 1994; Bellert, 1989; Leiber, 1986; Carbelo et al. 2000; Cabodevilla, 2000)

Los efectos negativos del estrés son menos pronunciados para los individuos que tienden a sonreír y a reír en una variedad de situaciones, para los que consideran el humor como un valor esencial y para los que usan el humor como una forma de afrontar el estrés. Para que el humor modere los efectos del estrés, la persona debe ser capaz de producir humor además de tener la habilidad para percibir situaciones humorísticas en el entorno (Martin y Lefcourt, 1983).

En el trabajo con grupos, el humor promueve el desarrollo de habilidades sociales, ayuda a ver los problemas con una perspectiva más amplia, favorece la

cohesión grupal, reduce la tensión, ayuda a la liberación de emociones negativas (Bloch, Bowning y McGrath, 1983; Brown, 1978; Kennedy, 1991).

3.2.3. EL humor desde la perspectiva de la educación.

Parece que utilizar el humor en clase aumenta la atención de los alumnos, hace más atractivo el aprendizaje y promueve la creatividad. Aunque el éxito de enseñar con humor dependerá de qué tipo de humor se utiliza, de si se hace bajo circunstancias apropiadas, en el momento oportuno. El humor sarcástico, hostil, irónico o ridiculizador producirán un efecto negativo en la clase (Welker, 1977; Zillmann y Bryant, 1983; Bryant et al. 1989)

El humor en el aula agiliza los procesos de aprendizaje, facilita los espacios de enseñanza, proporciona nuevos contenidos, genera nuevos y originales materiales educativos (Fernández y Francia, 1995)

El sentido del humor mejora la relación profesor-alumno potenciando los canales de comunicación, refuerza la sensación de pertenencia al grupo, fomenta las relaciones de confianza y amistad. Las situaciones conflictivas y los roces hacen que afloren momentos de tensión y conflictos interpersonales. El humor sirve para afrontar las situaciones negativas y encontrar apoyo. El humor consigue generar un ambiente distendido y alegre. (Adam, 1974; Scott, 1976; Bokun, 1986;)

(Para completar este apartado os remitimos a la Lectura 2: El humor como valor)

En la Lectura Complementaria 3 incluimos el primer capítulo del *Manual de Inteligencia Emocional* (J.M. Mestre y P. Fernández-Berrocal, 2007), en el que se expone el modelo de inteligencia emocional (IE) propuesto por Salovey y Mayer. La definición de la IE que hacen estos autores como el “conjunto de habilidades interrelacionadas implicadas en la percepción, el uso, la comprensión y regulación de las emociones”, así como las investigaciones llevadas a cabo sobre el modelo, parecen muy adecuados para su aplicación en nuestro trabajo sobre el Entrenamiento en Emociones Positivas.

Otra perspectiva muy interesante en relación con el estudio y la investigación del humor, es su desarrollo en el ámbito del trabajo y de las organizaciones. Para ampliar este tema, os presentamos la Lectura 5: El sentido del

humor en el trabajo. Al final de la lectura, sus autores proponen una bibliografía muy interesante sobre el humor y la risa.

Antes de finalizar este apartado es importante señalar que no todos los estudios que se han realizado sobre el humor y la salud tienen como resultado una relación positiva entre ambos, es decir, no siempre se establece que el humor mejora o es positivo para la salud y el bienestar en general. Algunos autores señalan incluso que por cada trabajo de investigación sobre los efectos beneficiosos de la risa hay otro sobre sus efectos perjudiciales (Alemany y Cabestrero, 2002). El humor debe ser apropiado para cada persona y para cada situación, teniendo en cuenta que puede ser un arma de doble filo: puede aliviar pero también puede herir.

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

Las lecturas que acompañan a esta Unidad Didáctica son de acceso público y gratuito a través de Internet, habiendo sido obtenidas el 01/03/2007, en las siguientes direcciones web:

Lectura 1: <http://www.psicologia-positiva.com/Psicologiapos.pdf.pdf>

Lectura 2: <http://personal.telefonica.terra.es/web/crearmundos/revista-crearmundos-2005/vio-humor-como-valor.htm>

Lectura 3: <http://www.ei-schools.com/eischools/myweb.php?hls=10091>

Lectura 4: http://www.tugueb.com/e_campus/2002/cursos_verano/risa/risa.html

Lectura 5: <http://www.humorpositivo.com/>

LECTURA 1: Psicología Positiva y Emociones Positivas

Eliana Cecilia Prada

<http://www.psicologia-positiva.com/Psicologiapos.pdf.pdf>

En el presente trabajo se revisan las principales implicancias de la "Psicología Positiva", un área emergente de la psicología que frente al énfasis actual puesto en los estados negativos, ha dado una nueva mirada centrada en las cualidades humanas positivas. El objetivo es realizar una revisión bibliográfica que sirva como introducción a esta nueva corriente y que contribuya a su divulgación.

A través de los capítulos que componen el presente trabajo se desarrolla una introducción a la Psicología Positiva y se aborda con mayor profundidad una nueva teoría para el estudio y comprensión de las emociones positivas propuesta por la Dra. Frederickson, quien desarrolla en sus investigaciones la hipótesis de que las estrategias de intervención que cultivan las emociones positivas son particularmente adecuadas para prevenir y tratar los problemas enraizados en las emociones negativas. También se examina su relación con la resiliencia y se abordan las emociones positivas que se experimentan frente al pasado presente y futuro, todo desde mirada de la Psicología Positiva.

INTRODUCCIÓN

La Psicología Positiva da sus primeros pasos en 1998 con la asunción del psicólogo norteamericano Martín Seligman como presidente de la American Psychological Association. Reconocido por su teoría sobre la Indefensión Adquirida fue él quien, poco a poco, se convirtió en el portavoz de esta nueva rama que propone potenciar las fortalezas humanas para que funcionen como amortiguador ante la adversidad. El mensaje de la Psicología Positiva, es recordarnos que la psicología no sólo versa acerca de arreglar o mejorar lo que está mal, sino que también es acerca de encontrar las fortalezas y virtudes de las personas para lograr una mejor calidad de vida, un mayor bienestar.

La Organización Mundial de la Salud en 1948 definió a la salud como "un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de enfermedad" Su enunciado implicó un salto cualitativo, ya que desplazó el enfoque centrado en la enfermedad para pasar a un enfoque que pone su atención en la salud positiva. Pero, ¿Cuánto de ello se observa hoy en la práctica? El modelo psicológico basado en la enfermedad mental ha restringido el trabajo de los profesionales de la salud mental y no ha profundizado la búsqueda de la felicidad.

La Psicología Positiva parte de los siguientes interrogantes, ¿No sería lógico ocuparnos también de promover la salud más allá de la enfermedad? ¿Ayudar a las personas a tener una vida mejor y no sólo a tener una vida con menos problemas? ¿Estudiar a las personas que aseguran ser felices y saber cómo lo logran? ¿Aprender a saborear los momentos? ¿A experimentar una mayor cantidad de emociones y experiencias positivas? Y ¿Por qué no a ser más felices?

Para esto, es necesario tomar conciencia de que, no basta con reparar los defectos sino que es necesario también promover los aspectos positivos. Hay personas que viven mejor que otras, independientemente de las circunstancias, hasta el más pesimista puede elevar su umbral de bienestar y aprender a ver la vida con una mirada más generosa.

¿Por qué no indagar sobre estas cuestiones? En el presente trabajo se intenta realizar una revisión bibliográfica acerca de esta nueva corriente, la cual aborda los interrogantes antes mencionados. Se considera importante realizar este trabajo ya que debido a su reciente aparición, es poca la bibliografía que se encuentra disponible y es difícil encontrar lecturas que condensen los distintos tópicos que la Psicología Positiva abarca. Es por esto, que se espera pueda ser considerado como una lectura introductoria a esta nueva corriente y se espera también poder facilitar el acceso a la información y asimismo contribuir a la divulgación de la misma. Por las razones expuestas, se realizará una aproximación a esta nueva disciplina exponiendo sus comienzos, los temas que le competen, sus principales exponentes y actuales investigaciones.

El primer capítulo se ha diseñado para introducirse en el mundo de la Psicología Positiva, explicando su surgimiento y también ahondando en sus antecedentes teóricos, que permitirán una mejor comprensión del marco teórico que la misma utiliza. A continuación un capítulo introductorio al estudio de las emociones.

Luego se desarrollan las emociones positivas, donde se propone un nuevo modelo teórico para su estudio y comprensión, así como también un capítulo dedicado a la relación entre las emociones positivas y la resiliencia. En el capítulo siguiente se propone el abordaje de las emociones positivas bajo una clasificación temporal, es decir, las emociones positivas correspondientes al pasado, presente y futuro en la vida del individuo. Por último en las conclusiones se pretende lograr una integración de los contenidos teóricos expuestos así como abordar el futuro de la práctica de la Psicología Positiva.

I - LA PSICOLOGÍA POSITIVA

Según Seligman y Csikszentmihalyi (2000) antes de la Segunda Guerra Mundial, la psicología tenía tres misiones: curar la enfermedad mental, hacer las vidas de las personas más plenas e identificar y alimentar el talento. Sin embargo, los autores consideran que la única que prosperó hasta nuestros días es el estudio y tratamiento de enfermedades mentales, dentro de lo cual se han hecho grandes avances. En tanto, las otras dos misiones, hacer mejor la vida de las personas y fomentar “genios”, han sido completamente olvidadas.

Una de las posibles causas que menciona Seligman (1998) es que la psicología ingresó como ciencia de la mano de la medicina y no pudo desligarse del modelo médico basado en el déficit. Además, las secuelas de la Segunda Guerra Mundial, hicieron necesaria una mayor atención a las enfermedades mentales, relegando a un segundo plano el estudio de los procesos normales. Desde ese entonces, la psicología sigue el mismo rumbo y como consecuencia se encuentran instaladas creencias erróneas del tipo que la ausencia de enfermedad o su alivio, es suficiente para alcanzar la felicidad o un grado óptimo de funcionamiento.

Esta ciencia y práctica, pretende poder prevenir muchos de los trastornos emocionales fundamentales y reorientar la psicología en sus dos vertientes relegadas: hacer más fuertes y productivas a las personas normales y hacer real el elevado potencial humano.

Aunque se reconoce, no es nada nuevo -que han existido elementos de la Psicología Positiva en décadas anteriores (Seligman, 2000), tanto en concepciones teóricas como en la propia práctica psicoterapéutica, que hacían énfasis en algunos aspectos positivos- no es menos cierto que nunca antes se había prestado tanta atención a este enfoque, ni intentado organizar el conocimiento teórico y práctico conformando una nueva disciplina. En este contexto surge la Psicología Positiva, con el objetivo de investigar acerca de las fortalezas y virtudes humanas y los efectos que éstas tienen en las vidas de las personas y en las sociedades en que viven (Cuadra & Florenzano, 2003).

La Psicología Positiva considera que los principios de construir fuerzas internas en el paciente deben estar en la base de la psicoterapia, es decir, que la psicoterapia debe estimular en el paciente: coraje, habilidades interpersonales, racionalidad, insight, optimismo, honestidad, perseverancia, realismo, capacidad para el placer, para poner los problemas en perspectiva, para encontrar propósito y orientación al futuro.

Antecedentes de la Psicología Positiva.

Seligman y colaboradores (2005) mencionan como antecedentes los aportes del psicoanálisis, el conductismo, el cognitivismo, la psicología humanística y la existencialista para el actual entendimiento de los aspectos positivos de la experiencia humana.

Pero sin duda, entre los antecedentes más destacados, se encuentran en primer lugar los aportes de la Psicología Humanística. A decir de Warmoth y colaboradores (2001) los psicólogos humanistas no sólo investigan acerca del sufrimiento y el trauma, sino también abordan cuestiones relacionadas al crecimiento, la creatividad, sueños, ética y valores. Los mismos hacen hincapié en

las mismas premisas que la Psicología Positiva, las cuales entre las más destacadas se pueden mencionar la voluntad, responsabilidad, esperanza y emoción positiva.

Durante la primera mitad del Siglo XX, lo conciente quedó relegado debido al énfasis puesto por los psicoanalistas en lo inconsciente y excluido por los psicólogos conductistas que sólo se enfocaban en el comportamiento observable y objetivo (Warmoth & cols., 2001). Afortunadamente, poco después comenzaron a surgir nuevas teorías y conceptos. Entre los más relevantes, encontramos a Maslow (1954) que introdujo la teoría de la motivación humana e ideas tales como las de necesidades de desarrollo y autoactualización (*self-actualization*). Fue este autor quien probablemente haya introducido las bases de Psicología Positiva. Al respecto sostiene que: <<La ciencia de la psicología ha tenido mucho más éxito en el lado negativo que en el positivo; nos ha revelado mucho acerca de los defectos del hombre, sus aspiraciones o su total altura psicológica. Es como si la psicología se hubiera restringido voluntariamente a la mitad de su jurisdicción legítima. >> (1954, pp.352-353)

También Jahoda (1958) evaluó de forma teórica, experimental y empírica, evidencias de la naturaleza de la salud mental. Asimismo, formuló seis criterios que permiten reflexionar a cerca de la salud psíquica y las actitudes hacia el si mismo. Estos son: crecimiento, desarrollo y actualización del si mismo, integración, autonomía, percepción de la realidad y dominio del entorno.

Rotter (1966) conceptualiza lo que llamó sentimiento de control (locus de control) interno-externo y Allport (1961,1968) describió la personalidad madura: la cual tiene una amplia extensión del sentido de si mismo; es capaz de establecer relaciones emocionales con otras personas, en la esfera íntima y en la no íntima; posee una seguridad emocional fundamental, sentido del humor, se acepta a si misma y vive en armonía con una filosofía unificadora de la vida.

En la década del setenta, Rogers (1972) a través de su terapia centrada en el cliente desarrolla su creencia de que los individuos tienen el poder de moverse a si mismos a un mejor funcionamiento describiendo y expresando su auténtico ser. Asimismo, realizó también una gran contribución al estudio del funcionamiento integral de la persona, entendiendo la vida plena como un proceso, caracterizado por la apertura a la experiencia, la tendencia al vivir existencial, la mayor confianza en el organismo y la tendencia a un funcionamiento pleno.

Bandura (1977) desarrolla su constructo del sentido de auto-eficacia y Antonovsky (1979) propone como constructo central de su modelo salugénico al Sentido de Coherencia, definido como " una orientación global " que se expresa en el grado en el que las personas poseen sentimientos de confianza duraderos sobre los estímulos provenientes de nuestro mundo subjetivo y del contexto, a lo largo de la vida (Casullo, 2001).

Frankl (1979) desarrolló la técnica terapéutica denominada logoterapia. De acuerdo con ella, la primera fuerza que moviliza al hombre es la lucha por encontrar un sentido a la propia vida, asignando distintos significados a la misma.

En los años actuales los aportes de Millon y Davis (2000) acerca de la personalidad humana en términos de equivalente psicológico del Sistema Inmune, constituyen una contribución importante a la Psicología Positiva.

Definición De Psicología Positiva

La Psicología Positiva considera que incluso las personas que cargan con la mayor carga psicopatológica, se preocupan por muchas cosas más, además de aliviar su sufrimiento. Las personas con problemas buscan mayor satisfacción y alegría y no sólo menos preocupación y tristeza y pretenden tener vidas llenas de significado y propósito. Estos estados no se alcanzan automáticamente al remover el sufrimiento, pero el acogimiento de las emociones positivas y la construcción del carácter pueden ayudar, ambas directa o indirectamente, a aliviar el sufrimiento y a enmendar la raíz de sus causas (Seligman & cols., 2005).

Por definición la Psicología Positiva es el estudio científico de las experiencias positivas y los rasgos individuales positivos, además de las instituciones que facilitan su desarrollo. Un campo concerniente al bienestar y el funcionamiento óptimo, el propósito de la Psicología Positiva es ampliar el foco de la psicología clínica más allá del sufrimiento y su consecuente alivio (Seligman & cols. 2005).

Para cumplir este objetivo se hace necesario comprender el funcionamiento óptimo en múltiples niveles, incluyendo el experiencial, personal, relacional, institucional, social y global. Para ello, consideran necesario estudiar la dinámica de las relaciones entre estos procesos a los niveles antes mencionados y la capacidad humana de dar orden y significado en respuesta a la inevitable adversidad, considerando que el significado de la buena vida, en todas sus posibles manifestaciones, puede emerger de estos procesos. No obstante, no pretenden trasladar el foco de investigación de lo negativo a lo positivo, sino abordar el estudio del ser humano desde una perspectiva integradora bajo la cual el individuo se concibe como un agente activo que construye su propia realidad.

La Psicología Positiva Aplicada, es la aplicación de las investigaciones realizadas en este campo para facilitar el funcionamiento óptimo, donde se trabaja para su promoción y desarrollo, desde el trastorno y la angustia a la salud, a nivel individual, grupal, organizacional y social. Como se mencionó anteriormente, esto no quiere decir que la enfermedad y el trastorno deben ser descuidados, sino que deberían ser tomados como un aspecto más que conforman a un individuo (Linley & Joseph, 2004).

Las potenciales aplicaciones de la Psicología Positiva incluyen:

- Aproximaciones terapéuticas que enfatizan lo positivo.
- Currículas educacionales que promuevan la motivación intrínseca y la creatividad.
- Promover la vida familiar y buscar formas alternativas para que las personas puedan hacer sus relaciones más provechosas y gratificantes.
- Mejorar la satisfacción laboral.
- Mejorar las organizaciones para que contribuyan de mejor forma al bienestar individual y su crecimiento.

Para abordar estas cuestiones, la Psicología Positiva propone tres tipos principales de felicidad, las cuales no se consideran exhaustivas ni definitivas pero pueden ser tomadas como una aproximación o punto de partida para el abordaje científico. La primera es llamada la “vida agradable” (*pleasant life*) que se refiere al bienestar que nos invade al disfrutar de la buena comida, sexo, bebida e incluso una buena película. Este tipo de felicidad es de corta duración y está muy relacionada a la experimentación de emociones positivas en el pasado, presente y futuro. La “vida agradable” es la que se logra maximizando las emociones positivas y minimizando las negativas.

En segundo lugar se encuentra la “buena vida” (*good life*). Esta nace en cada uno cuando se disfruta haciendo algo en lo que se es bueno o incluso talentoso. Aquí se trata de identificar esos dones y saberlos usar. Esto está muy relacionado con los rasgos y fortalezas individuales. Es por eso, que desde la Psicología Positiva se trata de identificar los rasgos y fortalezas personales para poder potenciarlos e incrementar la “buena vida”. El tercer tipo de felicidad es denominado “vida con sentido” (*meaningful life*), es la más duradera de las tres y se trata de encontrar aquello en lo que creemos y de poner todas nuestras fuerzas a su servicio. Las obras de caridad, la militancia política, sonreír al vecino, todo vale y gratifica. Este tipo de felicidad supone sentirse parte de las llamadas instituciones positivas – democracia, familia, educación, etc.

Por ello se ha creado una Red de Psicología Positiva presidida por el Dr. Seligman, la cual consiste en tres nodos o centros de trabajo e investigación, diseñados para promover cada uno de los tipos de felicidad antes mencionados.

Organización Conceptual y de Trabajo.

El primer centro llamado *Experiencias positivas subjetivas*, está a cargo del Dr. Ed Diener, de la Universidad de Illinois EEUU, eminente científico en el área del bienestar subjetivo quien, entre otras cosas, se encargó de estudiar la relación entre la riqueza material y el bienestar subjetivo. Según Diener, uno de los “mejores predictores” del bienestar no es cuántas posesiones materiales tiene una persona, sino que posee “metas significativas” (Seligman, 2003).

Algunas de las cuestiones que abarca este nodo de trabajo son en referencia a las emociones positivas generales y la afectividad, así como también la diferenciación entre distintos estados subjetivos positivos como bienestar subjetivo y felicidad, flow y placer, alegría y juego, intereses y motivaciones intrínsecas, optimismo y esperanza, entre otros.

En referencia a las emociones positivas, la Dra. Frederickson desarrolla en sus investigaciones la hipótesis de que, las estrategias de intervención que cultivan las emociones positivas son particularmente adecuadas para prevenir y tratar los problemas enraizados en las emociones negativas, tales como la ansiedad, la depresión, la agresión y los

problemas de salud relacionados con el estrés. Ella considera que las emociones negativas estrechan el repertorio momentáneo del individuo de pensamiento-acción, mientras que las emociones positivas las amplían (Fredrickson, 2000). Estas estrategias optimizan la salud y el bienestar en la medida en que cultivan emociones positivas. Las emociones positivas cultivadas no sólo obstaculizan las emociones negativas, sino que amplían los modos habituales de los individuos de pensar y construir sus recursos personales de afrontamiento.

El segundo centro de trabajo dedicado al *individuo positivo*, está en manos del Dr. Mihaly Csikszentmihalyi, de la Universidad de Chicago EEUU, él fue quien dio nombre e investigó la fluidez (*flow*), el estado de gratificación en el que entramos cuando nos sentimos totalmente involucrados en lo que estamos haciendo (Seligman, 2003).

En este nodo se abordan temas implicados en “buena vida”, por ejemplo: la satisfacción con la vida y la felicidad, significado y propósito, productividad y autocontrol, creatividad, talento, genialidad, resiliencia, afrontamiento, empatía, altruismo, moralidad, religión, coraje, sabiduría, intimidad y amor.

Así como en patología existen reconocidos sistemas de clasificación y diagnóstico de las enfermedades mentales; DSM (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales) creado por la Asociación Americana de Psiquiatría y el CIE (Clasificación Internacional de Enfermedades) creado por la Organización Mundial de la Salud, desde la Psicología Positiva, Christopher Peterson y Martín Seligman decidieron desarrollar una Clasificación de las Fortalezas y Virtudes Humanas (*Character Strengths and Virtues*) publicada en el 2004.

Este sistema clasificatorio es propuesto como eje central de la Psicología Positiva para alcanzar la “buena vida” y además su publicación marca el lanzamiento formal de la Psicología Positiva como una nueva disciplina científica.

Esta clasificación describe veinticuatro fortalezas que se encuentran dentro de seis virtudes consideradas universales (Seligman, 2002). Pero antes de mencionarlas es necesario establecer los tres criterios que se han tenido en cuenta para la clasificación. Estos son, que se valoren prácticamente en todas las culturas, que se valoren por derecho propio, no como medio para alcanzar otros fines y por último que sean maleables (Seligman, 2002).

Una fortaleza debe ser un rasgo en el sentido de que tenga cierto grado de generalidad en las situaciones y estabilidad a través del tiempo. Una fortaleza se celebra cuando está presente y se lamenta cuando está ausente. Los padres intentan inculcar fortalezas en sus hijos y la sociedad provee instituciones y rituales asociados para cultivar fortalezas. Cada cultura en particular, provee por imposición, modelos de rol y parábolas que ilustran las fortalezas.

Clasificación de las fortalezas humanas (Values in Action Institute, 2002)¹

Sabiduría y conocimiento. Fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento.

1. **Curiosidad, interés por el mundo:** Tener interés por lo que sucede en el mundo, encontrar temas fascinantes, explorar y descubrir nuevas cosas.

2. **Amor por el conocimiento y el aprendizaje:** Adquirir nuevas habilidades y llegar a dominar nuevos tópicos o cuerpos de conocimiento, tendencia continua a adquirir nuevos aprendizajes, por cuenta propia o a través del aprendizaje formal.

3. **Mentalidad abierta:** Pensar sobre las cosas y examinar todos sus significados y matices. No sacar conclusiones al azar, sino tras evaluar cada posibilidad. Estar dispuesto a cambiar las propias ideas en base a la evidencia.

4. **Creatividad:** Pensar en nuevos y productivos caminos y formas de hacer las cosas. Incluye la creación artística pero no se limita exclusivamente a ella.

5. **Perspectiva:** Ser capaz de dar consejos sabios y adecuados a los demás, encontrando caminos no sólo para comprender el mundo sino para facilitar su comprensión a las demás personas.

Coraje. Fortalezas emocionales que implican la consecución de metas ante situaciones de dificultad, externa o interna.

6. **Valentía:** No dejarse intimidar ante la amenaza, el cambio, la dificultad o el dolor. Ser capaz de defender una postura que uno cree correcta aunque exista una fuerte oposición

por parte de los demás, actuar según las propias convicciones aunque eso suponga ser criticado. Incluye la fuerza física pero no se limita a eso.

7. **Perseverancia:** Terminar lo que uno empieza. Persistir en una actividad aunque existan obstáculos. Obtener satisfacción por las tareas emprendidas y que consiguen finalizarse con éxito.

8. **Honestidad:** Ir siempre con la verdad y ante todo ser una persona genuina, no ser pretencioso y asumir la responsabilidad de los propios sentimientos y acciones emprendidas.

9. **Vitalidad:** Afrontar la vida con entusiasmo y energía. Hacer las cosas con convicción y dando todo de uno mismo. Vivir la vida como una apasionante aventura, sintiéndose vivo y activo.

Humanidad y amor. Fortalezas interpersonales que implican cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás.

10. **Amor, apego, capacidad de amar y ser amado:** Tener importantes y valiosas relaciones con otras personas, en particular con aquellas en las que el afecto y el cuidado son mutuos. Sentirse cerca y apegado a otras personas.

11. **Amabilidad, generosidad, bondad:** Hacer favores y buenas acciones para los demás, ayudar y cuidar a otras personas.

12. **Inteligencia emocional, personal y social:** Ser consciente de las emociones y sentimientos tanto de uno mismo como de los demás, saber como comportarse en las diferentes situaciones sociales, saber que cosas son importantes para otras personas, tener empatía.

Justicia. Fortalezas cívicas que conllevan una vida en comunidad saludable.

13. **Civismo y trabajo en equipo:** Trabajar bien dentro de un equipo o grupo de personas, ser fiel al grupo y sentirse parte de él.

14. **Sentido de la justicia, equidad, imparcialidad:** Tratar a todas las personas como iguales en consonancia con las nociones de equidad y justicia. No dejar que los sentimientos personales influyan en decisiones sobre los otros, dando a todo el mundo las mismas oportunidades.

15. **Liderazgo:** Animar al grupo del que uno es miembro para hacer cosas, así como reforzar las relaciones entre las personas de dicho grupo. Organizar actividades grupales y llevarlas a buen término.

Templanza. Fortalezas que nos protegen contra los excesos.

16. **Capacidad de perdonar, misericordia:** Capacidad de perdonar a aquellas personas que han actuado mal, dándoles una segunda oportunidad, no siendo vengativo ni rencoroso.

17. **Modestia y humildad:** Dejar que sean los demás los que hablen por si mismos, no buscar ser el centro de atención y no creerse más especial que los demás.

18. **Prudencia:** Ser cauteloso a la hora de tomar decisiones, no asumiendo riesgos innecesarios ni diciendo o haciendo nada de lo que después uno se pueda arrepentir.

19. **Auto-control, auto-regulación:** Tener capacidad para regular los propios sentimientos y acciones. Tener disciplina y control sobre los impulsos y emociones.

Trascendencia. Fortalezas que forjan conexiones con la inmensidad del universo y proveen de significado la vida.

20. **Apreciación de la belleza y la excelencia:** Notar y saber apreciar la belleza de las cosas o interesarse por aspectos de la vida como la naturaleza, el arte, la ciencia, etc.

21. **Gratitud:** Ser consciente y agradecer las cosas buenas que a uno le pasan. Tomarse tiempo para expresar agradecimiento.

22. **Esperanza:** Esperar lo mejor para el futuro y trabajar para conseguirlo. Creer que un buen futuro es algo que está en nuestras manos conseguir.

23. **Sentido del humor y entusiasmo:** Gustar de reír y gastar bromas, sonreír con frecuencia, ver el lado positivo de la vida.

24. **Espiritualidad:** Pensar que existe un propósito o un significado universal en las cosas que ocurren en el mundo y en la propia existencia. Creer que existe algo superior que da forma o determina nuestra conducta y nos protege.

Según Seligman (2003) las fortalezas y las virtudes actúan a modo de barrera contra la desgracia y los trastornos psicológicos y pueden ser la clave para aumentar la capacidad de recuperación.

El tercer centro de trabajo dedicado a las *instituciones positivas* es liderado por Kathleen Hall Jamieson, decana de la Escuela de Comunicación Annenberg, de la Universidad de Pensilvania. Es importante destacar que en el ámbito de la sociología al igual que en psicología las ideas y práctica están muy ligadas a los aspectos negativos o de déficit como por ejemplo el racismo o el sexismo que son, sin duda, perjudiciales para la comunidad. En este caso se apunta a una sociología positiva donde se abordan aquellas cuestiones –como las distintas visiones respecto a una buena sociedad, justicia, equidad, logros culturales, salud y salud mental, cooperación y relaciones interpersonales, entorno o ambiente físico- que permiten que las comunidades prosperen y mejoren el desarrollo

de las fortalezas y virtudes personales. Ejemplos de instituciones positivas son la democracia, las familias unidas, la libertad de información, la educación, las redes de seguridad económica y social, que sustentan las virtudes y a su vez sostienen las emociones positivas. En el presente trabajo solo se han nombrado brevemente sus implicancias, quedará como tarea pendiente indagar sobre estos aspectos ya que siguiendo a Seligman (2002) se considera que en épocas de dificultades, comprender y reforzar instituciones positivas como la democracia, la unión familiar y la libertad de prensa cobran una importancia inmediata.

Estos nodos de trabajo, con el respaldo económico de *The John Templeton Foundation*², están íntimamente relacionados entre sí y apuntan a la producción de investigaciones y conocimiento para el crecimiento de esta nueva corriente. Está dentro de los planes de la Psicología Positiva poder expandir sus principios a otros campos y así lograr una integración de la economía, sociología, política, antropología, filosofía y el derecho, y en un futuro, conformar algo así como las ciencias sociales positivas.

En síntesis, respecto a la felicidad, la Psicología Positiva, no se limita a conseguir estados subjetivos transitorios ya que considera que también consiste en pensar que la vida que vivimos es auténtica y no se trata de una opinión meramente subjetiva, la autenticidad implica el acto de obtener gratificaciones y emociones positivas gracias al desarrollo de las fuerzas características personales, pensadas como las vías naturales y duraderas hacia la satisfacción (Seligman, 2002).

II – EMOCIONES

Según el Diccionario de la Lengua Española, una emoción es un “estado de ánimo caracterizado por una conmoción orgánica consiguiente a impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos, que produce fenómenos viscerales que percibe el sujeto emocionado y con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión”.

Las emociones comienzan a ser tenidas en cuenta en la psicología moderna con los pioneros trabajos de William Wundt en 1896, él consideraba que la experiencia emocional podía describirse en términos de las combinaciones de tres dimensiones – agrado/desagrado, calma/excitación, relajación/tensión y así desarrolló su conocida “Teoría tridimensional del sentimiento” (Gross, 1998).

Luego, varios autores exponen nuevas posturas teóricas respecto a la emoción, la mayoría de ellas postulan dimensiones referidas al placer/displacer y referidas a la activación/quietud, pero todas resultan bastante similares (Fernández-Abascal & Cols., 1998).

Para cada emoción distinta se pueden identificar tres componentes:

-*Componente cognitivo*: La experiencia subjetiva de felicidad, tristeza, enojo, etc.

-*Componente fisiológico*: Los cambios fisiológicos que ocurren, implicando al sistema nervioso autónomo (SNA) y al sistema endocrino, sobre los cuales se tiene poco o ningún control, aunque se puede estar consciente de algunos de sus efectos (como “mariposas en el estómago”, piel de gallina, sudoración, etc.)

-*Componente conductual*: La conducta asociada con una emoción en particular, como sonreír, llorar, fruncir el ceño, huir corriendo, etc. (Gross, 1998).

Lo que distingue a las diversas teorías de la emoción es la manera en que se relacionan estos tres componentes, el énfasis relativo que se pone en cada uno de ellos y como se relacionan con nuestra interpretación cognoscitiva del estímulo o situación productora de la emoción.

La obra de Darwin: *The Expression of the Emotions in Man and Animals* publicada en 1872 marca el inicio de las posteriores investigaciones centradas en los aspectos evolucionistas. Darwin postuló que las respuestas emocionales particulares –como las expresiones faciales- tienden a acompañar los mismos estados emocionales en los seres humanos de todas las especies y culturas, incluso en aquellos que han nacido ciegos (Palmero, 1996, Gross, 1998).

En esta misma línea, Paul Ekman de la Universidad de California, San Francisco, E.E.U.U., asegura que existe un puñado de emociones centrales -sorpresa, temor, repugnancia, enojo, felicidad y tristezas cuales son reconocidas por personas de culturas de todo el mundo, incluidos los pueblos prealfabetizados presumiblemente no contaminados por la exposición al cine y la televisión, lo cual las convierte en universales y sugiere en gran medida que son innatas (Gross, 1998). Estas emociones innatas o básicas evolucionaron debido a su valor adaptativo para enfrentarse con tareas vitales fundamentales, es decir, ayudaron a las especies a sobrevivir. El término “básicas” tiene el propósito de enfatizar el papel que ha representado la evolución en el modelado de las características tanto únicas como comunes que presentan las emociones, al igual que su función actual.

Las tres teorías más importantes sobre las emociones se basan en la fisiología, las cogniciones y la interacción de factores físicos y mentales.

La **teoría de James-Lange** sugiere que se deben basar los sentimientos humanos en sensaciones físicas, como el aumento del ritmo cardíaco y las contracciones musculares. Desde esta teoría se afirma que nuestra experiencia emocional es el resultado, no la causa, de los cambios corporales percibidos. Esto implica que al controlar la conducta, pueden controlarse las experiencias emocionales. La teoría de James-Lange puede ser considerada como un claro antecedente de las modernas teorías centradas en los aspectos cognitivos y sociales de la emoción. Además, posee el valor de ser la primera teoría psicológica formulada sobre la emoción (Palmero, 1996).

La **teoría de Cannon-Bard** subraya que los sentimientos son puramente cognoscitivos ya que las reacciones físicas son las mismas para emociones diferentes y no se puede distinguir una emoción de otra basándose en las señales fisiológicas. Así es que, mientras la teoría de James-Lange se basa en la suposición de que los diferentes estímulos emocionales inducen diferentes patrones de actividad en el SNA y que la percepción de estos patrones diferentes da por resultado diferentes experiencias emocionales, la teoría de Cannon-Bard, afirma que el SNA responde del mismo modo a todos los estímulos emocionales.

Esto significa que debe haber más en la experiencia emocional que tan sólo la excitación fisiológica, de otra manera no se podría distinguir un estado emocional del otro (Gross, 1998).

Las teorías más recientes han enfatizado el papel de los factores cognoscitivos y de manera colectiva se denominan teorías de evaluación cognoscitiva. Estas se derivan de la teoría de etiqueta cognoscitiva de Schachter (1954) que alentó a una generación de psicólogos sociales a realizar experimentos que suponían que las diferentes emociones se asocian con el mismo estado de excitación (Gross, 1998).

La **teoría de Schachter-Singer** sostiene que las emociones son debidas a la evaluación cognitiva de un acontecimiento, pero también a las respuestas corporales: la persona nota los cambios fisiológicos y denomina sus emociones de acuerdo con ambos tipos de observaciones.

Un ejemplo de la repercusión y vigencia de la aportación de James lo encontramos en los trabajos de Lazarus, quien muy al estilo de Schachter y Singer plantea que los cambios corporales, aunque importantes, son insuficientes para experimentar la emoción; es necesario evaluar previamente la situación para que el sujeto experimente la emoción; por lo que el primer paso en la secuencia emocional es la valoración cognitiva de la situación. La actividad cognitiva es una precondition necesaria para la emoción, ya que, para experimentar una emoción, un sujeto debe saber que su bienestar está implicado en una transacción a mejor o a peor (Fernández-Abascal & Cols., 1998).

En este sentido se orientan también los trabajos de Zajonc, quien a decir de Gross (1998) plantea la primacía de la emoción sobre los factores cognitivos. Concretamente, Zajonc piensa que la emoción es independiente de la cognición, y que la emoción puede ocurrir antes que cualquier forma de cognición. Cuando se examinan los dos argumentos que acabamos de exponer (Lazarus vs. Zajonc) se pone de manifiesto que su desacuerdo radica en lo que cada uno de los autores considera que es la cognición. Lazarus piensa que el reconocimiento de que el bienestar del sujeto se encuentra amenazado es una forma de percepción evaluativa primitiva.

En cambio para Zajonc, la cognición debe requerir alguna forma de transformación del *input* sensorial, alguna forma de "trabajo mental". En última instancia, ambos autores coinciden en que se requiere alguna forma de información sensorial para que se experimente la emoción, pero no están de acuerdo en lo que se refiere a qué constituye la cognición. Lazarus define la cognición en términos de "conocimiento por el conocimiento", mientras que Zajonc define la cognición en términos de "conocimiento por la descripción" (Fernández-Abascal & Cols., 1998).

Según Davison y Ekman (1994) (citado en Gross, 1998) el antiguo debate entre Lazarus y Zajonc ha avanzado de manera considerable. En la actualidad la mayoría de los teóricos reconocen que la emoción puede producirse en ausencia de una mediación cognoscitiva consciente; si se toma una perspectiva amplia de la cognición, la mayoría estaría de acuerdo

en que para la mayor parte de las emociones se requiere cierto procesamiento cognoscitivo. El reto consiste en especificar de manera más precisa los tipos de procesamiento cognoscitivo que pueden ser críticos para el proceso de generación de emociones e identificar los circuitos neuronales que subyacen a la emoción y a la cognición respectivamente.

Emociones y salud.

Las emociones tienen un claro impacto en la salud y no a través de un único mecanismo, sino que pueden ejercer su influencia de varias maneras distintas que, además de incidir en los diferentes momentos del proceso de enfermar, influyen en el bienestar de la persona.

Fernández Castro (1993) asegura que algunas tendencias emocionales permanentes pueden llegar a ser factores específicos de riesgo para enfermedades concretas y como ejemplo menciona la hipótesis que habla de una relación específica entre un tipo de emoción y un tipo de enfermedad, cuya comprobación empírica puede verse a través de los numerosos trabajos sobre el patrón A de conducta y el riesgo de enfermedades cardiovasculares. Aparte del riesgo en la aparición de enfermedades, el autor menciona que las emociones también pueden incidir en el curso de las enfermedades de manera en que puede llegar a ser decisiva, mencionando como ejemplos los diversos estudios realizados en referencia a las cefaleas, el asma o la diabetes, entre otras. Las convulsiones emocionales, en estos casos, pueden precipitar el inicio de una crisis o el agravamiento de la condición patológica.

Habiendo mencionado brevemente los efectos negativos que las emociones pueden tener sobre el bienestar de las personas, es apropiado mencionar la propuesta de la inteligencia emocional para aprender a manejar las propias emociones.

El término inteligencia emocional fue utilizado por primera vez en 1990 por Peter Salovey y John Mayer, para describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia en el éxito, tales como empatía, expresión y comprensión de los sentimientos de control de nuestro genio, independencia, capacidad de adaptación, simpatía, capacidad de resolución de problemas, problemas interpersonales, persistencia, cordialidad, amabilidad y respeto. Goleman (1996) popularizó la inteligencia emocional y la convirtió en un best seller, refiriéndose a las siguientes habilidades: capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el desempeño a pesar de las posibles frustraciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera, de controlar los impulsos y de confiar en los demás. Lo que Goleman propone es aprender a tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones y adoptar una actitud empática y social para lograr un mayor desarrollo personal.

Hemos visto cómo las emociones desagradables influyen negativamente en la salud, y que no son exclusivamente consecuencias inevitables de la enfermedad sino también factores que

contribuyen activamente, junto a otros muchos, a su inicio y desarrollo. Ahora es el momento de preguntarse hasta qué punto podría ser cierta la inversa, es decir, si las emociones positivas puedan ser beneficiosas para la salud.

III - EMOCIONES POSITIVAS

En general, las lecturas psicológicas acerca de las emociones muestran una clara orientación de los psicólogos al estudio y teorización de las emociones negativas. Sin embargo, la experimentación de emociones positivas es central en la naturaleza humana y contribuye a la calidad de vida de las personas (Fredrickson, 1998).

Desde la Psicología Positiva se mencionan varias razones posibles de por qué las emociones positivas han sido marginadas. La primera de ellas es que, en relación a las emociones negativas, las emociones positivas son menos numerosas y más difusas. La especulación sobre el origen de esta asimetría tiene que ver con que se supone que la selección natural forma emociones sólo para situaciones que contienen amenazas u oportunidades. Por lo tanto, hay más emociones negativas que positivas debido a que hay más diferentes tipos de amenazas que de oportunidades. Además, el costo de fracasar en una respuesta apropiada ante una amenaza puede ser la muerte, en cambio, el fracaso en una emoción positiva no es tan grave.

Una segunda razón es que, el campo de la psicología, como se dijo anteriormente, gravita en torno a problemas y su consecuente resolución. Es así, que las emociones negativas acarrear mayores problemas para los individuos y la sociedad que las emociones positivas. Las emociones negativas se asocian a problemas cardíacos, cáncer, violencia doméstica, celos, envidia, disfunciones sexuales, trastornos alimenticios, suicidio, fobias y trastornos de ansiedad, así como también a depresiones unipolares. En cambio, las emociones positivas sólo se asocian a unos pocos problemas o trastornos como desórdenes bipolares y adicciones y pueden proveer importantes soluciones a los problemas que las primeras generan.

La tercera razón es que, la mayor parte de los teóricos han construido sus teorías emocionales basándose en emociones prototípicas. Dada la naturaleza difusa que caracteriza a las emociones positivas han tomado principalmente emociones negativas, como el miedo o la ira, (por su carácter tan específico) suponiendo que a partir de ellas se podrían explicar todas las demás, incluidas las positivas. Sintetizando, según la Psicología Positiva las aproximaciones tradicionales al estudio de las emociones han tendido a ignorar a las emociones positivas y a incluirlas en modelos generales, confundiéndolas con otros estados afectivos que aunque mantienen cierta relación con ellas son diferentes, como por ejemplo el placer sensorial. Fredrickson (2000) menciona que esto es un grave error ya que se están ignorando otras funciones que no comparten con los demás estados afectivos positivos y que son propias y exclusivas de este tipo de emociones.

En lo que se refiere a la definición de las emociones positivas, según Diener y colaboradores (2003) algunos opinan que una emoción positiva por definición debe referirse a una valencia positiva, para otros las emociones positivas resultan de una activación del sistema conductual que motiva la conducta. De acuerdo con este último enfoque las emociones positivas no sólo deben ser agradables, sino que es necesaria una conducta para que lo sean.

Como se vio anteriormente, los investigadores que abordan las emociones con frecuencia tratan de organizar el largo número de emociones existentes en una pequeña lista de emociones básicas o en dimensiones emocionales. Mas específicamente dentro de las emociones positivas, a decir de Diener y sus colaboradores (2003) la mayoría de los investigadores por lo general incluyen emociones positivas generales tales como alegría, felicidad, placer y euforia, mientras que con menos frecuencia se incluyen emociones como coraje, esperanza, valor y asombro. Los autores continúan diciendo que si las emociones básicas existen, entonces, las emociones positivas básicas de todas formas parecen ser menores en número que las emociones básicas negativas.

Si hablamos de una organización jerárquica de emociones positivas también se pueden encontrar discrepancias. Una primera línea, la de Watson, describe tres grandes emociones; jovialidad, atención y auto-aseguración (*self-assuredness*). En segunda línea, Fredrickson asegura que hay por lo menos cuatro distintos tipos de emociones positivas, estas son alegría, interés, amor y satisfacción. Diener, Smith y Fujita, conforman la tercera línea teórica y proponen un abordaje más sistemático y empírico e incluyen aspectos cognitivos y biológicos, estos autores sugieren dos distintos tipos de emociones positivas: alegría y amor. De todas formas, las tres líneas coinciden en que las emociones positivas están fuertemente correlacionadas entre si y relativamente indiferenciadas (Diener & cols., 2003).

Modelo de emociones positivas

En 1998, la Dra. Fredrickson crea un modelo adecuado y específico para las emociones positivas con la intención de superar las limitaciones que implica estudiar a las emociones positivas conjuntamente con las negativas. El nombre que recibe este modelo es el de **Modelo de Ampliación y Construcción de Emociones Positivas** (Fredrickson, 1998) y su principal proposición es que las emociones positivas y los estados afectivos relacionados con ellas se vinculan a una ampliación de las posibilidades de la atención, la cognición y la acción, y a una mejora de los recursos físicos, intelectuales y sociales de la persona.

El punto de partida de este modelo es el rechazo de dos presupuestos claves sostenidos hasta el momento por la mayoría de los teóricos. En primer lugar, por lo general se considera que las emociones deben asociarse necesariamente a tendencias de acción específicas. El hecho de que las emociones positivas no conduzcan a acciones tan urgentes o prescriptivas como las negativas, según Fredrickson (1998), no quiere decir que no den lugar a ningún tipo de actuación, sino que sus repertorios son más variados. En segundo lugar, hasta el momento se considera que las emociones deben necesariamente provocar tendencias de acción física. Sin embargo, lo que muchas emociones positivas provocan son cambios fundamentalmente en la actividad cognitiva, los cuales en un segundo momento pueden producir igualmente cambios en la actividad física. Así, en lugar de hablar de tendencias de acción, lo que esta autora propone cuando se refiere a las emociones positivas es hablar de tendencias de pensamiento y acción, y en lugar de suponer que son específicas pensar que hacen referencia a un repertorio sumamente amplio, como por ejemplo; jugar, explorar, saborear e integrar.

Las emociones positivas no sólo parecen ampliar momentáneamente las tendencias de pensamiento y acción del individuo, sino que, como se dijo anteriormente, también permiten aumentar los recursos personales, tales como los recursos físicos, intelectuales y sociales. Estos son más duraderos que los estados transitorios que permiten su adquisición. Por consecuencia, el efecto de la experimentación de emociones positivas incrementa los recursos personales más duraderos que pueden ser utilizados luego en otros contextos y bajo otros estados emocionales, por esto se ha denominado a este modelo como de ampliación y construcción de las emociones positivas. Fredrickson (1998) sustenta su modelo con aportes empíricos que demuestran que las emociones positivas amplían el foco de la atención, a diferencia de las emociones negativas que tienden a disminuirlo.

También se ha demostrado que las emociones positivas promueven estrategias cognitivas específicas y aumentan los recursos intelectuales, proporcionando niveles altos de rendimiento académico, bajo abandono escolar, promueven una mejora del entendimiento de las situaciones complejas y un alto ajuste psicológico (Fredrickson, 1998).

Como ya se ha mencionado, las emociones positivas también amplían las posibilidades de acción y mejoran los recursos físicos. Ya que si aumentan el campo del pensamiento aumentarán indirectamente el de la acción, a través de respuestas más creativas y acciones más variadas. En cuanto a los recursos sociales, estos también se ven incrementados, ya que se facilita la creación de relaciones sociales, de cooperación y de amistad.

Fredrickson (2000) señala los efectos secuenciales que pueden tener lugar al experimentar emociones positivas: ampliación, construcción y transformación. Las emociones positivas amplían las tendencias de pensamiento y acción, es decir, que provocan el efecto contrario a las emociones negativas. Debido a esa ampliación de las tendencias de pensamiento y acción se favorece la construcción de recursos personales para afrontar situaciones difíciles o problemáticas. Esta construcción de recursos personales produce un tercer efecto que consiste en la transformación de la persona, que se torna más creativa, muestra un conocimiento más profundo de las situaciones, es más resistente a las dificultades y socialmente mejor integrada, con lo que se produce una "espiral ascendente" que lleva a que se experimenten nuevas emociones positivas.

Por ello, este modelo proporciona una nueva perspectiva sobre el sentido e importancia que para la persona tienen las emociones positivas (Fredrickson, 2000).

Implicaciones del modelo

La primera implicación se refiere a que, la experimentación de emociones positivas puede reparar el daño que ciertas emociones negativas producen, sirviendo así a una mejor regulación emocional. Las emociones positivas funcionarían como antídotos eficaces contra las consecuencias perjudiciales fisiológicas y psicológicas que acompañan a los estados emocionales negativos.

La segunda, hace referencia a que cultivar las emociones positivas, no sólo contrarresta los efectos nocivos de las negativas sino que también permite que se den modos de pensar más allá de los habituales y que la persona construya recursos personales de

afrontamiento (coping), permitiendo asimismo optimizar la salud física y el bienestar subjetivo y favorecer que las personas sean más positivas y las comunidades más prósperas.

Esta sería la principal importancia de su estudio y promoción, ya que el cultivo de emociones positivas optimiza la salud y el bienestar y favorece el crecimiento personal permitiendo sentirse satisfecho con la propia vida, tener esperanza, ser optimista. Es decir, bajo la forma de servir para la prevención y el tratamiento de los problemas que conllevan las emociones negativas se convierten en constructoras de fuerzas personales de resistencia y de bienestar, favoreciendo la adopción de una nueva forma de ver la vida.

La Dra. Fredrickson (2000) considera que las emociones positivas también pueden ser provechosas para contrarrestar las tendencias depresivas y menciona para ello, las terapias conductistas enfocadas a incrementar el rango de actividades placenteras y las terapias de estilo más cognitivo centradas en el estilo explicativo (explanatory style) de los sucesos desagradables. Cada una de estas terapias ha sido probada como métodos de tratamiento y prevención de la depresión y han demostrado ser efectivas, aunque las terapias cognitivas mostraron mejores resultados.

En la misma línea, Salovey y colaboradores (2000) mencionan los efectos que tienen las experiencias emocionales positivas en cuanto a que proporcionan mejores recursos para poder prevenir enfermedades o afrontar más efectivamente los problemas de salud ya existentes. De esta forma, los optimistas que afrontan un problema de salud o están bajo un tratamiento médico, son más hábiles para afrontar y planear sus siguientes pasos. Los estados emocionales positivos ofrecen a la persona la oportunidad de considerar y planear sus futuros resultados, mientras que los estados emocionales negativos orientan a las personas a responder a eventos próximos e inmediatos.

IV - EMOCIONES POSITIVAS Y RESILIENCIA

Antes de abordar las relaciones existentes entre ambos conceptos, se considera necesario realizar un breve recorrido por las implicancias que conlleva la resiliencia, ya que sin duda es

uno de los tantos temas que aborda la Psicología Positiva y uno de los primeros conceptos en tener repercusión en nuestro país.

Durante mucho tiempo se ha tendido a ignorar las respuestas individuales frente a sucesos estresantes. Es así que se ha dado por hecho que los niños que crecen y se desarrollan en ambientes poco facilitadores o de riesgo, están destinados al fracaso.

A fines de la década del setenta, se comenzó a hablar del concepto de resiliencia. La discusión en torno a este concepto se inició en el campo de la psicopatología, dominio en el cual a través de varias investigaciones, se constató con gran asombro e interés, que algunos de los niños criados en contexto de riesgo, no presentaban carencias en el plano

biológico ni psicosocial, sino que por el contrario, alcanzaban una "adecuada" calidad de vida.

El enfoque de la resiliencia parte de la premisa de nacer en la pobreza, así como vivir en un ambiente psicológicamente insano, son condiciones de alto riesgo para la salud física y mental de las personas (Kotliarenko, & cols., 1997). Sin embargo, más que centrarse en los aspectos negativos que sostienen esta situación, en el estudio de la resiliencia se prioriza observar aquellas condiciones que posibilitan el abrirse a un desarrollo más sano y positivo.

Aunque la resiliencia ha sido aplicada tradicionalmente al estudio de niños en situaciones de extrema adversidad, en la actualidad su campo de actuación no se restringe únicamente a este sector de la población, y de hecho, se estudia la resiliencia también en población adulta al mismo nivel que en población infantil, así como las aplicaciones del concepto en la comunidad, la familia y la educación promoviendo la prevención.

Como afirman Melillo y Suárez Ojeda (2001) el término resiliencia proviene del latín *resiliere* y significa "volver a entrar saltando" o "saltar hacia arriba". En física, la resiliencia (de *resilio*: volver al estado original, recuperar la forma originaria) se refiere la capacidad de los materiales de volver a su forma cuando son forzados a deformarse. Las ciencias sociales se han servido del concepto aplicándolo como metáfora para describir fenómenos observados en personas que, a pesar de vivir en condiciones de adversidad, son de todas maneras capaces de desarrollar conductas que les permiten una buena calidad de vida.

Una definición posible de la resiliencia es <<*la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y salir fortalecido o transformado por experiencias de adversidad*>> (Henderson Grothberg, 2002) (citado en Melillo & Suárez Ojeda, 2001 p.20).

Sin embargo, actualmente hay muchas definiciones de resiliencia, pero sin duda hay tres componentes esenciales de los cuales no puede prescindir ninguna de ellas, estos son: la presencia de algún riesgo, trauma o adversidad, la superación positiva del mismo y la relación dinámica de los mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales que influyen sobre el desarrollo humano.

En síntesis, las diferentes definiciones del concepto de resiliencia enfatizan características del sujeto resiliente: habilidad, adaptabilidad, baja susceptibilidad, enfrentamiento efectivo, capacidad, resistencia a la destrucción, conductas vitales positivas, temperamento especial y habilidades cognitivas, todas desplegadas frente a situaciones vitales adversas, estresantes, etc.; que le permiten atravesarlas y superarlas (Melillo & Suárez Ojeda, 2001).

No obstante, se considera necesario establecer una diferenciación de conceptos ya que cuando recién comenzó a estudiarse el tema, estos niños eran llamados invulnerables, robustos (*hardiness*)³ y/o resilientes, pero finalmente resiliente se volvió el término más apropiado para describirlos.

No podemos obviar que la resiliencia tiene elementos en común con los términos antes mencionados, sin embargo, la resiliencia supone un estado de sensibilidad de parte de las personas frente a estímulos dolorosos o adversos, que actuarían vulnerándola y al mismo tiempo, daría una reacción activa de construcción positiva y de una forma socialmente aceptable. De allí, que los componentes básicos que constituyen el concepto de resiliencia son: vulnerabilidad, resistencia, construcción positiva y aceptación social (Kotliarenco & cols., 1997).

También puede establecerse una diferencia entre resiliencia y el concepto de recuperación (Bonanno, 2004) (citado en Vera, 2004), ya que representan trayectorias temporales distintas. En este sentido, la recuperación implica un retorno gradual hacia la normalidad funcional, mientras que la resiliencia refleja la habilidad de mantener un equilibrio estable durante todo el proceso.

Es importante destacar que el fenómeno de la resiliencia ha sido considerado en un principio como una característica de personas excepcionales, sin embargo, a través de las distintas investigaciones sobre el tema ha quedado demostrado que no se nace resiliente ni se adquiere de forma natural, esto depende de la interacción de la persona y su entorno humano.

Este hallazgo es de gran importancia ya que al ser una característica que se adquiere, esto permite fomentar su adquisición. Un claro facilitador de la aparición de resiliencia es la presencia, en el desarrollo del niño, de una relación emocional estable con al menos uno de los padres o con algún adulto significativo.

Así también, es importante remarcar que el nivel socioeconómico y la resiliencia no están relacionados; no existe relación alguna entre inteligencia y resiliencia y/o clase social y resiliencia, así como el buen rendimiento escolar no es resiliencia. Sin embargo, la resiliencia

puede ser medida y es parte de la salud mental y la calidad de vida. Cada día más personas consideran la resiliencia como una característica de la salud mental. De hecho, la resiliencia ha sido reconocida como un aporte a la promoción y el mantenimiento de la salud mental. La

infancia temprana es un periodo excelente y apropiado para comenzar con la promoción de resiliencia y salud mental.

Los autores Melillo y Suárez Ojeda (2001) mencionan ocho pilares como los atributos que aparecen con frecuencia en los niños y adolescentes considerados resilientes. Ellos son:

1. *Introspección*: arte de preguntarse a si mismo y darse una respuesta honesta.
2. *Independencia*: saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento.
3. *Capacidad de relacionarse*: habilidad para establecer lazos e intimidad con otra gente, para equilibrar la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros.

4. *Iniciativa*: gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes.

5. *Humor*: encontrar lo cómico en la propia tragedia.

6. *Creatividad*: capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden.

7. *Moralidad*: consecuencia para extender el deseo personal de bienestar a toda la humanidad y capacidad de comprometerse con valores; este elemento ya es importante desde la infancia, pero sobretodo a partir de los 10 años.

8. *Autoestima consistente*: base de los demás pilares y fruto del cuidado afectivo consecuente del niño o adolescente por parte de un adulto significativo.

A su vez los factores protectores, los que promueven comportamientos resilientes, pueden agruparse en tres grandes categorías: los atributos personales, los apoyos del sistema familiar y aquellos provenientes de la comunidad. Sin embargo, el carácter protector que adquieren estos factores se los otorga la interacción que cada uno de ellos tiene con el medio que rodea a las personas, en momentos determinados. En cambio, como señalan Kotliarenco y colaboradores (1997) si actúan en forma independiente, no resultan ser lo suficientemente protectores.

Entre los factores protectores a nivel individual se encuentran: buenas habilidades cognitivas, incluyendo resolución de problemas y habilidades atencionales; buen temperamento en la infancia, que con el tiempo se desarrolla como una personalidad adaptable; una positiva percepción de si mismo, así como autoeficacia, fe y sentido de la vida; una mirada positiva de la realidad, una buena capacidad de autorregulación emocional y de los impulsos; saber reconocer los propios talentos y que a su vez estos sean reconocidos por la sociedad, y por último un buen sentido del humor.

El sentido del humor es de gran importancia para la promoción de la resiliencia ya que, permite afrontar la adversidad, a través de su efecto liberador, aminorando el estrés, la ansiedad y la culpa que la situación genera. Freud (1927) afirma que su esencia consiste en ahorrarse los afectos que habrían dado ocasión a la situación y en saltarse mediante una broma la posibilidad de tales exteriorizaciones de sentimiento, revelando su capacidad de transformar el sufrimiento en placer.

Viktor Frankl (1979) sostiene que el humor era una de las armas con las que el sujeto luchaba por su supervivencia en los campos de concentración nazi, y asegura que en la existencia humana, el humor puede proporcionar el distanciamiento necesario para sobreponerse a cualquier situación, aunque no sea más que por unos segundos.

En la misma línea, Vanistendael (2004) menciona que existen otras estrategias de defensa diferentes al humor que pueden contribuir a la resiliencia, pero el humor es

probablemente la única de carácter tan global y completo, ya que integra los aspectos intelectuales, emocionales, físicos y relacionales de la persona.

En síntesis, el humor muestra cómo la percepción de una situación puede reconfigurarse súbitamente y producir un cambio en el afecto y el comportamiento del sujeto. Si bien el estudio de las implicancias del humor ha sido abordado desde Aristóteles hasta Freud, el interés por el tema ha decrecido notablemente con el tiempo, afortunadamente su estudio ha sido rescatado por la Psicología Positiva.

Respecto al ámbito familiar cabe mencionar como factores protectores; una buena relación con los adultos que cuidan del niño; así como padres que se preocupan por él, que marcan una estructura, ponen límites y crean expectativas, en definitiva, que están involucrados en su crianza. También un clima familiar positivo, conjuntamente con una buena relación entre los padres; un ambiente hogareño organizado, mayoritariamente con ventajas socioeconómicas. Son de gran importancia las relaciones cercanas con adultos competentes, prosociales y contenedores, así como el contacto con pares de similares características.

En cuanto a los factores protectores concernientes a la comunidad, encontramos que las buenas escuelas, las organizaciones prosociales (clubes, scouts, etc), los buenos servicios sociales de emergencia; así como los altos niveles de seguridad pública y un vecindario con eficacia colectiva, son altamente favorables para el desarrollo de aspectos resilientes en el niño, así como en los adultos. En síntesis, se podría decir que los factores protectores de mayor importancia son los que se refieren a la capacidad parental, esto quiere decir contar con padres que proveen al niño amor y apoyo.

En cuanto a los recursos sociales, Masten y colaboradores (2002) sostienen que los factores protectores en este ámbito están basados en la "eficacia colectiva" la misma refiere a un vecindario que combina la cohesión social con el control social informal.

Retomando la relación de la resiliencia con las emociones positivas, se podría decir que éstas últimas son buenas para la primera. Esta afirmación quedó demostrada en el estudio llevado a cabo por Fredrickson y Tugade (2003) basado en los atentados terroristas ocurridos principalmente en la ciudad de Nueva York el 11 de septiembre de 2001. Este es uno de los pocos estudios referentes al tema que no se ha centrado en estudiar la patología y la vulnerabilidad y en el que ha quedado demostrada la relación entre resiliencia y las emociones positivas. En el estudio se sometieron a 18 hombres y 28 mujeres a una medición sobre emociones experimentadas, las cuales fueron realizadas a principios de 2001 y poco después de los atentados.

Varios estudios demostraron grandes aumentos en la experimentación de miedo, tristeza, ansiedad y furia como era de esperarse, pero muy pocos apostarían encontrar emociones positivas experimentadas ante sucesos de tal magnitud. Sin embargo, como dicen Folkman y Moskowitz (2000) (citado en Fredrickson & Tugade, 2003) las emociones positivas co-ocurren con las negativas durante circunstancias estresantes. Así es que se

corroboró que las personas ante el desconcierto de los hechos, también se sintieron alegres de estar vivas, y de saber que sus seres queridos se encontraban bien. Este estudio contaba con dos hipótesis las cuales fueron comprobadas a través de diferentes técnicas.⁴ La primera habla de que las personas resilientes se defienden de la depresión a través de las emociones positivas, y la segunda, intenta comprobar que las personas resilientes florecen a través de las emociones positivas.

Los resultados permiten afirmar que cuando lo esperable es que una crisis reduzca los recursos de la vida psicológica, los individuos resilientes florecen, y paradójicamente sus recursos aumentan. Este crecimiento se daría debido a la experimentación de emociones positivas luego de la crisis.

En relación con la resiliencia, la repetida experimentación de emociones positivas es una característica de las personas resilientes. Estas personas poseen optimismo y alegría hacia la vida, son curiosas y abiertas a nuevas experiencias y caracterizadas por una alta emotividad positiva. Así, se afirma que las emociones positivas protegerían a las personas contra la depresión e impulsarían su ajuste funcional. De hecho, se ha sugerido que la experimentación recurrente de emociones positivas puede ayudar a las personas a desarrollar la resiliencia (Fredrickson & Tugade, 2003).

Si bien puede argumentarse que, la experimentación de emociones positivas no es más que el reflejo de un modo resiliente de afrontar las situaciones adversas, también existe evidencia de que las personas resilientes utilizan las emociones positivas como estrategia de afrontamiento, por lo que se puede hablar de una causalidad recíproca. Así, se ha encontrado que las personas resilientes hacen frente a experiencias traumáticas utilizando el humor, la exploración creativa y el pensamiento optimista (Fredrickson & Tugade, 2003).

Los hallazgos de este estudio tienen ciertas implicancias. Primero, adhieren fuerza a la relación entre emociones positivas y las situaciones de stress. Ya que ha quedado demostrado que, las emociones positivas no desaparecen durante los tiempos difíciles. Segundo, como se ha mencionado en el capítulo anterior, la experimentación de emociones positivas a corto plazo, mejora las experiencias subjetivas y a largo plazo, minimiza la depresión y potencia los recursos para un mayor florecimiento de la persona. Ampliando los modos de pensar y actuar de las personas, las emociones positivas serían efectivas para mejorar las estrategias de afrontamiento (*coping*) así como para construir resiliencia. Los incrementos en la resiliencia, deberían así predecir futuras experiencias de emociones positivas. Creándose así un espiral ascendente hacia un mayor bienestar subjetivo (Fredrickson, 2000).

En síntesis, se puede decir que resiliencia abre un abanico de posibilidades, en tanto enfatiza las fortalezas y aspectos positivos, presentes en los seres humanos. Más que centrarse en los circuitos que mantienen las condiciones de alto riesgo para la salud física y mental de las personas, se preocupa de observar aquellas condiciones que posibilitan un desarrollo más sano y positivo.

El estudio de las emociones positivas bajo la luz de la Psicología Positiva, representa un retorno al estudio de cómo estos sistemas y sus interacciones dan lugar a una buena adaptación y desarrollo, así como también dan lugar a la resiliencia. Esto ha provocado un evidente cambio en las bases para entender y ayudar a los niños en riesgo y para potenciar las capacidades de los que no lo están. Por consiguiente, se puede decir que las metas en prevención e intervención se están redireccionando hacia el estudio de los problemas, así como también al estudio de lo que está bien, o lo que se supone sano.

V - EMOCIONES: PASADO, PRESENTE Y FUTURO.

Las emociones positivas pueden centrarse en el pasado, presente o futuro. Entre las emociones positivas respecto al futuro cabe citar el optimismo, la esperanza, la fe y la confianza. Las relacionadas con el presente son la alegría, el éxtasis, la tranquilidad, el entusiasmo, la euforia, el placer y – la más importante- la fluidez. Las emociones positivas sobre el pasado incluyen la satisfacción, la complacencia, la realización personal, el orgullo y la serenidad. Es crucial comprender que estos tres aspectos emocionales son distintos y no se hallan necesariamente ligados (Seligman, 2003).

Emociones positivas del pasado

Las emociones que genera el pasado van desde la resignación, la serenidad, el orgullo y la satisfacción hasta la amargura absoluta y la ira vengativa, emociones que están determinadas por completo por los “pensamientos” sobre lo pasado.

Parte de nuestra vida emocional es instantánea y reactiva, por ejemplo, el placer sexual y el éxtasis necesitan muy poco pensamiento e interpretación para desencadenarse. Por el contrario, todas las emociones relacionadas con el pasado están completamente guiadas por el pensamiento y la interpretación.

Cada vez que el pasado genera una emoción interviene una interpretación, un recuerdo o un pensamiento que gobiernan la emoción subsiguiente. Esta verdad aparentemente inofensiva y obvia resulta clave para entender cómo se sienten las personas respecto al pasado y evitar que se sientan atadas a él, revirtiendo así el proceso de victimización.

La valoración y el disfrute insuficiente de los buenos momentos del pasado, así como enfatizar demasiado los malos, son aspectos que socavan la serenidad, la felicidad y la satisfacción. Por consiguiente, la Psicología Positiva propone dos maneras para lograr que los sentimientos sobre el pasado puedan acercarnos a la “felicidad”. Esto es a través de la gratitud y el perdón. Según la Psicología Positiva, la gratitud aumenta el disfrute y la valoración de los buenos momentos pasados y la reescritura de la historia mediante el perdón reduce el efecto deprimente de los sucesos negativos. El motivo por el que la gratitud contribuye a aumentar la satisfacción por la vida, es que amplía los buenos recuerdos sobre el pasado: su intensidad, su frecuencia y las “etiquetas” asociadas a dichos recuerdos. Sin embargo, el perdón deja intacto el recuerdo, pero elimina e incluso transforma el dolor asociado a él, es la única estrategia viable para abordar la historia desde otra perspectiva. Una vez más se cambian las “etiquetas” asociadas a los

recuerdos, esta vez en cuanto a los recuerdos negativos. El perdón transforma la amargura en neutralidad o incluso en recuerdos de tinte positivo, por lo que hace posible una mayor satisfacción con la vida (Seligman, 2003).

Cuando el perdón va seguido de la reconciliación -aunque ésta no es un requisito imprescindible para perdonar,- puede mejorar sobremanera las relaciones con la persona perdonada. Lo dispuesto que uno está a perdonar una ofensa no sólo depende de cómo valore racionalmente las ventajas e inconvenientes, sino también de la personalidad del individuo. Es importante darse cuenta de que recordar no significa no haber perdonado. Pero sí es importante no pensar de forma vengativa a partir de los recuerdos ni regodearse en ellos.

Si bien el concepto de perdón se encuentra muy ligado a lo religioso, político, cultural y a la búsqueda de justicia, podría decirse que todas las definiciones de psicológicas formuladas sobre el perdón parecen centrarse en un factor común: cuando los sujetos perdonan sus pensamientos, sentimientos y acciones hacia quien es objeto del perdón se transforman en más positivas (Casullo, 2005). En la misma línea McCullough (2000) afirma que la esencia de perdonar implica cambios de tipo prosociales en las motivaciones personales hacia la persona, grupo o situación que ha lastimado o injuriado.

La capacidad de perdonar es interpersonal y el objeto del perdón es el *self*, una situación determinada u otras personas. Es importante resaltar, que el hecho de poder perdonar no excluye la posibilidad de reclamar justicia, en la medida en la que la motivación de tal reclamo no sea simplemente vengativa (Casullo, 2004).

En síntesis, según la Psicología Positiva acrecentar la gratitud sobre los hechos buenos del pasado intensifica los recuerdos positivos, y aprender a perdonar ofensas de épocas pasadas reduce la amargura que impide la satisfacción.

Emociones positivas del presente

La Psicología Positiva divide las emociones positivas del presente en dos categorías muy diferentes: placeres y gratificaciones. A su vez, divide los placeres en corporales y superiores. Los placeres corporales son considerados como emociones positivas transitorias que se manifiestan a través de los sentidos: olores y sabores deliciosos, sentimientos sexuales, movimientos corporales, vistas y sonidos agradables. Los placeres superiores se consideran transitorios, aunque sus orígenes son más complejos y aprendidos que los sensoriales y se definen por los sentimientos que producen: éxtasis, gozo, dicha, alegría, regocijo, júbilo, diversión, entusiasmo, satisfacción, entretenimiento, distracción y similares.

Los placeres superiores tienen una complejidad considerablemente mayor en cuanto a su origen externo. Requieren más recursos cognitivos y son mucho más numerosos y variados que los placeres corporales. Los placeres en general, tienen un claro componente sensorial y

emocional, son efímeros e implican poco o nulo pensamiento.

Fred B. Bryant y Joseph Veroff de la Universidad de Loyola son los fundadores de un área definida como *saboreo (savoring)*. Ellos han generado un ámbito de estudio para incrementar estos episodios de felicidad transitoria que se han mencionado anteriormente. Saborear o disfrutar es para estos autores tomar consciencia del placer y para lograrlo, se hace necesario el estudio de la atención consciente y deliberada. Después de haber hecho pruebas a miles de estudiantes universitarios, dichos autores detallan algunas técnicas que favorecen el *saboreo* de estos momentos especiales (Seligman, 2003). La primera se refiere a compartir la experiencia con otras personas a las cuales hacerles saber la importancia de ese momento compartido. También, aseguran que es importante tomar fotografías mentales de ese momento, poder guardarlo en la memoria para luego rememorarlo con otras personas.

Las gratificaciones, a diferencia de los placeres, no son consideradas sentimientos sino actividades que nos gusta realizar pero que no van necesariamente acompañadas de una sensación cruda como por ejemplo: pintar, leer, escalar, bailar, mantener buenas conversaciones, o jugar al fútbol. Las gratificaciones atrapan a la persona y la involucran por completo; bloquean la conciencia propia y la emoción experimentada, salvo retrospectivamente, y generan fluidez (*flow*), ese estado en el que el tiempo se detiene y el individuo se siente a gusto.

Mihaly Csikszentmihalyi, reconocido psicólogo y profesor de ciencias sociales, fue quien dio nombre e investigo la fluidez, el estado de gratificación en el que entramos cuando nos sentimos totalmente involucrados en lo que estamos haciendo. Estar en “flow” es un estado donde la persona fluye y se fusiona con una actividad que le demanda toda su concentración y le proporciona un placer incomparable (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

Csikszentmihalyi (1998) define el flow como un estado de conciencia que comienza a enfocar la atención en una meta clara y definida, donde la persona se siente envuelta, concentrada, absorbida por la tarea y las horas pasan casi sin notarlo. Este estado placentero, según el autor, puede ser controlado poniéndose retos o desafíos –tareas que no son muy difíciles ni muy simples para las propias habilidades. Y con estas metas, se aprende a ordenar la información que entra conscientemente y mejorar la propia calidad de vida.

La falta de emoción y de cualquier tipo de conciencia parece ser la clave de la fluidez. La conciencia y la emoción tienen por objeto corregir la trayectoria del pensamiento y la acción, pero no son necesarios cuando lo que la persona está haciendo parece rozar la perfección.

Se podría decir que el flow es universal, ya que se puede experimentar aunque varíe la cultura, clase social, género, edad, coeficiente intelectual y actividad realizada. Sin embargo, según Csikszentmihalyi (1998) la intensidad del flow varía dependiendo de la persona y la actividad realizada, es decir de la percepción subjetiva que tenga el individuo

sobre el desafío que implica la actividad y la percepción subjetiva que tenga sobre las herramientas para llevarla a cabo, es decir, sus habilidades.

Entonces, se podría pensar que cualquier individuo puede encontrar el flow en casi cualquier actividad. De la misma forma que cualquier actividad puede llegar a aburrir o crear ansiedad si los niveles de desafío y habilidades no logran mantener un equilibrio dinámico.

Este balance parece ser intrínsecamente frágil y si el desafío comienza a exceder a las propias capacidades, uno comienza a ponerse nervioso. Si por el contrario, las capacidades exceden a la tarea la persona primero se relaja y luego se aburre. En este punto, la atención juega un papel muy importante. La apatía, aburrimiento y ansiedad así como el flow dependen de cuánta atención se esté prestando en determinado momento. En el aburrimiento y sobre todo en la apatía, el bajo nivel de desafío en relación a las habilidades hace que la atención decaiga. Por el contrario, en la ansiedad el nivel de desafío percibido excede las habilidades. Particularmente en contextos de motivación externa la atención cambia por momentos, lo que impide un compromiso con la actividad.

Experimentar ansiedad o aburrimiento hace que la persona, en el mejor de los casos, ajuste su nivel de capacidad o desafío para volver al estado de flow. Así se podría situar al flow en medio de un continuo entre ansiedad y aburrimiento (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

Estar en flow implica las siguientes características:

- La persona se encuentra absolutamente concentrada en la actividad.
- Hay metas claras que conseguir, y se consiguen. Es decir, que la actividad es acorde a las propias habilidades.
- A la persona le parece estar superando el reto con sorprendente facilidad.
- Se despreocupa por los riesgos o peligros que la actividad conlleva.
- Experimenta la sensación de tener el control.
- La actividad procura retroalimentación inmediata.
- Pierde la noción de si mismo.
- El sentido de la duración del tiempo se altera.
- La actividad viene a constituir un fin en si misma.
- Experimenta sensaciones de euforia, de triunfo y un espectacular sentido de trascendencia.
- No hay miedo al fracaso.

Muchas personas piensan que las horas que pasan trabajando son esencialmente una pérdida de tiempo, se sienten alienados y la energía física invertida en su trabajo no hace nada para fortalecerlos. Sin embargo, para muchas personas el tiempo libre también es una pérdida de tiempo ya que no saben qué hacer con él, el tiempo de ocio proporciona un respiro del trabajo, pero en general consiste en la absorción pasiva de información sin usar ninguna capacidad o explorar nuevas oportunidades de acción. Como resultado, la vida pasa como una secuencia de experiencias de aburrimiento y ansiedad donde la persona tiene poco control.

Sin embargo, según Csikszentmihalyi (1998) algunos de los momentos más intensos y satisfactorios se producen durante las horas de trabajo; esto se debe a que se producen más ocasiones para el *flow* en el trabajo. Las típicas actividades relajantes, como son charlar entre amigos o ver televisión, rara vez contribuyen a lograr una calidad de experiencia positiva.

Las estadísticas demuestran que el 15% de las personas nunca han experimentado *flow*, y entre un 15 y 20% los experimenta todos los días o varias veces al día, incluso en el trabajo (Seligman, 2003).

Actualmente en psicoterapias, bajo el marco teórico de la Psicología Positiva, se utilizan variadas terapéuticas de intervención con el fin de transformar la estructura de la vida cotidiana de la persona para alcanzar mayores experiencias positivas. De lo que se trata aquí, no es que las personas experimenten el *flow* directamente, sino ayudar a los individuos a identificar las actividades que les son placenteras y aprender como invertir la atención en ellas.

Resumiendo, la persona está en *flow* cuando se encuentra completamente absorta por una actividad durante la cual pierde la noción del tiempo y no se da cuenta hasta que la actividad termina de cuanto la disfrutó. Este estado de fluidez o flujo, es un estado de gratificación donde la experiencia, por sí misma, es tan placentera que se realiza incluso aunque tenga un gran costo, sólo por el puro motivo de hacerla, ya que le permite al individuo expresar su singularidad y al mismo tiempo va reconociendo y experimentando la complejidad del mundo en que vive. Además, la fluidez es el estado que aumenta el capital psicológico al cual la persona podrá recurrir en el futuro. No se puede hacer que el *flow* aparezca, lo único que se puede hacer es remover los obstáculos que están en su camino.

En síntesis, los placeres guardan relación con los sentidos y las emociones. Las gratificaciones, por el contrario, están relacionadas con la puesta en práctica de fortalezas y virtudes.

Emociones positivas del futuro

Las emociones positivas sobre el futuro incluyen la fe, la confianza, la seguridad, la esperanza y el optimismo (Seligman, 2003). La esperanza y el optimismo son aspectos que pueden desarrollarse y mejoran la resistencia a la depresión causada por los contratiempos; favorecen el rendimiento laboral, sobre todo en trabajos que constituyen un reto, y la salud física.

El optimismo es uno de los tópicos que mayor interés ha despertado entre los investigadores de la Psicología Positiva. El mismo puede definirse como un rasgo disposicional que parece mediar entre los eventos externos y su interpretación personal, rasgo que varía en su magnitud (Cuadra & Florenzano, 2003). Es la tendencia a esperar que el futuro depare resultados favorables y en general, parece que las personas más

optimistas tienden a tener mejor humor, a ser más perseverantes y exitosas e, incluso, a tener mejor estado de salud física (Seligman, 2003).

El optimismo puede ser considerado como una característica cognitiva sensible a la creencia en ocurrencias futuras sobre las cuales los individuos tengan fuertes sentimientos. El optimismo no es tan sólo una fría cognición sino que es también motivador y motivante. De hecho, las personas necesitan sentirse optimistas con respecto a algunas materias (Peterson, 2000).

Para la Psicología Positiva, la base del optimismo no reside en frases positivas o imágenes de victoria, sino que se basa en la forma en que pensamos las causas de las cosas. Cada individuo tiene una forma personal de atribución causal llamada "estilo explicativo" (*explanatory style*). Este estilo explicativo se forma en la infancia sin intervenciones específicas y generalmente se mantiene toda la vida.

Existen tres dimensiones cruciales que se utilizan para identificar cada estilo de explicación personal de las cosas: prevalencia, personalización e incidencia (*pervasiveness*). (Seligman & cols., 1995) Así es que las personas optimistas consideran los problemas como temporarios, específicos y lo atribuyen a causas externas. Un estilo explicativo optimista es asociado a mayores niveles de motivación, logro y bienestar físico, además de menores síntomas depresivos.

Como se mencionó, las explicaciones optimistas para situaciones negativas son aquellas que son más externas, inestables y específicas. Esto quiere decir, que los problemas se creen causa de otra persona o de los factores situacionales, además se consideran efímeros. Las explicaciones pesimistas para las situaciones negativas son todo lo contrario, o sea, internas, estables y globales. Las explicaciones optimistas para eventos positivos son internas, estables y globales. Esto quiere decir que el motivo del éxito y la buena fortuna son causados por si mismo. Por el contrario la interpretación pesimista de eventos positivos es externa, inestable y específica. Los individuos que suelen atribuir los eventos negativos a causas específicas e inestables, son los que experimentan mayor control sobre el futuro y suelen ser más resilientes (Reivich & Gillham, 2003).

De hecho, uno de los resultados más consistente en la literatura científica, muestra que aquellas personas que poseen altos niveles de optimismo y esperanza (ambos tienen que ver con la expectativa de resultados positivos en el futuro y con la creencia en la propia capacidad de alcanzar metas) tienden a salir fortalecidos y a encontrar beneficios en situaciones traumáticas y estresante (Vera, 2004).

Es decir, donde el pesimista ve problemas, el optimista ve desafíos (Seligman, 2003). El optimismo forma parte de la expansión de la vida emocional, por consiguiente, si se desea vivir efectivamente es necesario reemplazar el pesimismo por el optimismo, pero no de una forma irreal sino, en forma racional y activa, logrando una forma inteligente de optimismo.

Peterson (2000) realiza una distinción entre “gran optimismo” y “pequeño optimismo”. Este último consiste en expectativas específicas sobre resultados positivos, por ejemplo, *“en el viaje de vuelta del trabajo encontraré un buen asiento en el colectivo”*. El “gran optimismo” se refiere, obviamente, a sucesos más grandes y menos específicos, como por ejemplo: *“Argentina va a salir adelante de su crisis económica”*. La diferencia entre ambos tipos de optimismo, hace evidente entonces que el optimismo puede ser abordado en sus diferentes niveles y además da a pensar que ambos tipos de optimismo pueden llegar a funcionar de forma diferente.

Es importante diferenciar el optimismo del denominado “pensamiento positivo” ya que éste último consiste en creer en declaraciones optimistas del tipo: *“cada día mejoro en todos los aspectos”* en ausencia de hechos que lo prueben o incluso frente a evidencias que apunten lo contrario.

Si bien la Psicología Positiva guarda una relación filosófica con el pensamiento positivo, también difiere en muchos aspectos. En primer lugar el pensamiento positivo es, a decir de Seligman (2003), una actividad de sillón. En cambio la Psicología Positiva está ligada a la actividad científica empírica y por lo tanto es reproducible. En segundo lugar la Psicología Positiva no aboga por la positividad, ya que entiende que si bien el pensamiento positivo posee muchas ventajas, hay ocasiones en las que el pensamiento negativo lleva a una mejor certeza. Así es que la Psicología Positiva intenta lograr un equilibrio entre el pensamiento positivo y el negativo. Para una mejor diferenciación del pensamiento positivo respecto del optimismo, se puede decir que éste último se centra en la veracidad de los acontecimientos.

Entonces, los optimistas son personas que sin negar sus problemas, tienen esperanzas y crean estrategias de acción y de afrontamiento de la realidad, tienen la tendencia a esperar que el futuro les deparé resultados favorables, pero siempre sin alejarse de la realidad.

Los optimistas y pesimistas difieren en tantos aspectos, que esto termina teniendo un gran impacto en sus vidas. Difieren en cómo abordan sus problemas y desafíos, pero por sobre todo difieren en la forma en que afrontan las dificultades de la vida. Los optimistas afrontan sus problemas con confianza y persistencia, en cambio los pesimistas son dubitativos, vacilantes e indecisos. La diferencia básica entre optimistas y pesimistas reside en sus expectativas sobre el futuro (Carver & Scheier, 2003).

Los optimistas aceptan con mayor rapidez la realidad de las cosas y los desafíos de la vida. Aparentemente se enfocan más y tienen un afrontamiento activo ante la adversidad. Son menos propensos a darse por vencidos y perseveran en sus metas (Carver & Scheier, 2003).

Sin embargo, demasiado optimismo podría hacer que las personas ignoren ciertos aspectos de una situación riesgosa hasta que sea muy tarde o incluso podría hacer que sobreestimen su propia capacidad para lidiar con una situación adversa, dando como resultado un afrontamiento pobre de la situación (Carver & Scheier, 2003).

Seligman (2003) ha estudiado niveles de optimismo y pesimismo en alrededor de treinta profesiones y los ha correlacionado con los índices de éxito en esas profesiones. En todos los casos salvo en uno, los optimistas son más exitosos, porque trabajan más animadamente y muestran una mayor resistencia a los obstáculos y fracasos. La única excepción son los abogados. Según Seligman esto se debe a que en el sistema judicial de EE.UU. –donde se han realizado los estudios- una cualidad importante para el éxito es la prudencia, por eso se destacan los pesimistas. En otras palabras, para los abogados es una virtud el poder prever cada posible cosa que podría salir mal en cada caso. Existen cuatro habilidades cognitivas básicas para promover el optimismo: la primera consiste en reconocer e identificar los pensamientos que se cruzan por la mente en los peores momentos.

Estos pensamientos son los que casi imperceptiblemente afectan el estado de ánimo y la conducta. El segundo paso consiste en realizar una evaluación de esos pensamientos. El tercer paso consiste en generar explicaciones más certeras y alternativas y usarlas para desafiar esos pensamientos automáticos. El último paso consiste en intentar decatastrofizar la situación (Seligman & cols. 1995).

Seligman, (2000) propone otra técnica para incrementar el optimismo, o aunque más no sea, tratar de evitar los pensamientos catastróficos que automáticamente asaltan nuestra consciencia. Esta técnica consiste en “disputar” (*disputing*) esos pensamientos como si hubieran sido dichos por un tercero. Para esto, propone pensar como ejemplo, qué pasaría si un colega o rival del trabajo nos acusa de fallar en nuestra labor o de no merecer nuestro puesto, seguramente de inmediato pensaríamos mil razones de por qué esa persona está equivocada y pensaríamos varios ejemplos que confirmen que sí merecemos nuestro puesto. Sin embargo, cuando nos acusamos a nosotros mismos por lo mismo, simplemente tendemos a creerlo, y seguramente no tendemos a disputar nuestros propios pensamientos, por eso propone empezar a reconocer nuestros propios pensamientos catastróficos y disputarlos como si vinieran de una tercera persona (Seligman, 2000).

Teniendo en cuenta esta nueva forma de pensar y adoptando actitudes optimistas, queda claro que se puede influir profundamente en el propio pensamiento, logrando así una mayor experimentación de emociones positivas a futuro. Para la Psicología Positiva, la misión no es decirle a las personas que deben ser optimistas, espirituales, amables o que deben estar de buen humor, sino describir las consecuencias de tales rasgos (por ejemplo, que ser optimista reduce la depresión, mejora la salud física, propicia los logros, a cambio, quizá, de un menor realismo) y lo que cada uno haga con esa información depende de sus propios valores y objetivos.

Para finalizar, la Psicología Positiva considera que los placeres del presente, al igual que las emociones positivas respecto al pasado y al futuro, son en esencia sentimientos subjetivos. El juez final es “quien quiera que viva en la piel de la persona” (Seligman, 2003).

CONCLUSIONES

Como se ha visto a lo largo de trabajo, la capacidad de experimentar emociones positivas promueve una larga cantidad de capacidades humanas sin explotar. Sin embargo, sus particulares beneficios no son del todo valorados en culturas como la nuestra donde se promueve el trabajo duro y la autodisciplina como virtudes y, el ocio y placer como pecaminosos (Fredrickson, 2000). Hoy en día, los problemas en gran parte están asociados a las emociones negativas o son producto de ellas, sin embargo, prevenir o reducir las emociones negativas no lleva por sí solo al cultivo de las emociones positivas, ni a la felicidad. Entonces, como señala Fredrickson (2000) deberíamos cultivar las emociones positivas en nuestras vidas y en las de aquellos que nos rodean no sólo porque nos hagan sentir bien momentáneamente sino también porque nos transforman en mejores personas y elevan nuestra calidad de vida a futuro.

En efecto, las emociones positivas tonifican a los individuos., ya que el valor de las emociones positivas proviene según Fredrickson (1998), de la ayuda que ofrecen a las personas para superar más rápidamente las situaciones de estrés y para hacerse más fuertes o resistentes ante futuras adversidades. En la misma línea, Myers y Diener (1997) consideran que los afectos positivos pueden también provocar otros tipos de reacciones adaptativas: reacciones de fuerte inmunización, la sociabilidad y también el optimismo, necesario para la consecución de los objetivos personales. Por lo tanto, la atención al desarrollo afectivo del niño debería pasar por la creación de materiales y ambientes educativos que faciliten que se experimenten estados emocionales positivos como el gozo, la alegría, la satisfacción, el interés, el amor, la tranquilidad y la paz, entre otros. En cuanto a los adultos, el desarrollo de constructos teóricos como el de la fluidez y el optimismo, ambos basados en la experimentación de emociones positivas, abren el camino para lograr una vida más plena y por qué no hacia la felicidad.

En síntesis, si tenemos en cuenta que la ayuda que suponen las emociones positivas para mantener o mejorar la salud y el bienestar, podría ser más conveniente y formativo desde el punto de vista pedagógico ocuparse igualmente de desarrollar éstas y no sólo de controlar las emociones negativas. Así es que éstas deben ser potenciadas si lo que realmente se persigue es el crecimiento de la persona y su contribución como ciudadano a la mejora de la sociedad.

Como se ha visto, la Psicología Positiva estudia las emociones positivas, los rasgos positivos del carácter y las instituciones positivas. Este enfoque supone un giro importante en las ciencias que estudian la mente humana, ya que, a diferencia de la psicología tradicional, trata los problemas mentales desde las fortalezas del individuo, dirigiendo su atención a aquellas características que nos permitan aprender, disfrutar, ser generosos, solidarios y optimistas. La Psicología Positiva es un esfuerzo por mostrar que es necesario considerar los potenciales humanos como un factor que puede llegar a ser preponderante en los períodos de crisis, considerando que las crisis son inevitables y necesarias para el crecimiento y madurez del individuo (Cuadra & Florenzano, 2003). Así es que, a través de los tratamientos positivos, aquellos que promueven los niveles de

bienestar o elevan las fortalezas de las personas (Keyes & Lopez, 2002), es posible abordar la enfermedad compensándola, es decir, trabajar en un equilibrio dinámico que fortalece y/o hace crecer aquellos aspectos resilientes o factores protectores (positivos) de la personalidad del sujeto o de los grupos.

Asimismo, reconocer que muchas de esas cualidades se aprenden, hace posible su integración en programas escolares, laborales, organizacionales, prevención de salud física y mental, etc. (Cuadra & Florenzano, 2003). Es importante tener en cuenta, como señalan Snyder y Lopez (2002) que la Psicología Positiva no busca reemplazar los modelos basados en las debilidades, sino que busca que se la reconozca como viable y los autores consideran que crecerá hasta ser necesaria y complementaria a estos. Para finalizar, Maddux (2002) asegura que es tiempo de un cambio en la manera en que los psicólogos clínicos ven su disciplina y dice que el movimiento de la Psicología Positiva ofrece una oportunidad de reorientación y reconstrucción de esa visión.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Allport, G.W. (1961). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Allport, G.W. (1968) *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Antonovsky A. (1979) *Health, stress, and coping: New perspectives on mental and physical well-being*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Casullo, M.M (2001) *Psicología Salugénica o Positiva. Algunas reflexiones*. Anuario Facultad de Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología. UBA.
- Casullo, M.M (2004) *La capacidad de perdonar*. Departamento de Publicaciones, Facultad de Psicología. UBA. Buenos Aires: Facultad de Psicología. UBA.
- Casullo, M.M (2005) *La capacidad para perdonar desde una perspectiva psicológica*. *Revista PUCP*.
- Carver, C. S. & Scheier, M. (2003). Optimism. En Lopez S. J, Snyder C. R. *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures*. Washington, DC: Am. Psychol. Assoc. 75-89.
- Carver, C. S., & Scheier, M. (2003). Optimism. En Lopez S. J, Snyder C. R. (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*, New York: Oxford University Press. 231-243.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flow y la psicología del descubrimiento y la intención*. Buenos Aires: Paidós.
- Cuadra, H. & Florenzano, R. (2003) *El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva*. *Revista de psicología de la Universidad de Chile*, 12 (1) 83-96
- Diener, E., Larsen, J. & Lucas, R.(2003) *Measuring Positive Emotions*. En Lopez SJ, Snyder C.R. 2003. *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures*. Washington, DC: Am. Psychol. Assoc. 201-218
- Fernández Abascal, E. & Palmero, F. (1998) *Emociones y adaptación*. Barcelona: Ariel
- Fernández Castro, J. (1993) *Psicología básica y salud*. *Anales de psicología*, 9 (2), Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos. 121-131
- Frankl, V (1979) *El hombre en busca de sentido*, Barcelona: Herder.

- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2 (3) 300-319
- Fredrickson, B. L. (2000) Positive emotions. En C. R. Snyder y S. J. López (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press. 120-134
- Fredrickson, B. L. (2000) Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-Being. *Prevention & Treatment*, 3, Artículo 0001a. Referencia electrónica: <http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030001a.html> [25/11/04]
- Fredrickson, B. L. & Tugade, M.M. (2003) What Good are Positive Emotions in Crises? A Prospective Study of Resilience and Emotions Following the Terrorist Attacks on the USA on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (2) 365-76 30
- Freud, S (1927) El humor. En J. Stachey (Ed. Y Trad.) Obras completas de Sigmund Freud. Vol. XXI. Buenos Aires: Amorrortu. 1985
- Goleman, D. (1996) Inteligencia Emocional. Buenos Aires: Vergara.
- Gross, R. (1998) Psicología: La ciencia de la mente y la conducta.(2da. Ed.) Distrito Federal: El Manual Moderno S.A.
- Jahoda, M. (1958). Current concepts of positive mental health. Nueva York: Basic Books.
- Keyes, C. L. M. & Lopez, S. J. (2002). Toward a science of mental health: Positive directions in diagnosis and interventions. En C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press. 45-59
- Kotliarenco, M.A., Cáceres, I. & Fontecilla, M. (1997) Estado del arte en resiliencia. Washington D.C.: OPS/OMS, Fundación W. K. Kellogg, CEANIM.
- Linley, A., & Joseph, S. (2004) Applied Positive Psychology: A New Perspective for Professional Practice. En *Positive Psychology in Practice*. Linley, A., Joseph, S. New York: J. Wiley & Sons.
- Maddux, J. E. (2002). Stopping the "madness": Positive psychology and the deconstruction of the illness ideology and the DSM. En C. R Snyder & S. J. Lopez (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*, New York: Oxford University Press. 13-25
- Maslow, A. (1954) Motivación y personalidad. Barcelona: Sagitario.
- Masten, A., & Reed, M.G. J. (2002) Resilience in development. En C. R Snyder & S. J. Lopez (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*, New York: Oxford University Press. 74 - 88
- McCullough, M., Pargament, K.I. & Thoresen, C .E. (2000) Forgiveness. Theory, research and practice. New York: The Guilford Press.
- Melillo, A., Suárez Ojeda, E. (2001): Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas. (Compiladores) Buenos Aires: Paidós.
- Millon, T. y Davis, R. (2000). Personality Disorders in modern society. New York: J. Wiley & Sons.
- Myers, D. G. & Diener, E. (1997) The new scientific pursuit of happiness. *Harvard Mental Health Letter*, 4 (2), 4-7
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2002) The concept of flow. En C. R Snyder & S. J. Lopez (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*, New York: Oxford University Press. 89-105
- Palmero, F. (1996) Aproximación biológica al estudio de la emoción. Anales de psicología, 12(1), Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos 61- 86
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, (1), 44-55

- Reivich, L., & Gillham, J. (2003) Learned optimism: the measurement of explanatory style. En Lopez S.J, Snyder C.R. *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures*. Washington, DC: Am. Psychol. Assoc. 57-74
- Rogers, C. (1972) Psicoterapia centrada en el cliente. Buenos Aires: Paidós.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80,(1)
- Salovey, P., Rothman, A. J., Detweiler, J. B., & Steward, W. T. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist*, 55,(1) 110-121
- Seligman, M.E.P., Reivich, K.J., Jaycox, L.H. & J. Gillham. (1995) The optimistic child. New York: Houghton Mifflin.
- Seligman, M.E.P. (1998). Building Human Strength. Psychology's Forgotten Mission. *APA Monitor*, 28, (1)
- Seligman, M.E.P. (2000) Positive psychology, Positive Prevention, and positive therapy. En: C. R Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, New York: Oxford University Press. 3-9
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14
- Seligman, M.E.P. (2003). La auténtica felicidad. Barcelona: Vergara.
- Seligman, M.E.P., Lee Duckworth, A., & Steen, T. (2005) Positive Psychology in Clinical Practice. *Annual Review, Clinical Psychology*. Referencia electrónica: <http://arjournals.annualreviews.org/> [20/10/04]
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2002). The future of positive psychology: A declaration of independence. En C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press. 751-767
- Vanistendael, S., Cyrulnik, B., Tomkiewicz, S., Guénard, T., & Manciaux, M. (2004) El realismo de la esperanza. Barcelona: Gedisa.
- Vera, B. (2004) Resistir y rehacerse: Una reconceptualización de la experiencia traumática desde la psicología positiva. *Revista de Psicología Positiva*, 1. Referencia electrónica: <http://www.psicologia-positiva.com/> [2/12/04]
- Warmoth, A., Resnick, S., & Serlin, I. (2001) Contributions of Humanistic Psychology to Positive Psychology. Division 32 of the American Psychological Association. Referencia electrónica: <http://www.westga.edu/~psydept/os2/papers/serlin2.htm> [7/3/05]

LECTURA 2: EL HUMOR COMO VALOR

Koldobika G. Vío

<http://personal.telefonica.terra.es/web/crearmundos/revista-crearmundos-2005/vio-humor-como-valor.htm>

“Donde no hay humor no hay humanidad. Donde no hay humor, existe el campo de concentración”. Eugène Ionesco

Hay quien podría pensar que podemos hablar de humor en la escuela desde una visión de que recoge imágenes y sensaciones de la escuela como algo aburrido. Muchas más veces en nuestra experiencia de pasado, cuando fuimos alumnos, recordamos interminables horas dentro de las aulas, incluso en el patio, como tiempos aburridos. Parte de nuestra memoria de esta importante parte de nuestra vida está llena de reminiscencias de color y energía gris. Y no sé si estas sensaciones las proyectamos sobre nuestros hijos e hijas, o si es el caso sobre los alumnos y alumnas con los que compartimos la experiencia cotidiana del aula, pero lo cierto es que hoy día vemos muchas veces a los chavales como aburridos. A medida que van creciendo y pasando cursos esto se hace más evidente, y seguramente debe depender menos de nuestra reminiscencia y más del hecho de que muchas de las cosas que se viven en el aula, materias, métodos, espacios y relaciones tampoco son en muchos casos del suficiente interés para esta generación que ahora ocupa el lugar que nosotros ocupamos.

Para algunos el párrafo anterior sería bastante justificación para pensar que en una la escuela hace falta el humor como válvula de escape, o más acertadamente como fuerza equilibradora. Entendámoslo como en cocina, esos toques de especias, o toques mágicos (que las nuevas generaciones vamos perdiendo en este caso), que convierten un plato que podía ser aburrido en algo sabroso. Pero qué pasa cuando lo que comemos es sabroso en sí. Qué pasa si soñamos que un día toda lo que ocurre en la escuela pueda resultar interesante al chaval. Es más, hasta nos atreveríamos a pensar por un momento que lo que pasa en la escuela, materias, métodos, espacios y relaciones, en general son interesantes para un chaval, y que tal vez lo que falla es algún pequeño detalle, que se nos escapa, o que por el momento dejaremos de nuevo se esconda porque no es el objeto de este artículo.

Entonces en una escuela que es interesante el humor ya no tiene sentido... Tal vez haya de ser así, para los que solo entienden el humor como el divertimento, para los que hacen separaciones entre lo serio y divertido, entre el mundo de lo serio y lo importante y el submundo de lo divertido, del pasatiempo, del entretenimiento, del ocio, etcétera. O, en definitiva, los que hacen separaciones entre el mundo adulto e infantil. Decía Pepe Viyuela: “Los niños suelen reír mucho y no les confiamos tareas ‘serias’ hasta que no han

empezado a crecer y ya los hemos mutilado lo suficiente de su capacidad para ser frescos y espontáneos, como para poder confiarles esas 'responsabilidades' de adultos. Es entonces cuando creemos que podemos confiar en ellos, cuando la domesticación social los ha llevado a parecerse al resto de la sociedad adulta". Tal vez olvidamos que no hay mundo adulto sin mundo infantil, que construimos el mundo adulto, el propio, cuando somos niños y niñas, que construimos mundo adulto, el social y general, cuando nos relacionamos, de una manera o de otra, con los niños y niñas de hoy. Tal vez olvidamos que en mucho de lo que este proceso mutila, podrían estar las claves de una nueva persona, de esa que ansiamos tantos, y que todavía hoy es tan urgente. Pero como dijimos un poco más arriba, no es de esto de lo que vamos a hablar hoy.

Lo que queremos es encontrar un porqué para el humor en educación. Recientemente leíamos un artículo de Wenceslao Miguel Verdugo Rojas cuyo objetivo era el estudio, buscar si existe relación entre el humor aplicado a las matemáticas durante la clase, y la actitud hacia las matemáticas, que los alumnos han desarrollado a lo largo de su carrera como estudiantes. Este planteamiento, este espacio de investigación, se sitúa a caballo entre lo que hemos estado comentando hasta ahora, el humor como catalizador de energías negativas, y un nuevo paso que queremos plantear. Antes de mencionarlo queremos explicar que en cada nuevo paso que demos con el humor, queda recogidos los anteriores. Es decir, aunque ahora vamos a ver una nueva función del humor en educación, la anterior está recogida necesariamente, con todo lo positivo que ella conlleva, pero intentaremos ir más lejos. Por tanto, retomamos, podemos hablar de una función pedagógica del humor.

Jesús Damián Fernández nos dice que el humor tiene la siguiente función pedagógica: "Se agilizan y enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. En los procesos de enseñanza el humor es un componente que introduce nuevas variables en la elaboración y transmisión de información. En los procesos de aprendizaje el sentido del humor ayuda a mejorar la calidad y el rendimiento de las tareas. (Droin, R., 1993) Genera una actitud positiva ante la ocupación. Ayuda a desarrollar la memoria y los procesos cognitivos. Favorece la atención. Aumenta la motivación. Ayuda a mejorar la relación educador-educando". Poco se puede añadir... Acaso recogeremos los resultados y las conclusiones del artículo antes citado: "(...) mediante el análisis paramétrico de regresión lineal o el coeficiente de correlación Pearson, dando como resultado $r = 0.8603$, lo que indica una fuerte correlación positiva entre las variables, y significa que existe una proporción directa, entre más uso del humor exista al momento de la clase de matemáticas, mejor va a ser la actitud hacia las matemáticas. CONCLUSIÓN: Este estudio sugiere la existencia de una fuerte relación entre el humor aplicado en clase y la actitud de los alumnos hacia las matemáticas".

Hemos dado un paso más y nos hemos encontrado el humor con una función pedagógica, y que nos parece imprescindible en educación. Sobre esto hay ya importantes libros y artículos, y por tanto no nos extenderemos, porque nosotros queremos dar un paso más. Si leemos detenidamente las tres citas que hemos propuesto hasta ahora en este artículo, encontramos una serie de palabras muy interesantes: Actitud, motivación, relación, frescos, espontáneos... Por aquí es por donde queremos caminar finalmente. ¿Cómo es

una persona que tiene humor? Sin temor a caer en la exageración podemos decir que las personas con humor en general son más alegres, más optimistas, más motivadas, más energéticas, más comunicativas, más receptivas, más ingeniosas, más creativas, más tolerantes... Y esto es porque quien vive con el humor integrado dentro de sí, lleva dentro de sí esa primera función catalizadora que le permite equilibrar sus energías, sus malos momentos, sus fracasos, sus angustias... Y también lleva integrada la segunda función, la pedagógica, que le ha abierto receptividad y motivación. Podríamos extendernos muchísimo sobre todo esto, pero preferimos remitir a trabajos más extensos, y sobre todo al placer de observar la vida cotidiana, y de practicar y probar en ella, y en la escuela, los que pueden.

Y si una persona con humor es un poco más así, como la hemos pintado, qué ocurre con un grupo que tiene humor, qué ocurre con una sociedad que tiene humor. Esto es lo que queremos plantear. Queremos entender el humor como valor. Creemos en él como un valor susceptible de ser potenciado entre las personas, como una parte del modelo de persona y sociedad que queremos construir. Y así es que creemos que es educable en nuestras escuelas, donde vamos a proteger, desarrollar y hacer crecer este valor que ya está en cada niño. Aquí está tal vez la primera gran verdad educativa que no se puede abandonar en el tema del humor. No vamos a dar al niño nada que no tenga. Nuestro trabajo como educadores en este campo, menos que nunca, no puede partir de concepciones de instrucción. Por supuesto que el humor tiene muchos espacios y recovecos que ayudar a desarrollar, a construir, a hacer surgir, y que necesita de nuevos referentes... Pero particularmente en el tema del humor, quién de nosotros, adultos, casi siempre adulterados, está en disposición de la práctica, vivencia y teoría suficiente como para erigirse un satisfactorio modelo educativo. Aunque tal vez, también en otros muchos temas...

Nosotros creemos firmemente en que el núcleo de la educación lo constituye la relación que se establece entre dos personas. Creemos que sin poner en relación a dos personas no hay educación. Esto es una afirmación cargada de ideología y que amplía y cuestiona muchos de los modelos y prácticas educativas que se realizan, y que nosotros mismos realizamos muchos días. Decimos 'dos personas' porque queremos colocar a las dos personas en el mismo rango, pues ambas tienen algo que aportar a la relación educativa, ambas van a recoger, a crecer en ella. Por supuesto que aquellos que somos educadores llegamos con muchas cosas, necesarias y necesitadas, reflexionadas y acertadas, pero olvidar que aquellos que son los educandos también tienen mucho que aportar es cercenar el hecho educativo en su misma base. La pedagogía en estos últimos años camina en esta línea cuando afirma la necesidad de trabajar partiendo de los intereses y necesidades de los niños, cuando habla de metodologías personalizadas o participativas, así como de trabajar con la familia y desde contextos comunitarios. Por tanto, lo que queremos plantear es que en el tema de la pedagogía del humor con niños y niñas debemos aceptar y reconocer que tal vez nosotros seremos precisamente mucho más objeto, que no sujeto, de crecimiento que ellos, y que ellos quizá saben mucho más y que nos lo pueden aportar. En todo caso, probablemente es más adecuado hablar de que ellos nos van a ayudar a rescatar algo perdido u olvidado, arrinconado y lleno de polvo, que nos van a servir de referentes, de compañeros de acción educativa sobre la que

podremos reflexionar, crecer. Podemos hablar de un trabajo de reconstrucción, y por tanto de reconstrucción en común. No tenemos la verdad sobre el humor, sino que partimos con los chavales en un viaje a descubrirlo, a crear espacios y actividades, a vivirlo, y a reflexionar sobre él. Ellos pondrán la materia prima y nosotros hemos de aportar nuestra experiencia en reflexionar, cuestionar, construir, desarrollar...

Nos hemos extendido un poco en esto porque urge crear prácticas y vivencias sobre el humor, y el aula es un lugar privilegiado, donde pueden ser observadas y comentadas continuamente, para ir creando las reflexiones necesarias, la base teórica desde la práctica que cualquier educador necesita. Y es así, como planteábamos más arriba, que desde el mundo infantil construimos el mundo adulto, la sociedad del mañana, y del hoy. Trabajamos con valores para hacerlos crecer, no para mutilarlos, para incorporarlos en nuestra vida con toda sus potencialidades, para estar presentes, para darnos claves de relación con los demás y de construcción. Ahí está el humor, en los comienzos y en la base de todas las personas, y queremos hacerlo crecer como valor para la vida, junto con esos otros valores que también se mutilan en el proceso de hacerse adulto o adulterarse, como por ejemplo, la emotividad, la sensibilidad...

Pequeña bibliografía utilizada y también recomendada:

FERNÁNDEZ, Jesús D.: "Hacia una pedagogía del humor", Revista Ñaque: teatro, presión, educación, n.º 10, Ciudad Real, 1999

GARCÍA, Jule y VÍO, Koldobika G.: "El humor en el aula (y fuera de ella)", ICCE Madrid, 2005

VERDUGO, Wenceslao M.: "Uso del humor vs. actitud",
<http://whemy.aztecaonline.net/custom2.html>

VV AA (IDÍGORAS, Ángel, Ed.): "El valor terapéutico del humor", Desclée de Brouwer, Bilbao, 2002

VV AA: "El Libro blanco del humor". (Textos pendientes de edición, recogidos por Payasos sin Fronteras en 2002)

LECTURA 3: ¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA EMOCIONAL?

Mayer, J.D. & Salovey, P. (2007). Qué es Inteligencia Emocional? En J.M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 23-43). Madrid: Pirámide.

<http://www.ei-schools.com/eischools/myweb.php?hls=10091>

¿Qué es inteligencia emocional?^{1, 2}

JOHN D. MAYER
PETER SALOVEY

1.1. INTRODUCCIÓN

En el patio del colegio, tiritaba de frío un alumno de cuarto curso cuando una profesora le preguntó si no tenía un abrigo. El alumno respondió que no tenía ninguno (y el compañero que estaba a su lado lo confirmó). Esa misma tarde la profesora y la enfermera del colegio llamaron por teléfono a la casa del alumno y se ofrecieron a comprarle un abrigo. La madre del chico estaba encantada, y así, a la mañana siguiente, equiparon al alumno con un abrigo. Poco después, durante el recreo, dos compañeros de su clase se dieron cuenta de que el abrigo del chico era nuevo y le acusaron de haberlo robado. Éste lo negó, y los dos compañeros lanzaron tan duras acusaciones sobre el chico que ninguno de los demás se atrevieron a defenderle. Al rato, llegaron la enfermera y la profesora de los alumnos para detener y separar la confrontación. Uno de los compañeros del chico que le acusaron de haber robado el abrigo insultó gravemente a la enfermera del colegio. Y ésta le replicó con otro grave insulto. La profesora en cuya clase estaban los alborotadores se preguntaba cómo sus alumnos

habían podido actuar de esa manera. Los miembros del equipo del colegio discutieron sobre lo que había pasado y trataron de determinar qué debían hacer después³.

Razonar sobre esta situación requiere una solución sofisticada del problema: ¿Qué normas sociales fueron seguidas o rotas? ¿Qué percepciones eran lógicas o ilógicas? ¿Existe el apoyo de la comunidad escolar para disciplinar a los niños? ¿Cómo podrían tales problemas ser evitados en el futuro? Implícita en cada una de estas cuestiones está también la necesidad de información sobre los sentimientos: ¿por qué estaban tan enojados los compañeros que acusaron al chico de haber robado el abrigo?, ¿cómo juzgar la actitud mostrada por la enfermera? Es posible dar una respuesta que no contemple los sentimientos implícitos en esta situación: así un directivo del colegio podría declarar que a partir de ese momento el profesorado no podrá hacer regalos a los estudiantes. Sin embargo, esta respuesta radical que desenfatisa los sentimientos castigaría a aquellos que se preocuparon y avergonzaría al muchacho que recibió el abrigo. Hay otras formas de actuar que tratarían mejor los

¹ Reproducido con permiso de Basic Books (Nueva York). Referencia original: Mayer, J. D. Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Book.

² Traducido por J. M. Mestre e Isabel Núñez-Vázquez (Universidad de Cádiz). Se ha realizado una traducción lo más

fiel posible al original. En este capítulo del libro se desarrolló el modelo de habilidades de IE que se suele tomar como marco de referencia teórico (*N. de los T.*).

³ Según los autores, ésta es una historia verdadera; algunos detalles han sido cambiados para proteger la privacidad de los implicados. De cualquier modo, más tarde se retoma este ejemplo.

sentimientos implícitos en esta situación. Así, razonar teniendo las emociones en cuenta es parte de la *inteligencia emocional* (IE).

El concepto de IE ha recibido una considerable atención en varios libros, *magazines* y revistas científicas⁴. Sin embargo, a cada nueva discusión del concepto parece emplearse una definición diferente o se realiza una nueva reivindicación de su importancia. Este interés por la IE nos ha llevado a clarificar más el concepto. A continuación, en este capítulo discutiremos el alcance general y origen de la IE, el desarrollo del concepto, su evaluación y sus aplicaciones en la escuela y en otros contextos.

1.2. EL ALCANCE GENERAL Y ORIGEN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Comprender el concepto de IE requiere explorar sus los términos que lo componen, *inteligencia* y *emoción*. Desde el siglo XVIII, los psicólogos han reconocido una influyente división de la mente en tres partes: cognición (o pensamiento), afecto (incluyendo emoción) y motivación (conación)⁵. La esfera cognitiva incluye funciones tales como la memoria humana, el razonamiento, el juicio y el pensamiento abstracto. La inteligencia es típicamente usada por los psicólogos (y antes de que la psicología existiera como disciplina científica) para determinar el grado de funcionamiento de la esfera cognitiva. Es decir, la inteligencia engloba habilidades tales como el «poder para combinar y separar» conceptos, juzgar y razonar y engarzar con el pensamiento abstracto^{6,7}.

⁴ La discusión del concepto ha sido plasmada en publicaciones de investigación y académicas (Emmons y Colby, 1995), en populares *magazines* tales como *Time* (Gibas, 1995) y en un popular libro (Goleman, 1995a).

⁵ Esta división en tres partes de la mente es básica en la moderna iniciativa de la psicología. Revisiones históricas sobre este tema pueden ser encontradas en Hilgard (1980) y Mayer (1995); los orígenes de este sistema datan de Mendelssohn (1755/1971).

⁶ Wechsler (1958), por ejemplo, definió la inteligencia como algo relacionado no sólo con la cognición sino también con la adaptación general. En Mayer y Salovey (1995), hemos

Las emociones pertenecen a la segunda división de la mente, llamada también «esfera afectiva del funcionamiento mental», la cual contempla las emociones en sí mismas, los estados de humor, las evaluaciones y otros sentimientos o estados, incluyendo la fatiga o la energía. Las definiciones de *inteligencia emocional* deberían de algún modo conectar emociones con inteligencia, en el sentido de que ambos términos tienen que ser contemplados en éstas. Recordemos que la motivación es la tercera esfera. Se refiere a impulsos biológicos o a comportamientos intencionaldo en busca de metas. Al punto en que está implicada en la IE, la motivación debería ser considerada como un aspecto secundario.

Sin embargo, no todo lo que conecta cognición con emoción es IE. Durante los últimos quince años más o menos (antes de la fecha de publicación del original de este capítulo, *N. de los T.*), muchos estudios han sido dedicados a la interacción mutua entre los sentimientos y el pensamiento. Esta área general de investigación es denominada *cognición* y *afecto*. Se conoce que la emoción cambia el pensamiento desde muchos puntos de vista —pero no necesariamente de la manera que haría a una persona más lista—. Por ejemplo, la investigación indica que los estados de humor generalmente predisponen los pensamientos de la gente: las personas con buen humor piensan que son más saludables que otras, que la economía está mejorando y que París es un mejor ejemplo de ciudad que Calcuta. La gente con mal humor tienden a pensar que está más enferma que otra, que la economía empeora y que Calcuta ejemplifica adecuadamente las actua-

examinado la distinción entre adaptación e inteligencia. Aunque la adaptación esté claramente implicada en la inteligencia, es insuficiente por sí misma para caracterizar la inteligencia. Muchos organismos, tales como las hormigas, están bien adaptadas sin necesariamente ser altamente inteligentes en el sentido empleado aquí.

⁷ «El poder para combinar y separar» fue sugerido por el filósofo santo. Tomás de Aquino, 1255-1274 (citado en Walsh y Betz, 1995); la importancia del razonamiento y del juicio fue evidente en los inicios de los test utilizados por Bidet (véase Sattler, 1982); Spearman (1927) enfatizó la importancia del razonamiento abstracto.

les condiciones urbanas⁸. Este efecto sesgado por el humor es denominado juicio congruente del humor, el cual ocurre cuando «un emparejamiento afectivo entre las ideas y los estados de humor de una persona incrementa el mérito juzgado, ampliamente definido, de estas ideas»⁹. Nótese que con el juicio congruente del humor, humor y cognición interactúan sin que ninguno sea más o menos listo [los autores hacen aquí referencia a ciertas definiciones de la IE, de mediados de los noventa, que sostienen la idea de que combinar siempre las emociones con las cogniciones nos lleva a ser más inteligentes, aspecto que por entonces consideraban aún discutible; *N. de los T.*]. El campo de la cognición y el del afecto también incluyen estudios sobre el autocontrol emocional, como por ejemplo el de la supresión de la ira. Adviértase que esto tampoco mejora necesariamente la calidad de la inteligencia o de las emociones de una persona. A veces puede ser inteligente el mostrarse enojado.

Al contrario de la mayoría de las investigaciones generales, la inteligencia emocional debería de algún modo referirse a elevadas habilidades emocionales o mentales. Aunque este criterio parezca sencillo, algunas definiciones de IE no se adhieren realmente a él. Por ejemplo, cierta definición popular de la IE dice que ésta implica «autocontrol, celo y persistencia y la habilidad para motivarse a uno mismo»¹⁰. Esta definición se centra en características motivacionales tales como el celo y la persistencia en vez de características emocionales. El concepto de una inteligencia motivacional ya ha sido propuesto para incorporar tales definiciones alternativas¹¹.

Una versión ligeramente abreviada de la definición de IE que preferimos es:

«la habilidad para percibir emociones; para acceder y generar emociones que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y el conocimiento emocional, y para de forma reflexiva regular emociones que promuevan tanto el crecimiento emocional como el intelectual».

Esta definición combina las ideas de que la emoción hace pensar más inteligentemente y de que uno piensa inteligentemente sobre emociones. Ambas conectan inteligencia y emoción.

1.3. EL DESARROLLO DEL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

1.3.1. El trabajo inicial: relacionando inteligencia emocional con inteligencia

La lógica para identificar una inteligencia dentro de la psicología es: *a)* definirla; *b)* desarrollar un medio para medirla; *c)* acreditar su independencia parcial o completa de inteligencias ya conocidas, y *d)* demostrar que predice algún criterio real. Por ejemplo, simplemente alguien podría definir una inteligencia «vocabulario», medirla con un test de vocabulario, mostrar que la inteligencia vocabulario es diferente de inteligencias previamente descubiertas y demostrar que predice exitosamente el estudio de la literatura. En cada caso que se necesite definir una nueva inteligencia son necesarios, estos cuatro pasos. Dichos pasos se han seguido en un gran número de investigaciones sobre inteligencia, dentro de los cuales uno de los pasos más importantes es demostrar que una nueva inteligencia

⁸ Algunas investigaciones de laboratorio han examinado el humor y el juicio congruente. Entre las publicaciones clave destacaríamos: Bower (1981); Forgas (1995); Isen, Shalker, Clark y Karp (1978); Mayer y Salovey (1988); Mayer, Gaschke, Braverman y Evans (1992), y Salovey y Birnbaum (1989).

⁹ Mayer et al. (1992, p. 129).

¹⁰ Esta breve definición forma una de las empleadas por Goleman (1995a, p. xii). Una segunda definición es similar a la

nuestra; y según una tercera definición la IE es «carácter» (1995a, p. 285).

¹¹ La inteligencia motivacional es discutida de forma breve en la introducción a Mayer y Geher (1996). La visión de que las inteligencias podrían estar divididas en sus los aspectos cognitivo, afectivo y motivacional, mejor que la inteligencia social (e intrapersonal), popularizado por Gardner en 1993, ha sido estudiada bajo diferentes nombres por anteriores investigadores.

es diferente de otras ya conocidas o establecidas. El conocimiento del vocabulario, por ejemplo, es tradicionalmente indistinguible de la ya establecida inteligencia verbal (que en breve veremos).

Se dice que dos inteligencias son la misma si ambas están altamente correlacionadas la una con la otra. Una alta correlación entre dos variables significa que los valores de ambas tienden a incrementar o a disminuir conjuntamente. Por ejemplo, las longitudes del brazo derecho e izquierdo de una persona están altamente correlacionadas. Algunas personas tienen los brazos izquierdo y derecho largos, otras los tienen cortos. Que una persona tenga los brazos de tamaños diferentes es algo inusual. Similarmente, dos inteligencias están correlacionadas si los niveles de inteligencia se corresponden dentro de cada persona: es decir, ambas inteligencias son altas en la persona A, baja en la persona B, medias en la persona C y así sucesivamente. Una falta completa de correlación significaría que una inteligencia no nos dice nada sobre el nivel de la otra. La mayoría de las inteligencias están moderadamente correlacionadas entre sí. Es decir, en un determinado sujeto las inteligencias tenderán a funcionar a niveles más cercanos [es decir, con índices de correlación altos, medios o bajos, *N. de los T.*] de lo que uno esperaría por casualidad. La correlación entre inteligencias es solamente moderada, que es algo diferente de ser alta (como el ejemplo de la longitud del brazo), lo que permite una cantidad moderada de diferencias entre inteligencias en una misma persona. Esto está de acuerdo con la experiencia diaria, ya que sabe-

mos que hay gente que es buena en algunas tareas mentales pero no lo es tanto en otro tipo de tareas¹².

Si dos inteligencias correlacionan altamente, entonces se considera que representan la misma inteligencia. Por ejemplo, el volumen de vocabulario y la habilidad para leer coinciden en la mayoría de las personas y como consecuencia de esto son consideradas normalmente parte de una inteligencia más amplia (en este caso, *inteligencia verbal proposicional*). Del mismo modo, mejor que discutir sobre la longitud del brazo derecho o izquierdo de una persona, podríamos referirnos simplemente a la longitud del brazo. Idealmente, una nueva inteligencia debería tener correlaciones entre baja y moderada con inteligencias previas. Una correlación baja-moderada (al contrario que una alta) significa que la nueva inteligencia es distinta de otras ya definidas y nos dirá algo nuevo sobre una persona; por el contrario, si dicha nueva inteligencia correlacionó demasiado alto con la inteligencia original, podríamos estar «sobrepescando en las mismas aguas». Al mismo tiempo, es preferible una correlación de baja a moderada a la no existencia de correlación, ya que eso puede sugerir que la nueva inteligencia es tan diferente que no es una inteligencia en sí misma.

La idea de evaluar si las inteligencias correlacionan juntas (positiva o negativamente) es el modo estándar de determinar si una inteligencia existe; este método ha sido empleado durante años¹³. Hay algunos métodos alternativos que han sido empleados para establecer la existencia o no de una inteligencia; y merece la pena mencionarlos antes de

¹² Cuando los psicólogos hablan sobre inteligencia, tienen presentes todas las dimensiones de la variable, desde sus manifestaciones más elementales en el severamente retardado, la mayoría de cuyos individuos poseen muy pocas habilidades, hasta el nivel de sumo talento, representado por individuos que pueden hacer muchas cosas con pocas habilidades (por ejemplo, Einstein tocaba el violín en un grupo de cámara, aunque siempre de una forma algo rígida).

¹³ Algunos psicólogos estuvieron interesados en interpretar aún más esta cohesión entre las inteligencias varias (por ejemplo, que correlacionan positiva o negativamente juntas). Por ejemplo, Spearman (1927) creía que estas correlaciones ocurrían por la presencia de un factor mental común entre las inteligencias, de

tal manera que si se posee en cantidad, la persona puede ser excelente, y si se posee pobremente, limita las habilidades de una persona. Este recurso común general común, denominado *g* para la inteligencia general, podría ser estimado para una persona de acuerdo con varios modelos matemáticos que fueron desarrollados para ese propósito. Aunque existe cierto consenso sobre que todas las inteligencias están empíricamente interrelacionadas (por ejemplo, que éstas aumentan o disminuyen en función de los individuos), el modelo *g* de la inteligencia fue de los más controvertidos. Existen explicaciones alternativas de por qué las habilidades cognitivas correlacionan conjuntamente positiva o negativamente (véase, por ejemplo, Detterman, 1982). Si uno creía en *g*, o no, los modelos matemáticos desarrollados

retomar la aproximación más influyente: la correlacional. Primariamente, algunos autores han intentado establecer la existencia de inteligencia a través de análisis teóricos. J. P. Guilford y R. Hoepfner propusieron que existían 120 inteligencias, basándose en que había aproximadamente ese número de combinaciones de procesos mentales básicos. Por ejemplo, consideraban «la memoria de palabras aisladas» como una de esas inteligencias porque combinaba procesos de memoria, reconocimiento de palabras y análisis de unidades simples (por ejemplo, palabras) cada uno de los cuales se consideraba un proceso distinto. Esta utilidad potencial del modelo perdió apoyo porque era difícil de evaluar con el método correlacional (uno de los problemas fue que había demasiadas inteligencias que rastrear)¹⁴. Más recientemente, Howard Gardner desarrolló su elegante teoría de las inteligencias múltiples, que incluye las inteligencias: lingüística, musical, cinéstica-corporal, lógico-matemática, espacial y las inteligencias personales (una de las cuales se parece a la IE)¹⁵. Gardner argumenta que su concepto de inteligencias múltiples existe según su significado cultural y su correspondencia con las estructuras cerebrales humanas. Gardner evita la aproximación correlacional: aunque admite su utilidad para el estudio observado o el de las habilidades expresadas, advierte de esta aproximación, que

con esta teoría proporcionaron medios adecuados y precisos para seguir la pista en que las inteligencias covarían juntas.

¹⁴ Uno de nosotros recuerda esta crítica del modelo de Guilford y Hoepfner (1971): si alguien en el campo de la personalidad se decidiera a probarlo, podría llevarle cien años establecer tantas inteligencias [*N. de los T.*: puede el lector comprobar el largo proceso, casi un siglo, para describir la estructura de la inteligencia en Juan-Espinosa, M. (1997), *Geografía de la inteligencia humana. Las aptitudes cognitivas*. Madrid: Pirámide]. Aunque atrajera alguna atención en los años setenta, el interés en la teoría desapareció. De hecho, nosotros no pudimos encontrar el alcance de este modelo en varios volúmenes contemporáneos de evaluación psicológica.

¹⁵ Actualmente Gardner ha ampliado en dos más las siete ya incluidas. Las personales son la inteligencia intrapersonal e interpersonal. Las dos nuevas son la inteligencia naturalística y la inteligencia espiritual (N. de los T.)

¹⁶ La teoría de Gardner (1983, 1993) está bellamente descrita e intuitivamente argumentada. Quizá él reconoce que todas

sólo proporciona una medida indirecta de los procesos cerebrales internos. Esto es cierto, pero es tan poco lo conocido sobre la estructura cerebral que la propia conceptualización de Gardner tiene sólo un modesto apoyo más allá de su formulación general¹⁶.

Salvo las excepciones de Guilford, Gardner y las de algunos otros, el siglo xx ha confiado en el enfoque correlacional para identificar inteligencias¹⁷. De hecho, los investigadores han desarrollado tantas medidas como inteligencias han imaginado; y, además, ha sido una dura competencia entre las diferentes inteligencias y sus interrelaciones a través del siglo xx. En los treinta, Thurstone sugirió la existencia de una docena de inteligencias, entre ellas la comprensión verbal, la fluidez verbal, la memoria asociativa y la rapidez perceptual¹⁸. Avanzando en el siglo xx, el Servicio de Evaluación Educativa norteamericano publicó un *kit* de referencia que medía docenas de inteligencias cognitivas¹⁹. Un examen cuidadoso de éstas sugiere que aunque hay un total de correlaciones moderadas entre ellas, algunas inteligencias son más independientes de otras que el resto. En los inicios del siglo xx, una idea empíricamente sostenible era que la inteligencia parecía dividirse en dos o tres subgrupos. El primero de éstos es la inteligencia verbal proposicional, que incluye medidas de voca-

las inteligencias intercorrelacionan (Gardner, 1993, p. xx), y se pregunta si esto puede ser un accidente de los métodos experimentales empleados (Gardner, 1993, p. xi). Otros teóricos se unieron a su escepticismo en lo concerniente a las correlaciones obtenidas entre las inteligencias (por ejemplo, Detterman, 1982). Todavía no se ha determinado la forma de evaluar la teoría de las inteligencias múltiples, y la teoría está considerada por muchos expertos en el campo (incluidos nosotros mismos) como atractiva, pero carece de apoyo empírico, al menos hasta ahora (Sternberg, 1994).

¹⁷ Otra posible excepción es la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg (1988). Sternberg hace a veces empleo del método correlacional, sin embargo. La centralidad del método correlacional está apoyado por un resumen reciente de un grupo de trabajo sobre el estatus de la investigación sobre la inteligencia liderado por Ulric Neisser, e informado por la *American Psychologist* (Neisser et al., 1996, p. 78).

¹⁸ Thurstone (1938).

¹⁹ Ekstrom, French, Haman, y Dermer (1976).

bulario, fluidez verbal y la habilidad para percibir similitudes y pensar lógicamente. El segundo es la inteligencia espacial, que incluye la habilidad para unir objetos, reconocer y construir diseños y modelos. El tercero, el más controvertido, contempla la inteligencia social, que hace referencia a las habilidades de la gente para relacionarse unos con otros.

Históricamente, hubo serias dificultades para el desarrollo del concepto de la inteligencia social porque parecía estar tan altamente correlacionada con las dos primeras inteligencias mencionadas que difícilmente podía ser considerada distintas de ellas. Así que el razonamiento de las personas sobre situaciones sociales se relaciona tan estrechamente positiva y negativamente con sus habilidades de razonamiento espacial y verbal que la justificación para tratar el razonamiento social como una inteligencia diferente no parecía apropiada. Por tanto, parecía ser poca la necesidad de estudiar este tercer tipo, más puramente social, de variedad de la inteligencia²⁰. El test de inteligencia de mayor difusión de mitad del siglo xx, las escalas de inteligencia de Wechsler, medía sólo la parte verbal-proposicional y de razonamiento espacial de la inteligencia general. Aunque las medidas verbales y de razonamiento espacial incluían razonamiento social, la inteligencia social no fue medida como una entidad distinta.

Al principio de nuestra línea de trabajo [a finales de los ochenta, *N. de los T.*], pensábamos que podría tener sentido incluir el término «emocional» en vez del de social en esta propuesta sobre el triunvirato de inteligencias que mencionábamos antes. La IE combinaría un grupo de destrezas que eran más distintas de las de la inteligencia verbal y de las del razonamiento espacial de lo que hubo sido la inteligencia social, y al mismo tiempo estaría lo suficientemente cercana al concepto de una inteligencia como para pertenecer a la tríada. Por tanto, esperábamos que el razonamiento emocional

estuviera correlacionado con otras inteligencias, pero a la vez que fuese distinto de éstas [hacen referencia a que estaría de baja a moderadamente correlacionada con las otras inteligencias, *N. de los T.*]; hasta hoy la evidencia apoya esta posición (como describiremos en la sección de la medición de la inteligencia emocional).

Para definir la inteligencia emocional un aspecto final era importante: tenía que ser distinguida de los rasgos de personalidad y de los talentos. Los rasgos de personalidad pueden ser definidos como formas características o preferidas de comportarse (por ejemplo, extraversión, timidez); y los talentos pueden definirse como capacidades no intelectuales (por ejemplo, habilidad para los deportes). Recientemente, ciertas inteligencias propuestas parecen más rasgos valorados o talentos que legítimas inteligencias, como anota Scarr:

«Hay muchas virtudes humanas que no son suficientemente recompensadas en nuestra sociedad, tales como la bondad en las relaciones humanas... No se les hace justicia llamándolas inteligencia o vinculándolas con cualquiera de las teorías sobre la inteligencia y de los rasgos de personalidad o talentos especiales que están más allá de las definiciones consensuadas de inteligencia»²¹.

Hemos escrito en la revista *Intelligence* que la inteligencia emocional podría ser considerada una inteligencia actual y distinta, por ejemplo, de un rasgo social altamente valorado²². La «bondad en las relaciones humanas» de Scarr podría ciertamente estar compuesta de rasgos como la sociabilidad, la honradez o el ser cariñoso. Pero además ahí podrían existir habilidades verdaderas, tales como el conocimiento sobre lo que otra persona está sintiendo, que podría implicar un pensamiento apreciable y, por consiguiente, podría ser considerado una inteligencia. De esta manera, distinguimos una

²⁰ Thorndike y Stein (1937) contribuyeron con algunos resultados empíricos; Cronbach (1960) presentó una influyente revisión argumentando que un examen adicional de la inteligencia social era imprudente.

²¹ Scarr (1989, p. 78).

²² Mayer y Salovey (1993).

destreza mental que podría legítimamente ser llamada inteligencia emocional (por ejemplo, siendo capaz de averiguar las emociones propias o de otras personas) de las formas preferidas de comportarse (por ejemplo, ser sociable o cariñoso).

1.3.2. El trabajo inicial: relacionando inteligencia emocional con las emociones

El desarrollo conceptual de la inteligencia emocional requería relacionarla no sólo con la investigación sobre inteligencia sino también con la investigación sobre la emoción. Comenzamos con la observación de que la emoción y la inteligencia a menudo han sido vistas como incompatibles, con las emociones contempladas como una fuerza intrínsecamente irracional y disruptiva²³. Por ejemplo, la idea de que la mente es «asaltada» por intensas experiencias emocionales —aunque sea cierto en algunas ocasiones— enfatiza cómo las emociones perturban el pensamiento. Sin embargo, en otras muchas ocasiones las reacciones emocionales extremas promueven la inteligencia cuando ayudan a interrumpir un proceso progresivo de inadaptación y dirigir la atención hacia lo que puede ser importante. En este sentido las emociones priorizan la cognición²⁴. De todas las formas posibles de clasificarlas, contemplamos las emociones más como contribuciones potenciales del pensamiento que como factores perturbadores de éste.

Al principio, nuestro concepto de inteligencia emocional se centró en el complejo tapiz, potencialmente inteligente, del razonamiento emocional diario. Se asume que para la mayoría de las personas saludables las emociones transmiten cierto conocimiento sobre las relaciones que la gente tiene con el mundo²⁵. Veamos algunos ejem-

plos de lo que queremos decir: el miedo indica que una persona se está enfrentando a una amenaza relativamente poderosa o incontrolable. Generalmente, la felicidad indica las relaciones armoniosas de unos con otros, y la ira refleja a menudo un sentimiento de injusticia. De acuerdo con esta visión, existen ciertas leyes y generalidades para las emociones. Estas normas y leyes pueden ser empleadas para reconocer y razonar con los sentimientos. Por ejemplo, existen ciertas expresiones universales de las emociones que las personas son capaces de reconocer²⁶. Por consiguiente, el razonamiento emocional también incumbe a cuestiones sobre las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona insultada puede sentir ira, o, si la persona es insegura y no asertiva, puede sentir vergüenza, humillación o ira reprimida. Reconocer estas diversas reacciones requiere alguna forma de inteligencia.

Lo que estamos consiguiendo es que la IE requiera como mínimo algunas respuestas «correctas» en cuanto a los sentimientos. Por supuesto, algunas cuestiones no tienen respuestas correctas. Por ejemplo, la pregunta: «¿Cuál es la mejor respuesta emocional a los gritos?», no tiene una respuesta cien por cien correcta. Si los padres de un menor se aman plenamente el uno al otro pero a menudo se gritan, entonces éste puede crecer confortablemente a pesar de los gritos. Pero si es la primera vez que los padres se gritan entre sí, el mismo día que ellos han decidido separarse, entonces el niño se sentirá incómodo con los gritos. Con respecto a la primera situación, los gritos pueden reflejar frustración en el contexto de una relación amorosa. En el segundo caso, los gritos representan odios de adultos. Así que no existen respuestas correctas. Sin embargo, se pueden dar respuestas a estas cuestiones si se dispone de más información (por ejemplo, si conociéramos algo sobre la historia individual de aprendizaje de al-

²³ Por ejemplo, Schaffer, Gilmer y Schoen (1940, pp. xii, 521); Young (1936, pp. 457-458; 1943, p. 263).

²⁴ George Mandler (1984) popularizó primero esta idea como un componente del procesamiento de la información humana.

²⁵ Muchos filósofos y psicólogos han dicho esto antes que nosotros; nuestro razonamiento está presentando en Mayer y Salovey (1995).

²⁶ Véase Fridja (1988), para la legalidad de las emociones; también Ekman, Friesen, O'Sullivan, Chan et al. (1987).

guien). También reconocemos la necesidad de considerar la cultura y la subcultura. Por ejemplo, los individuos en climas cálidos son descritos y se describen a sí mismos como más emocionalmente demostrativos que los de climas fríos²⁷.

Examinar manifestaciones más complejas de la IE (más allá de la simple identificación de la emoción) a menudo requiere comprender la estructura cultural propia de los individuos. Sólo conociendo los estándares de las personas pueden ciertos «modelos y reacciones emocionales... ser evaluados de acuerdo con sus consistencias lógicas y, de ahí, sus inteligencias»²⁸.

1.4. CONCEPTUALIZACIÓN Y DEFINICIÓN REVISADA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Al inicio de nuestra línea de trabajo definimos la inteligencia emocional de acuerdo con las habilidades implícitas en ella. Una de nuestras primeras definiciones de la IE era «la habilidad para regular los sentimientos y las emociones propios de uno y los de otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y la acción de uno»²⁹. Pero esta y otras definiciones iniciales parecen ahora vagas y empobrecidas en el sentido de que sólo hablan sobre percibir y regular emociones, y omiten pensar sobre emociones. Un punto de vista que corrige estos problemas es como sigue:

La inteligencia emocional implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual.

²⁷ La hipótesis original al respecto data de Montesquieu; la prueba moderna fue realizada por Pennebaker, Rimé y Blankenship (1996).

Estas habilidades las hemos representado en la figura 1.1. Las cuatro ramas de esta figura están configuradas desde los procesos psicológicos más básicos los más elevados, los procesos psicológicamente más integrados. Por ejemplo, el nivel más bajo de las ramas concierne a la habilidad (relativamente) simple de percibir y expresar la emoción. En contraste, el nivel más alto de las ramas concierne a la regulación consciente y reflexiva de la emoción. Cada una de las ramas tiene cuatro habilidades representativas en las cajas. En cada rama, las habilidades situadas en las cajas que están más a la izquierda son las que emergen más tempranamente en el desarrollo; las que emergen más tarde se sitúan en las cajas de la derecha [3.^a y 4.^a de cada columna, *N. de los T.*]. Porque las habilidades adquiridas durante el inicio del desarrollo (en las cajas de la izquierda en cada fila) normalmente están pobremente integradas las unas con las otras, éstas ilustran más claramente la distinción entre ramas [que las habilidades situadas en las cajas de la derecha, *N. de los T.*]. Más tarde se desarrollan las habilidades (en las cajas de la derecha) que emergen dentro de una personalidad adulta más integrada o madura, y son en consecuencia menos distintas. Cada habilidad se refiere a emociones internas excepto las observadas anteriormente. Se espera que las personas con una elevada inteligencia emocional progresen más rápidamente a través de las habilidades diseñadas en la figura 1.1 y dominen la mayoría de ellas. Examinaremos cada rama, incluyendo las habilidades por caja de izquierda a derecha, refiriéndonos a ellas como cajas 1 hasta 4, respectivamente.

1.4.1. Percepción, valoración y expresión de la emoción

La rama más baja de la figura 1.1 concierne a la certeza con la que los individuos pueden identi-

²⁸ Mayer y Salovey (1995, p. 197).

²⁹ Por ejemplo, Salovey y Mayer (1990, p. 189).

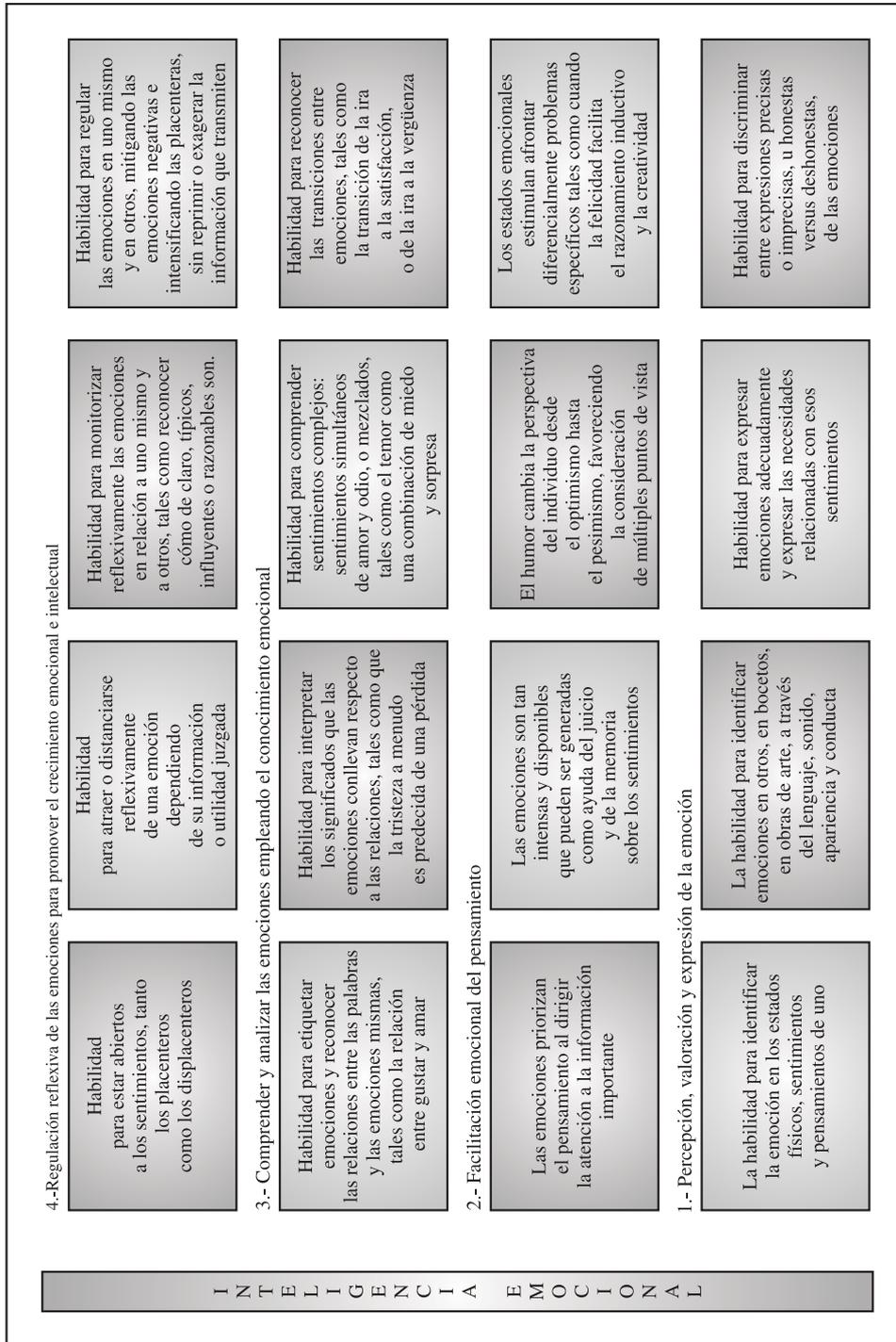


Figura 1.1.—Representación del modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey

ficar las emociones y el contenido emocional. Los niños entre los 3 y los 5 años aprenden a identificar los estados emocionales propios y los de los demás, y a diferenciar entre esos estados. A esas edades, son capaces de distinguir y responder a diferentes expresiones emocionales faciales, especialmente la de los padres. A medida que crecen, los niños identificarán más adecuadamente sus propias sensaciones musculares y corporales y las de las personas próximas a ellas (rama 1, caja 1). Una persona madura puede controlar cuidadosamente los sentimientos internos. Si preguntamos a una persona madura, que se acuesta tarde cómo se siente, puede responder que está parcialmente llena de energía, parcialmente fatigada y ansiosa sobre si su pensamiento es lúcido.

Los sentimientos no sólo pueden ser reconocidos en uno mismo, sino también en otras personas y en objetos. Al crecer con imaginación, los niños atribuyen sentimientos a objetos animados e inanimados. Este pensamiento imaginativo puede ayudar al niño a generalizar sentimientos desde él mismo hacia otras personas. Por ejemplo, puede relacionar los momentos en que está personalmente ansioso y tener una postura física constreñida como la que observaba en animales de compañía, en otros niños, en objetos o en imágenes, capacitándole para reconocer expresiones ansiosas en otras personas y cosas (caja 2). Convenientemente desarrollado y distraído, la persona en vías de desarrollo empieza a evaluar las emociones en cualquier contexto donde éstas puedan ser expresadas: en otras personas, en la arquitectura, en obras artísticas, etc.³⁰ Así, cuando vemos el cuadro bien conocido de Munch *El grito*, no sólo reconocemos inmediatamente en la cara la expresión de ansiedad, sino que observamos cuán correcta es el fondo del cuadro, en la que el mundo está disolviéndose en el nada. El ser humano también es capaz de expresar sentimientos adecuadamente y expresar necesidades alrededor de aquellos sentimientos

(caja 3), ya que los individuos emocionalmente inteligentes conocen de cerca la expresión y la manifestación de la emoción, y también son sensibles a detectar las expresiones falsas o manipuladas (caja 4).

1.4.2. Facilitación emocional del pensamiento

La siguiente rama es la «facilitación emocional del pensamiento», que hace referencia a la acción de la emoción sobre la inteligencia; ésta describe los eventos emocionales que asisten al proceso intelectual. Esencialmente, la emoción sirve como un sistema de alerta desde el nacimiento. El bebé llora cuando quiere leche, cariño u otro cuidado y ríe en respuesta a sonrisas y otros placeres. Así, las emociones operan desde el inicio como una importante señal que cambia en la persona y en el entorno. En las personas maduras, las emociones comienzan a moldear y mejorar el pensamiento al dirigir la atención de una persona hacia los cambios importantes. Por ejemplo, un profesor puede llegar a estar preocupado por una clase que necesita ser planificada para el día siguiente mientras ve la televisión, de la misma manera que un niño está preocupado por sus deberes mientras también está viendo la televisión. Sin embargo, es más probable que el profesor, con su pensamiento más desarrollado, complete su tarea antes que sus preocupaciones superen su ocio (caja 1, rama 2).

Una segunda contribución de la emoción al pensamiento es generar emociones «a solicitud» para que puedan ser mejor comprendidas. Cuando se preguntan «¿Cómo se siente el personaje de un cuento?», o cuando se decide cómo se siente otra persona, los niños pueden generar esos sentimientos dentro de ellos mismos, así como ponerse en el lugar de otra persona³¹. Esto permite una inmediata inspección, en tiempo real, del sentimiento y de sus

³⁰ Por ejemplo, Arnheim (1954/1974) y Clyness (1977).

³¹ Por ejemplo, Piaget e Inhelder (1969, pp. 120-122) consideran tomar la perspectiva interpersonal a medida que surge

parcialmente dentro del estadio de las operaciones concretas. Véase también Gerrig (1993).

características. En personas maduras, la planificación puede ser asistida de la habilidad para generar sentimientos. Los individuos pueden anticipar cómo pueden sentirse al entrar en una escuela nueva, al empezar en un nuevo trabajo o al encontrarse con una crítica social. Anticipar tales sentimientos puede ayudar a una persona a decidir si coge el trabajo o no. En otras palabras, existe un «escenario emocional de la mente», o más técnicamente un proceso en el cual las emociones pueden ser generadas, sentidas, manipuladas y examinadas para ser mejor entendidas antes de tomar una decisión. De forma más exacta y realista, tal teatro emocional actúa, y como mucho puede ayudar al individuo a elegir cursos de vida alternativos (caja 2, rama 2)³².

Las siguientes dos cajas de la rama 2 son ejemplos de un conjunto más extenso de contribuciones de la emoción a los más sofisticados y eficientes pensamientos. La emocionalidad (*sic*) puede ayudar a la gente a considerar múltiples perspectivas. Si retomamos la idea, antes vista, del juicio congruente con los estados de humor, esto supondría, por ejemplo, que el buen humor lleva a pensamientos optimistas y el mal humor a pensamientos pesimistas. Un estudiante de último curso de instituto en un estado triste puede sentirse incompetente y consecuentemente solicita universidades con fáciles niveles de admisión. Pero si mejora de humor, podría solicitar universidades más selectivas. Su cambio de humor, le lleva a considerar más posibilidades, lo que será una ventaja en condiciones de incertidumbre (caja 3). Es posible que

³² La *arena (sic)* es una localización de la memoria dentro de la cual los símbolos son manipulados por una o más inteligencias (Mayer y Mitchell, em presa) [*N. de los T.*: publicado en 1998: Mayer, J. D., y Mitchell, D. C. (1998). Intelligence as a subsystem of personality: From Spearman's *g* to contemporary models of hot-processing. En W. Tomic y J. Kingma (eds), *Advances in cognition and educational practice (Volume 5: Conceptual issues in research in intelligence)* (pp. 43-75). Greenwich, CT: JAI Press]. En la inteligencia emocional, el individuo generaría un sentimiento —tristeza, por poner un ejemplo— con la intención de pensar acerca de este sentimiento, de su faceta, sus significados y pensamientos asociados. Tener las emociones en esta arena [entendida como escenario,

los familiares de maníaco-depresivos tengan más alteraciones de los estados de humor que los demás, ayudándoles a cambiar a menudo de perspectiva. Esto podría explicar por qué tales familiares son más valorados al exhibir una creatividad más alta en sus actividades ocupacionales y no ocupacionales³³. La última habilidad de esta segunda rama reconoce que diferentes tipos de trabajo y diferentes formas de razonamiento (por ejemplo, deductivo versus inductivo) pueden ser facilitados por diferentes formas de estados de humor (caja 4)³⁴.

1.4.3. Comprender y analizar las emociones; empleando el conocimiento emocional

La tercera rama de la figura 1.1 está relacionada con la capacidad para comprender emociones y usar el conocimiento emocional. Poco después de que el niño reconozca las emociones, comienza a etiquetarlas y a percibir las relaciones entre estas etiquetas. Por ejemplo, muchas emociones forman un continuo de menor a mayor intensidad. El niño comienza a reconocer similitudes y diferencias entre gustar y amar, enojo e ira, etc. (caja 1)³⁵ y aprende simultáneamente lo que cada sentimiento significa en términos de relación. Los padres enseñan a los niños el razonamiento emocional uniendo las emociones a las situaciones. Por ejemplo, enseñan la conexión entre tristeza y pérdida, ayudando al niño a reconocer que está triste porque su mejor

N. de los T.] de procesamiento puede presumiblemente reducir los requerimientos de la memoria para el procesamiento.

³³ Una descripción más elaborada de cómo las variaciones del humor afectan a los procesos de planificación del colegio es descrita en Mayer (1986); la evidencia relevante para el juicio congruente del humor puede verse en Mayer y Hanson (1995); información sobre el primer grado relativo a maníacos-depresivos puede ser encontrada en Richards, Kinney, Lunde, Benet y Merzel (1988).

³⁴ Palfai y Salovey (1993) presentaron la evidencia de que estados de humor específicos aumenta formas específicas de procesamiento mental.

³⁵ Plutchik (1984, p. 83).

amigo no quiere volver a pasar más tiempo con él. Una filosofía formal sobre los sentimientos se ha ido desarrollando durante siglos. Por ejemplo, Spinoza definió la vergüenza como «dolor que se acompaña de la idea de que se va a ser culpado por los demás por alguna acción propia»³⁶. Existe cierto consenso para estos significados emocionales; así, la ira es frecuentemente vista como algo que surge de la percepción de injusticia; la tristeza surge de la pérdida de algo; el miedo, de la amenaza, etc.³⁷. El conocimiento emocional comienza en la infancia y crece a lo largo de toda la vida, con una comprensión aumentada de estos significados emocionales (caja 2).

Al crecer, también se comienza a reconocer la existencia de la complejidad de las emociones e incluso a saber que en ciertas circunstancias pueden ser hasta contradictorias. Así, el niño aprende que es posible sentir amor y odio hacia la misma persona³⁸. Probablemente, también a este nivel de desarrollo se reconocen mezclas (o combinaciones) de emociones. Por ejemplo, la admiración es a veces a vista como una combinación de miedo y sorpresa; la esperanza, como una combinación de fe y optimismo (caja 3)³⁹. Las emociones tienden a ocurrir encadenadas: la ira puede intensificarse a furia y, entonces, transformarse en satisfacción o culpa dependiendo de la circunstancia. Conforme avanza el desarrollo de una persona, ésta va progresando en el razonamiento sobre las secuencias de la emoción: alguien que no se siente querido puede rechazar el cuidado de otra persona por miedo a un rechazo posterior. Razonar sobre la progresión de los sentimientos en las relaciones interpersonales es clave para la IE (caja 4).

1.4.4. Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional

La rama más alta de la figura 1.1 está relacionada con la regulación consciente de las emociones para fomentar el crecimiento emocional e intelectual. Las reacciones emocionales, cuando ocurren deben ser toleradas —incluso bienvenidas—, independientemente de cómo de agradables o desagradables sean. Sólo si se atiende a los sentimientos podemos aprender algo sobre ellos. Por esa razón, el nivel más alto de las ramas comienza con la apertura a los sentimientos (caja 1).

A medida que el niño crece, sus padres le enseñan a no expresar ciertos sentimientos y a sustituirlos por otros: cómo sonreír en público aunque se sienta triste, o mandarlo a su habitación si se enfada. Gradualmente, el niño interioriza estas divisiones entre sentimiento y acción: comienza a aprender que las emociones pueden ser separadas del comportamiento⁴⁰. Los padres enseñan estrategias rudimentarias del control de la emoción («Cuenta hasta diez cuando estés enfadado»). En consecuencia, el niño aprende a conectar y desconectar de la emoción en los momentos apropiados. La furia contra otro o contra una injusticia puede ser útil al razonar sobre la situación, pero probablemente lo sea menos cuando el sentimiento está en su clímax. En este momento, los individuos emocionalmente maduros sabrán retroceder y discutir los asuntos con la cabeza más fría. Después, el *insight* emocional (entendido como una nueva percepción de lo aprendido, *N. de los T.*) y la energía proporcionada

³⁶ Spinoza (1984, p. 83).

³⁷ Para revisiones recientes de estas ideas, véanse Lazarus (1991); Plutchik (1984); Roseman (1984); Scherer (1993); Smith y Ellsworth (1985).

³⁸ Nannis (1988) considera la comprensión repleta de múltiples sentimientos como requerimiento de los pensamientos bastante sofisticados; esto surge tarde en desarrollo.

³⁹ Plutchik (1984).

⁴⁰ La capacidad de los padres para suprimir sentimientos en los hijos es descrita en el libro de Alice Miller (1990) *The drama of the Gifted Child* [El drama del hijo superdotado]. Miller enfatiza, en términos algo diferentes los argumentos aquí expuestos, que algunos niños niegan totalmente sus sentimientos negativos como consecuencia del desacuerdo de los padres.

por tales experiencias pueden ser aplicadas al proceso de razonamiento y pueden motivar y proporcionarles un medio por el cual, por ejemplo, se eliciten la ira de otros para enfrentarse a una injusticia (caja 2). A medida que las personas maduran, surge también una consistente reflexión o metaexperiencia de los estados de humor y de la emoción. Estos sentimientos abarcan experiencias de humor tales como «No comprendo plenamente lo que estoy sintiendo» o «Este sentimiento está influyendo en mi modo de pensar»⁴¹. Tales pensamientos son reflexiones conscientes a respuestas emocionales y no simples percepciones de sentimientos. La metaexperiencia del humor parece dividirse en dos partes: metaevaluación y metarregulación. Las evaluaciones incluyen cuánta atención se presta a los estados de humor de uno y hasta qué punto es claro, típico, aceptable e influyente está el estado de humor propio (caja 3). La regulación concierne a si se está intentando mejorar un mal humor, reprimir uno bueno o dejarlo tal como está. La metaexperiencia del humor parece estar relacionada con fenómenos importantes, tales como cuánto tiempo alguien pasa pensando en sus experiencias traumáticas. Las leyes de la metaexperiencia no son del todo bien entendidas, pero han sido desarrollados nuevos instrumentos de medida para evaluar sus progresivas cualidades dinámicas y disposicionales. Una cualidad que parece importante es que las emociones deben ser entendidas sin exagerar o minimizar su importancia (caja 4).

1.4.5. Inteligencia emocional, logro emocional y competencias emocionales

Hasta ahora, hemos estado discutiendo el concepto de IE que es reflejado como un conjunto de

habilidades. Considerar que la inteligencia emocional ha emergido por el interés con temas relacionados sobre si existe el éxito emocional y la competencia emocional es como decir que la inteligencia académica puede ser comparada con el éxito académico y con la competencia académica⁴². En la esfera de la inteligencia académica, inteligencia equivale a aptitud, el logro representa que uno ha cumplido con sus obligaciones y la competencia indica el logro que uno obtiene comparándolo con un estándar determinado [por ejemplo, un elevado percentil en el rendimiento de una tarea indica una elevada competencia, *N. de los T.*]. Análogamente a tales conceptos, la inteligencia emocional representa la aptitud o la habilidad central para razonar con emociones. El logro emocional representa el aprendizaje que una persona ha alcanzado sobre la emoción o en la información relacionada con las emociones. Y la competencia emocional existe cuando uno ha alcanzado un determinado nivel de logro. Todo viene a ser lo mismo, la IE de una persona determina su logro emocional. Pero las cosas raramente son iguales, y la familia en la que se crece, las lecciones sobre emociones que le han enseñado a uno, los acontecimientos de la vida que se han experimentado... todo influye a la hora de determinar cuánto ha logrado aprender alguien sobre emociones.

Muchos psicólogos de la educación prefieren hablar en términos de competencia mejor que de inteligencia, y la idea de competencia emocional ya ha sido introducida por Saarni⁴³, que se centra más en el conocimiento y destrezas que el individuo puede alcanzar para funcionar adecuadamente en diferentes situaciones que en el tópico de la IE, siendo ésta más difícil de evaluar y de alguna manera menos relevante educativamente. Algunos defensores de la evaluación de la competencia la consideran una garantía contra el mal uso en la

⁴¹ Nannis (1988) se refiere a la introspección y a los niveles de conciencia de la emoción conforme tiene lugar el final del desarrollo. La discusión original de la meta experiencia puede ser encontrada en Mayer y Gaschke (1988). El concepto es desarrollado más recientemente por Mayer y Stevens (1994), y Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Algunos en-

foques similares a la regulación del humor son revisados por Tice y Baumeister (1993).

⁴² Anastasi (1988) presenta una buena introducción de estos conceptos.

⁴³ Saarni (1988).

administración al azar de los test de inteligencia a grupos [generalmente, se aplican en grupos o clases, *N. de los A.*]⁴⁴, más plenamente centrados en los procesos educativos que en la aptitud psicológica. Al menos desde un punto de vista teórico, tiene sentido desarrollar juntas las ideas de inteligencia emocional, logro emocional y competencia emocional.

Al menos parte del entusiasmo con el que el concepto de IE ha sido acogido creemos que ha sido debido a la implicación definitiva de que se entienden las emociones lo suficientemente bien como para hablar en términos de habilidades emocionales específicas y de competencias de estas habilidades. Sin el concepto de inteligencia emocional, enseñar sobre las emociones estaría dirigido hacia el requerimiento que institucionalmente se determina como el comportarse «bien» o «adecuadamente». La IE proporciona un criterio más flexible (si bien menos fácilmente definido) para la competencia emocional, ya que se aumenta las habilidades emocionales adecuándolas a sus características. La IE es una buena meta para una cultura democrática. No dicta los resultados del comportamiento emocional de una persona, sino que alienta o estimula los procesos de investigación personal que pueden ocurrir en el contexto de la propia persona en la política, la etnia, la religión y otras características.

1.5. LA EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Ahora que hemos descrito la inteligencia emocional, es el momento de considerar la evidencia de su existencia o no. Como anotamos al principio, comprender las diferentes manifestaciones que toma la inteligencia emocional requerirá demostrar

que las habilidades incluidas bajo el término «inteligencia emocional» son significativamente diferentes de la inteligencia general y aún así están lo suficientemente relacionadas a ésta como para calificarla como inteligencia [es decir que exista una correlación significativa aunque no debe ser alta entre la IE y la inteligencia general, *N. de los T.*]. La desviación media de un cociente emocional (EQ) monolítico es, sin duda, una cuestión aún algo prematura. Determinar si la IE es o no una verdadera inteligencia, múltiples destrezas no relacionadas con la inteligencia general, o algo medianamente relacionadas con ella, dependerá de su medida y evaluación.

1.5.1. La medida de la inteligencia emocional

Anteriormente, revisamos una gran cantidad de la literatura en psicología que sugiere que algunas de estas habilidades de las ramas expuestas en la figura 1.1 pueden ser medidas⁴⁵. Cuando revisamos estudios que hablan de la existencia de IE, solamente una pequeña minoría de los estudios nos informan directamente de su existencia o no existencia. Este pequeño número de estudios deben presentar tres criterios. Primero, una habilidad como las descritas en la figura 1.1 debe ser medida. Nótese que este criterio excluye a un gran número de cualidades personales importantes, tales como el optimismo y la motivación, las cuales, específicamente, no implican contribuciones emocionales a la inteligencia o a la comprensión intelectual de la emoción⁴⁶. Un segundo criterio es que los estudios deben medir directamente una habilidad mejor que la autodescripción de cómo de emocionalmente inteligente se cree que es una persona. Las auto-descripciones de inteligencia, pueden tener algún

⁴⁴ Anastasi (1988, p. 264); una discusión adicional puede ser encontrada en Anastasi (1967) y Sundberg, Snowden y Reynolds (1978).

⁴⁵ Véanse en concreto Salovey y Mayer (1990); Salovey, Hsee y Mayer (1993).

⁴⁶ Un ejemplo de la investigación sobre la demora de

gratificación es el popularmente divulgada *marshmallow test* —el test del malvavisco— (véase Gibbs, 1995), fascinante. Sin embargo, nosotros lo vemos más íntimamente relacionado con la motivación que con la emoción. Los estudios en cuestión son de Mischel, Shoda y Peake (1988) y Shoda, Mischel y Peake (1990).

valor, pero no lo suficiente como para demostrar que el concepto existe. Por ejemplo, en el campo de la inteligencia académica, cada instructor se familiariza con el estudiante que cree que no es muy listo y con el estudiante que no es tan listo pero que se cree mucho más listo de lo que es. Preguntar a la gente para ver cómo resuelve un problema produce una muestra de comportamiento más válida para el estudio que las propias descripciones que una persona pueda creer para resolverlo [en definitiva aquí se hace referencia a que es mejor medir la IE con una medida de ejecución que con un autoinforme; por entonces el MSCEIT —Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test— estaba en vías de desarrollo, *N. de los T.*]. El tercer y último criterio es que tales estudios deberían conectar las múltiples habilidades de la figura 1.1 las unas con las otras, o una o más habilidades emocionalmente inteligentes con un criterio más importante.

Sólo unos pocos estudios siguen los criterios mencionados. En un estudio con María DiPaolo⁴⁷, encontramos pruebas que apoyan la idea de que hay una habilidad básica para explicar las diferencias individuales en el reconocimiento (mediante valores consensuados, *N. de los T.*) de la emoción no solamente en caras sino también en diseños abstractos e incluso en colores. Es decir, que las habilidades para la descodificación de caras, diseños y colores eran generalmente altas, medias o bajas según cada individuo. Es más, la gente con más puntuación en estas habilidades también obtuvieron puntuaciones más altas en una escala de autoinforme de empatía, una destreza también considerada parte de la IE. Estos resultados apoyan la existencia de la IE como describimos en la primera rama del

diagrama (percepción de la emoción), en la que se señalaba una unidad de reconocimiento emocional en caras, colores o diseños. Además, Mayer y Geher encontraron que la percepción emocional de caracteres en situaciones correlaciona con las puntuaciones del SAT [una medida de inteligencia o de rendimiento de aptitud escolar que se utiliza antes de entrar en las universidades norteamericanas, *N. de los T.*], con empatía y con apertura emocional (de la rama más alta, regulación de emociones). Mientras este capítulo fue impreso, estos resultados fueron replicados y ampliados usando una nueva escala que mide las habilidades de las cuatro ramas de la figura 1.1⁴⁸.

Relacionada con la tercera rama, comprender emociones, hay información adicional importante que viene de los trabajos de Averill y Nunley sobre creatividad emocional⁴⁹. En una de sus tareas, se les pedía a los participantes que escribieran una breve descripción de una situación en la que ellos pueden sentir tres emociones a la vez (por ejemplo, alegría, alivio y distrés). Como se predeciría en nuestra conceptualización de la IE (o de su creatividad emocional), el éxito en esta tarea parece estar relacionado con la inteligencia general pero de forma independiente (es decir, una correlación como mucho moderada, *N. de los T.*). Estos pocos estudios sugieren que muchas de las habilidades de la figura 1.1 se interrelacionen las unas con las otras y son parcialmente independientes de la inteligencia general. El desarrollo de tareas requiere precaución porque deben ser considerados ciertos aspectos empíricos y teóricos. Por ejemplo, ¿cómo encontramos la respuesta correcta en un ítem de un test de IE? —especialmente en aquellas respuestas que llegan a ser más sofisticadas—. Una discusión más

⁴⁷ Mayer, DiPaolo y Salovey (1990).

⁴⁸ Una réplica y extensión del trabajo de Mayer y Geher usando una nueva escala basada en el modelo de la figura 1.1. es divulgada en Mayer, Caruso y Salovey (1997). La nueva escala es un instrumento de evaluación computerizado (Mayer, Salovey y Caruso, 2002 —fecha actualizada—, *N. de los T.*). El artículo de Mayer y Geher (1996) ilustra muchas de las complejidades que surgirán en la medida de la inteligencia emocional y que tienden a ser apartadas por la actual ola de entusiasmo por el concepto. Varios criterios fueron usados para dar la respuesta

«correcta» a qué está sintiendo el protagonista del cuento. Un criterio hacía referencia al carácter de él o ella, el cual se encontraba en una situación concreta (fueron usadas situaciones reales). Un segundo criterio fue el consenso total de los participantes del estudio sobre qué estaba sintiendo el personaje. Estos dos criterios se comportaron de un modo diferente en el estudio. Sin embargo, de forma interesante, ambos apoyaron la existencia de una inteligencia emocional real. Otra réplica y extensión del trabajo es descrita en Mitchell y Mayer (1997).

⁴⁹ Averill y Nunley (1997).

detallada de este asunto puede ser encontrada en el artículo de Mayer y Geher (1996).

1.5.2. ¿Qué predice la inteligencia emocional?

Dado que la IE ha sido estudiada tan poco, aún no se conoce mucho sobre lo que predice (no se olvide que este capítulo se publicó originalmente en 1997, *N. de los T.*). Los psicólogos reconocen que la inteligencia general predice algunos aspectos del éxito —definido como éxito académico o estatus ocupacional—. La inteligencia general a menudo explica entre el 10 y el 20 por 100 de tal éxito, dejando que entre un 80 y un 90 por 100 sea explicado por otros factores⁵⁰. Por tanto, hay un cierto margen para que la IE pueda predecir un porcentaje de tal logro. Hablando de forma general, un simple factor de personalidad explica solamente un pequeño porcentaje de los resultados de nuestras vidas, así que, ciertamente, una contribución de un 10 por 100 de la IE debería ser considerada muy grande. Algunos observadores creen que han identificado tales contribuciones en el lugar de trabajo. Por ejemplo, algunos han argumentado que la IE contribuía al éxito de los ingenieros de los Laboratorios Bell, particularmente en sus habilidades para hacer contactos de forma eficaz⁵¹. En el estudio de los Laboratorios Bell «contactar» significaba que los ingenieros, unos con otros, encontraban respuestas intercambiando la información. Esto significaba que:

Antes de llegar a ser un experto técnico en un área concretamente muy demandada, deben dejar al resto que conozcan su pericia para esa área concreta; entonces ellos mismos están disponibles para el resto de ingenieros.

⁵⁰ Howard Gardner (1995, pp. 26-27) ha sugerido este rango, el cual parece congruente con la literatura actual.

⁵¹ Ésta fue la ilustración central empleada por el *New York Times* en la portada del número, y apareció también en *Time* y en un famoso libro (Gibbs, 1995; Goleman, 1995a, 1995b). El estudio original fue divulgado por Kelley y Caplan (1993) en la revista *Harvard Business Review*.

⁵² Kelly y Caplan, 1993 (p. 132).

Una vez que un ingeniero ha desarrollado sus principales bazas, es posible acceder al resto de esta red de conocimientos⁵².

Tal intercambio o permuta de información nos parece que depende más de la comprensión de las demandas laborales no escritas que de la inteligencia emocional⁵³. Aunque este tipo de truco puede implicar cierta IE, no se sabe por qué no fueron tomadas medidas de ella. Creemos que la IE puede contribuir al éxito, al menos cuando el éxito es definido ampliamente.

Los individuos más emocionalmente inteligentes pueden triunfar haciendo sentir a sus trabajadores mejores, comunicando de un modo interesante y diseñando proyectos que impliquen infundir productos con sentimientos y estética. La IE puede ser la diferencia entre construir el puente de Brooklyn, con su renovada belleza, y el más mundano puente de la calle 59 de Nueva York⁵⁴.

Cuantas más investigaciones sean llevadas a cabo, mejor podremos evaluar en qué medida la IE contribuye al logro. Mientras tanto, las posibles virtudes por enseñar IE necesitarán ser consideradas con precaución. A estas aplicaciones nos dedicaremos a continuación.

1.6. APLICACIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LAS ESCUELAS Y EN OTROS CONTEXTOS

Tal y como describimos la IE aquí, se espera que esté implicada en el hogar, la escuela, el trabajo y en otros lugares. En muchos de estos sitios, los problemas emocionales están bien resueltos. La historia que abrió este capítulo, sobre el chico al que

⁵³ Por cierto, «la inteligencia tácita» se refiere a la capacidad para reconocer las exigencias implícitas de un trabajo. Ha sido estudiada en profundidad por Wagner y Sternberg (1985).

⁵⁴ Sin embargo, reconocemos que el puente de la calle 59 ha inspirado notablemente canciones populares tales como *the 59th Street Bridge Song (feelin' Groovy)* de Paul Simon, del dúo musical Simon y Garfunkel.

le fue dado un abrigo, fue resuelta con IE. Al final de la pelea, algunos de los profesores y del personal estaban ya listos para decir algo como: «Hay peleas a menudo entre los niños de clase media y los más pobres en este colegio. Quizá fue bueno que todo esto saliese fuera porque ahora puede ser tratado». El director de la escuela llamó a los chicos que empezaron la pelea, habló con ellos y les hizo escribir cartas de disculpa al chico que recibió el abrigo. El director eligió escribir cartas de disculpa, según él, porque así aquéllos se veían forzados a pensar, durante un rato, sobre lo que ocurrió. Él también decidió dedicar un día para el desarrollo del personal y del profesorado para que éstos examinaran lo que había ocurrido y para que entendieran qué estaba sucediendo en el colegio. El chico del abrigo escribió una carta de agradecimiento a la profesora y a la enfermera. Cuando la profesora la recibió, dijo: «Entiendo que te creara algunos problemas». El chico contestó: «Oh, está bien, ellos se disculparon... y realmente me gusta el abrigo». Esta pelea o discusión en el colegio no es un problema totalmente preocupante, por supuesto, ya que a menudo los problemas humanos son más complejos.

1.6.1. Adquirir inteligencia emocional

Si alguien quisiera mejorar sus destrezas emocionales, ¿cómo debería hacerlo? La mayoría de las destrezas o habilidades pueden ser mejoradas a través de la educación y es probable que sea cierto, al menos, para algunas de las habilidades relacionadas con la IE. Las habilidades emocionales comienzan en casa, con una buena interacción entre padres e hijos. Los padres ayudan a los niños a identificar y etiquetar sus emociones, a respetar sus sentimientos y a comenzar a relacionarlas con las situaciones sociales. En cada casa o familia este proceso puede tener éxito en mayor o menor grado. Sobre la base de nuestros estudios nos hemos venido dando cuenta de que, inicialmente, los individuos operan desde diferentes lugares emocionales. Esto puede ser con-

siderado sus bases de conocimiento emocional⁵⁵. Las oportunidades para aprender habilidades emocionales no son siempre iguales. Los padres pueden sufrir limitaciones psicológicas tan graves que no sean capaces de iniciar un proceso de aprendizaje cognitivo-emocional. Las lecciones sobre las emociones que un niño puede aprender pueden ser incorrectas. Por ejemplo, los padres pueden evitar sentimientos o incluso pueden negar que estén enfadados mientras se comportan con hostilidad. Como consecuencia de esto, a veces los niños pueden desarrollar desórdenes en los que llegan a alejarse de sus sentimientos o a interpretarlos mal. A veces será necesario un psicoterapeuta para corregir el problema. Los psicoterapeutas están entrenados en la escucha empática, la reflexión de los sentimientos y la búsqueda de emociones perdidas que necesitan ser construidas, recuperadas o experimentadas de mejores maneras. Por ejemplo, un terapeuta puede observar que de su cliente están constantemente aprovechándose, explotándole y, aun así, no presenta ningún tipo de ira. El terapeuta puede informarse sobre si esa ira está ahí y ayudar al sujeto a canalizarla productivamente hacia objetivos de autoprotección y de limitación del comportamiento inapropiado de otras personas hacia él. También es posible que cierto aprendizaje terapéutico pueda tener lugar en las escuelas. Algunos de los aprendizajes más importantes tienen lugar en las relaciones informales entre el niño y su profesor; los profesores a menudo desempeñan un papel de modelo adulto potencialmente sabio e importante. Otro ámbito en el que las habilidades emocionalmente inteligentes enseñadas son los planes de estudios estandarizados (currículos), punto que retomaremos a continuación.

1.6.2. La incorporación de la inteligencia emocional en los currículos

Particularmente útil creemos que es la natural enseñanza emocional que viene dada en muchas de

⁵⁵ Véase Mayer y Salovey (1995) para una discusión más amplia sobre las bases del conocimiento emocional.

las artes liberales y con varios sistemas de valores también implícitos en algunas asignaturas. En las escuelas, por ejemplo, cuando las lecturas contienen historias atractivas, los niños comienzan a aprender sobre los sentimientos de los personajes. Los personajes de cuentos o historias infantiles tienen una tendencia ineludible hacia temas felices, sobre los celos, los temores, etc., y los niños pueden observar qué hace que estos personajes sientan como ellos lo hacen y también cómo los personajes responden a dichos sentimientos. Este aprendizaje progresa a lo largo de todo el sistema educativo, y como las historias leídas van haciéndose cada vez más complejas, de la misma manera se hace el aprendizaje emocional. Las formas en las que los sentimientos de los personajes motivan sus acciones, que adelantan el argumento de una historia, es una lección en percepción emocional para jóvenes adultos tanto como lo puede ser la construcción del argumento de la historia. De hecho, uno no puede evaluar un argumento sin preguntarse: «¿Qué sentiría este personaje, con su historia y estilo personal, en esta situación?, y entonces: «¿Hasta qué punto es razonable para alguien que siente de ese modo actuar así?». Probablemente la literatura es el primer hogar de la IE. Pero también lo son los programas de arte, la música y el teatro.

Tampoco la importancia de los valores debe ser pasada por alto, ya que éstos determinan en parte el conocimiento de las emociones más conscientes de la persona. A menudo los valores son discutidos y enseñados en materias tales como la historia, la educación cívica y, especialmente en algunos colegios privados, la religión. De estas materias aprendemos sistemas de valores dentro de los cuales ocurre la responsividad emocional (tendencia a reaccionar emocionalmente de cierto modo, *N. de los T.*). Existen distintos estilos de emocionalidad dentro de diferentes sistemas. La prevalente tradición occidental valora la vida individual, la democracia, la igualdad entre los individuos y la educa-

ción, mientras que detesta la destrucción de la vida y de la propiedad, la discriminación y la ignorancia. Tales valores definen unas respuestas emocionales esperadas. Las observaciones religiosas y/o culturales influyen además en estas emociones esperadas. Por ejemplo, la fiesta del Yom Kippur requiere de los judíos que contemplan ciclos de arrepentimiento por los pecados cometidos durante el año. El arrepentimiento comienza con una autoevaluación crítica, que se acompaña de pena, culpa y vergüenza. Después, se toman medidas para remediar esos errores, que pueden ser reparados. Después de un sincero arrepentimiento le seguiría solemnidad, calma, alivio y quizás alegría⁵⁶. Poner a disposición todos estos recursos no siempre funciona. El estudiante puede que no lea mucho, que los cursos de arte puedan ser reducidos, que rechace la religión, la ética o los sistemas de valores tradicionales. En tales casos, ¿debería el sistema escolar avanzar directamente hacia programas focalizados en competencias emocionales?⁵⁷.

Pensamos que merece la pena ahondar en esta cuestión. Téngase en cuenta que los cursos centrados en las competencias emocionales deberían ser tratados cuidadosamente, ya que hay una escasa guía científica sobre cómo éstos deberían ser diseñados. Discutir la/las respuesta/as «correcta/as» a un evento social complejo parece sobrepasar nuestro conocimiento. No podemos estar seguros de que conocemos las respuestas correctas. Pero cierta discusión sobre tales cuestiones sí parece razonable.

1.6.3. Programas educativos directamente relacionados con la inteligencia emocional

Las emociones han sido enseñadas en las escuelas antes de que el concepto de IE fuese desarrollado. Estamos impresionados con la forma ingeniosa con la que algunos instructores se las han arreglado

do. Enseñar inteligencia nos suena a ejercitar las habilidades deportivas de una persona. Un ejercicio de músculos para construir fuerza; similarmente, uno enseña destrezas emocionales para construir inteligencia emocional.

⁵⁶ Peli (1984).

⁵⁷ No nos parece un uso apropiado, a nuestros oídos, hablar sobre enseñanza de la inteligencia. La definición de una habilidad es que es una capacidad más que un tópico para ser enseñada.

con los currículos afectivos, pero también tenemos ciertas preocupaciones acerca de estos programas. En algunas escuelas y en algunos programas en que tales materiales son cuidadosamente trabajados y la plantilla está bien entrenada, un único y potencialmente valioso programa está siendo indudablemente implementado. Del mismo modo, también hemos examinado los detalles de otros programas que nos incomodan. Por ejemplo, nos preocupan aquellos programas que parecen adoptar una filosofía de que «las emociones son buenas» y que, por tanto, no se templan (en referencia a que no se regulan en función de las situaciones, *N. de los T.*) por el hecho de que las emociones existen en el contexto de otras características personales o en el de las relaciones interpersonales.

Presumiblemente, aquellos estudiantes que necesitan una educación emocional más desesperadamente han venido de hogares en los que la comunicación emocional está sesgada de una manera u otra. Estos estudiantes ya emplean respuestas emocionales desadaptativas. No estamos seguros de que a tales niños severamente perjudicados por estos ambientes familiares desadaptativos les beneficie ser requeridos por el instructor para compartir sus emociones en un debate en clase, porque podrían estar abrumados o incómodos por ello, o sentirse coaccionados.

Otro aspecto a tratar es que los individuos de diferentes culturas se aproximan a las emociones de forma distinta. Aunque la mayoría comparten valores occidentales, algunos habrán sido enseñados a expresar libremente todo lo que está sintiendo, mientras que otros pueden tomar una postura más «estoica». Algunos pueden dar importancia a una actitud cristiana de poner la otra mejilla cuando hay una confrontación, para enfatizar la paz; y otros pueden recalcar la actitud más judía de emplear la ira para exponer una injusticia y así reparar el mundo (éstas son simplificaciones que pueden no hacer justicia a las enseñanzas religiosas, que son más completas). En algunos casos, los individuos pueden ser miembros de grupos radicales que están en

contra de ciertas minorías y la causa de tales odios es encubrir la incapacidad para participar en actividades que requieren un cierto grado de confianza interpersonal.

Un punto de partida más prometedor es ejemplificado por algunos programas de resolución de conflictos que hemos observado. Por ejemplo, Linda Lantieri, que dirige el Programa de Resolución Creativa de Conflictos en los colegios públicos de la ciudad de Nueva York, argumenta que la resolución de conflictos está basada en el aprendizaje de las destrezas de una persona emocionalmente inteligente. Su programa enseña cómo identificar los sentimientos de tu adversario, tus propios sentimientos y los sentimientos de los demás⁵⁸. La reducción de la violencia es un objetivo importante y clave en las escuelas, pues su amenaza es tan notable que afecta enormemente al aprendizaje y la concentración del alumnado. Desde nuestra perspectiva, es más fácil y concreto estar de acuerdo en implementar un currículo de resolución de conflictos que un programa dedicado a incrementar la IE (aunque tales programas deberían ser posibles) en sí. Las metas más focalizadas de tales programas para reducir los conflictos también les impiden ser malinterpretados, como, por ejemplo, a la hora de enseñar «correcta» (o la «mejor») manera de sentir.

Enseñar habilidades sociales básicas, o incluso habilidades socio emocionales básicas, si se prefiere, es diferente de enseñar una inteligencia. La mayoría de los cocineros principiantes, que siguen cuidadosamente una receta, pueden hacer una comida sabrosa sin conocer necesariamente todos los ingredientes. Del mismo modo, cualquier estudiante matriculado en estos programas puede aprender las recetas sociales sin aprender necesariamente sobre inteligencia emocional. Desde nuestra experiencia, muchos de esos programas para los colegios parecen centrarse en estas recetas básicas, y esto es un punto a su favor. Realizan valoraciones de sus resultados relativamente fáciles y evitan cuestiones difíciles tales como si la IE puede ser evaluada o enseñada, y cuál es el criterio cultural o

⁵⁸ Este programa es descrito en Goleman (1995a).

multicultural que sería el evaluado. ¿Podrían estos programas enseñar un poco de IE? Quizá; de la misma manera en que la experiencia en la cocina puede ayudar a un cocinero principiante a desarrollarse como chef. Pero si el aprendizaje de IE tiene lugar o no, no importa. Si el programa reduce el distrés interpersonal desadaptativo, estaremos felices por ello.

1.7. CONCLUSIONES

La IE es la habilidad para percibir, acceder y generar emociones para facilitar el pensamiento,

comprender las emociones y los significados emocionales y regularlas reflexivamente para promover mejor la emoción y el pensamiento. Pensamos que el uso adaptativo de la información del proceso emocional es un aspecto significativo de lo que se quiere entender por definición de inteligencia de un sujeto, aunque no se esté estudiando sistemáticamente por investigadores de la inteligencia ni sea incluido en el tradicional currículo escolar. Como hemos argumentado, usar las emociones como las bases de alguien para pensar, y pensar con las emociones en sí mismas, puede estar relacionado con competencias sociales y comportamientos adaptativos importantes. De momento, estamos en el

GLOSARIO

Achievement (Logro). El nivel en el cual una persona ha aprendido a realizar una destreza concreta.

Affect (Afecto). Una de las tres esferas tradicionales de la actividad mental (junto con motivación y cognición), que abarca emociones, estados de humor y otros estados sentimentales asociados, tales como el ánimo y el cansancio.

Cognition (Cognición). Una de las tres esferas tradicionales de la actividad mental (junto con motivación y afecto), que abarca aprendizaje, pensamiento, juicio, memoria y otras formas de pensamiento.

Competence (Competencia). La condición de encontrar un nivel estándar de logro.

Conation (Conación). Véase Motivación.

Correlation (Correlación). Una medida estadística del grado en el cual dos variables están relacionadas. Típicamente, los coeficientes de correlación toman valores entre 1 y -1. Una correlación de 1 significa que las variables aumentan y disminuyen juntas con una correspondencia exacta. Cuando se dice que las variables «están correlacionadas», normalmente significa que éstas aumentan y descienden juntas según un patrón movible; éste es representado por un número entre 0 y 1, donde un valor cerca de 1 indica una asociación más fuerte. Las correlaciones negativas implican movimientos de las variables en direcciones opuestas (por ejemplo, una aumenta cuando la otra disminuye) y son representadas por números entre 0 y -1.

Emotion (Emoción). Estados de sentimiento a corto plazo que incluyen felicidad, ira, o miedo y en los cuales se mezclan varias cantidades de agrado-desagrado y de activación (arousal)-calma, entre otras sensaciones.

Emotional Intelligence (Inteligencia emocional). Esta inteligencia implica la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar una emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y tener conocimiento emocional, y la habilidad para regular reflexivamente las emociones de forma que promuevan el crecimiento emocional e intelectual.

Intelligence (Inteligencia). Tradicionalmente, una caracterización de lo bien que la esfera cognoscitiva opera, por ejemplo con qué velocidad puede aprender alguien cómo de bien se puede juzgar y pensar, y etc.

Meta-Experience or Meta-Mood Experience (Meta-experiencia o Meta-experiencia del humor). Un pensamiento o un sentimiento reflexivo sobre una emoción o estado de humor, tales como «No me gusta este sentimiento».

Motivation or Conation (Motivación o conación). Una de las tres esferas tradicionales de la actividad mental (junto con el afecto y la cognición), que concierne tanto a impulsos básicos tales como el hambre y la sed como a metas más complejas dirigi-

das a actividades tales como el mantenimiento de la amistad, el logro o el poder.

Talent and Nonintellectual Talent (Talento y talento no intelectual). Un talento es cualquier destreza o habilidad humana. Un talento no intelectual es una habilidad que no implica (o implica sólo mínimamente) cognición o inteligencia humana, tales como

la capacidad para caminar largas distancias, comer pimientos picantes, etc.

Trait (Rasgo). Cualquier comportamiento o conjunto de comportamientos bastante consistentes que un individuo tiende a mostrar, tales como divertirse con la gente, ser persistente o intentar cosas nuevas.

principio de la curva de aprendizaje sobre la inteligencia emocional; en el futuro esperamos que surjan excitantes investigaciones que contribuyan a nuestra comprensión del concepto.

NOTA DE LOS AUTORES

Los autores agradecen enormemente el apoyo del Instituto Fetzer, el cual ha patrocinado varias conferencias de alfabetización emocional a las que nosotros asistimos. Muchos de los conferenciantes, incluido el resto de autores y comentaristas de este

volumen, valoran las sugerencias que mejoraron este capítulo. Otros educadores, psicólogos, y personas de profesiones similares contribuyeron también con sus comentarios. Estamos especialmente endeudados con David Caruso, Devin M. Carlsmith, Deborah Davis, Karol DeFalco, Deborah Hirsch, Dan Smith, Chip Wood y Kevin M. Carlsmith, que ayudaron también a diseñar y construir la figura 1.1.

La correspondencia con respecto a este capítulo puede ser dirigida a John (Jack) D. Mayer, Department of Psychology, University of New Hampshire, 10 Library Way, Durham, NH 03824.

LECTURA 4: RÍETE... EN DEFENSA PROPIA

Isabel de Blas

http://www.tugueb.com/e_campus/2002/cursos_verano/risa/risa.html

Con la risa puedes aparcar por un momento todos los problemas o eliminarlos definitivamente.

La risa suele ser contagiosa pero no hay ningún peligro si se supera la dosis. Éste es uno de los pilares de la teoría de la risoterapia. Un método para afrontar mejor la vida, que tiene como objetivo cambiar la forma de pensar de cada uno, para convertirnos en personas más positivas, desarrollando con ello el optimismo y el buen humor.

La risa potencia la imaginación y despierta la creatividad. Actualmente, la risoterapia se está utilizando en hospitales de todo el mundo para ayudar a los niños que padecen enfermedades, como el cáncer o el sida.

Hay un refrán que dice que “es de sabios tomarse la vida con buen humor” y la risoterapia contribuye positivamente a realizarlo.

La risa es algo innato en las personas, los que más ríen son los niños y los que menos los adultos. El estrés laboral, los problemas familiares o los conflictos sentimentales pueden llevar a una persona a entrar en una depresión. La psicología coge de la mano la risoterapia para algunos de sus tratamientos, ya que la risa estimula las endorfinas, eleva nuestro tono vital y nos hace permanecer mucho más despiertos en el día a día. ¿Cuándo fue la última vez que te reíste? Nadie debería hacer este tipo de preguntas, pero está demostrado que la gente ríe poco, muy poco.

Los beneficios

Si te cuesta reír deberías saber que la risa estimula y mejora la salud. Los pulmones llegan a mover habitualmente seis litros de sangre y cuando nos reímos mueven doce, lo que facilita la respiración.

Así mismo, nuestro corazón se fortalece y evita el envejecimiento. La risa además segrega adrenalina, que potencia la imaginación y es capaz de despertar en nosotros mucha más creatividad.

En la India ya hay un centro que promueve la terapia de la risa con el curso Meditación de la rosa mística, que consiste en pasar nueve días con una terapia de tres horas diarias de risa. Todo un descubrimiento.

Un sinfín de carcajadas generan finalmente fatiga y pueden llegar a eliminar el insomnio, por lo que la mejor terapia para un día de mucho trabajo o de estrés es un rato de buen humor y risa a raudales.

"El humor posee un poder curativo"

La historia dice que los profesionales médicos han sido reacios a abrirse a nuevos campos y no han querido ahondar en otro tipo de terapias para curar enfermedades, que complementan el poder curativo de la medicina general. Pero está claro que la risa y el buen humor influyen positivamente en la actitud psicológica de las personas y mejora su actitud a la hora de enfrentar una enfermedad.

En el libro 'Humor y salud' del doctor Raymond Moody se asegura que el humor posee un importante poder curativo. Lo importante es saber reírse de si mismo o con los demás, una teoría que viene de lejos y que ayuda en algunos casos a poder superar psicológicamente enfermedades terminales.

:: Efectos fisiológicos / Relaja los músculos

Todavía no se ha podido demostrar científicamente que la risa cura definitivamente enfermedades. Lo que sí está claro es que produce, según la comunidad médica, ciertos efectos fisiológicos que ayudan en las terapias médicas con enfermos. Estos efectos fisiológicos están profundamente relacionados con la relajación de los músculos, en los que la risa busca su principal objetivo.

La risa, además de producir un movimiento diafragmático que separa las cavidades abdominal y pectoral para favorecer la respiración, mejora sustancialmente la sensación de buen humor y el estado de ánimo de las personas.

La risa suele ser contagiosa, por lo que si uno se ríe acaban riéndose todos. Muchos profesionales de la medicina o la psicología han intentado relacionar el grado de humor de las personas con el estado anímico que sufrimos en ciertos momentos, y utilizar la risoterapia como elemento positivo en distintas terapias de recuperación.

Una de las teorías en las que más ha hecho hincapié el doctor Raymond Moody es la que sugiere que "hay un vínculo muy estrecho entre el estado emocional de las personas y el funcionamiento de su sistema de defensas", por lo que hay que potenciarlo.

Si desarrollamos la risa mejorará nuestra vida.

:: Efectos psicológicos / Libera emociones

La risa, digan lo que digan, libera emociones. En un momento dado, una situación graciosa en cualquier circunstancia cotidiana es mucho más beneficiosa que terapias de relajación.

La risa es un mecanismo de expresión innato en el ser humano, ya que a través de ella todas las personas exteriorizan sus emociones y sus sentimientos. Las personas necesitan reír y a veces se percibe como una energía que debe liberarse. Es otra de las teorías sobre la utilización de la risa como aspecto psicológico, la de liberarse o aliviar una situación que se percibe como negativa o dolorosa para las personas y que puede llegar a olvidarse si, de repente, convertimos ese momento en una sonora carcajada.

Esta carcajada ayudará a combatir las emociones negativas. Por eso hay que realizar un búsqueda de la propia risa, con sinceridad, con autoconocimiento y para controlar y romper situaciones, como la envidia o el miedo.

El objetivo fundamental de la risa tiene que ser la búsqueda de control y conocimiento de uno mismo mediante el empleo de la relajación. Debemos cambiar la vida cambiando la forma de pensar, y para ello desarrollando activamente el buen humor.

La carcajada tiene valor terapéutico y, además, de oxigenar los tejidos celulares y mejorar la circulación sanguínea estimula el carácter.

:: Beneficios de la risa

Elimina el estrés

Tomarse la vida con buen humor, de vez en cuando, puede llegar a paliar esas situaciones de estrés que nos desbordan diariamente. La risa produce endorfinas y adrenalina y elevan el tono vital de las personas. Lo importante es saber que una buena carcajada o cinco minutos de risa continua, pueden ayudar a una persona a liberar todas esas situaciones acumuladas que, día a día, producen estrés.

Alivia la depresión

En muchas ocasiones una buena terapia de humor puede aliviar estados anímicos poco favorables. La psicología habla de la terapia de la risa como fuente para solucionar situaciones negativas. Ver películas cómicas, de Chaplin, Groucho Marx o de el Gordo y el Flaco, espectáculos de payasos para los niños o una buena reunión con amigos pueden ser claves fundamentales de esta terapia.

Elimina toxinas

Una buena dosis de risa puede llegar a eliminar paulatinamente todas esas toxinas negativas que se acumulan en nuestro organismo. Para ello, el diafragma produce, al movernos, un masaje interno que facilitará una mejor digestión de los alimentos que tomamos.

Además, este movimiento nos ayudará a reducir las sustancias tóxicas y los ácidos grasos.

Mejora en la menopausia

A ciertas edades las mujeres empiezan a sufrir cambios hormonales que pueden acabar modificando su estado de ánimo.

Una buena terapia de risa, o cierto sentido del humor ante estas situaciones, puede llegar a mejorar su estado de ánimo y también, junto con un tratamiento eficaz, es capaz de hacernos olvidar las molestias de los cambios hormonales.

Rejuvenece al estirar la piel

La teoría siempre ha superado la práctica. Siempre se ha dicho que sonreír en exceso provoca la aparición de arrugas. Pero, en realidad la aparición de arrugas puede ser

debido a la edad, a la cantidad de sol que recibe nuestra piel en el transcurso de nuestra vida o a los disgustos, pero no a la cantidad de veces que nos reímos. Reírse, definitivamente, estira la piel.

Previene el infarto

Las personas que tienen buen sentido del humor son menos propensas a tener enfermedades cardiovasculares que los que se toman la vida tan en serio. Se dice que la risa puede prevenir el infarto porque el buen humor aumenta la hemoglobina y, además, el masaje interno que producen los espasmos del diafragma llega a los pulmones y al corazón.

Combate el dolor

Se dice que cinco o seis minutos de risa continuada pueden actuar como un auténtico analgésico. Margaret Stuber, profesora de la Universidad de California, asegura que los chicos que miran vídeos cómicos resisten mejor el dolor cuando sumergen la mano en agua caliente. Según la doctora “reír no reemplaza a los médicos, pero ayuda al cuerpo a relajarse y sanar”.

LECTURA 5: EL SENTIDO DEL HUMOR EN EL TRABAJO

Eduardo Jáuregui Narváez y Jesús Damián Fernández Solís (2005)

<http://www.humorpositivo.com/>

Cuenta Paul McGhee, estudioso del humor, que hace unos años, el presidente de una empresa oyó reír a un grupo de empleados y, acto seguido, envió la siguiente nota informativa a toda la empresa:

"A partir de hoy, no se permitirán risas ni sonrisas en este edificio durante el horario laboral. La risa distrae a los demás empleados. Y alguien que sonrío no está pensando en su trabajo."

¿A quién le gustaría trabajar en una empresa como ésta? Probablemente a casi nadie.

En un mercado de trabajo competitivo, ya no basta con ofrecer un salario adecuado y unas buenas perspectivas de futuro. También es preciso ofrecer al empleado un ambiente de trabajo atractivo y agradable.

En la lista de los "100 mejores empleadores de América" que elabora la revista Fortune, los primeros puestos siempre los obtienen compañías que se esfuerzan por conseguir que trabajar en la empresa sea divertido, estimulando la expresión del sentido del humor espontáneo de sus empleados.

Una empresa con sentido del humor obtiene una imagen interna más favorable, un buen clima laboral y una mejorada satisfacción del personal -contribuyendo a facilitar la contratación y retención de los empleados de mayor talento y experiencia

El humor potencia la salud y las capacidades del empleado

La medicina convencional está comenzando a aceptar la idea de que la risa y el humor pueden proporcionar importantes beneficios para la salud. Cada vez existen más asociaciones y publicaciones sobre el humor terapéutico, además de payasos de hospital y escuelas de "risoterapia" (Vease la bibliografía y enlaces sobre estos temas).

Unas buenas y sonoras carcajadas movilizan gran parte de la musculatura corporal, favorecen la circulación sanguínea, refrescan de oxígeno los pulmones, favorecen la digestión con un masaje a los órganos internos y relajan el sistema nervioso.

Sin embargo, la auténtica clave del efecto terapéutico del humor es su capacidad para reducir el estrés, considerado el segundo problema de salud en Europa después del

tabaco. Es notoria la relación entre el estrés y un sinnúmero de enfermedades y condiciones: migrañas, enfermedades cutáneas, hipertensión arterial, depresión, problemas de corazón, cáncer, úlceras de estómago, alopecia, reumatismos, anorexia, bulimia y diarreas. Durante la risa se reduce el nivel de adrenalina y catecolaminas, disminuyendo la ansiedad o la depresión. Al mismo tiempo se incrementa la producción de endorfinas, sustancias químicas que reducen el dolor y refuerzan el sistema inmunológico, mejorando la capacidad del cuerpo para combatir las amenazas externas.

Un clima de buen humor es mucho más que una medicina para la oficina enferma, capaz de minimizar el absentismo laboral y el bajo rendimiento que implica el trabajar en condiciones de salud pobres o de estrés elevado. Se trata de un auténtico elixir que potencia las capacidades plenas del empleado sano, aumentando la vitalidad y por lo tanto la energía disponible para cualquier tarea. Esto explica, en parte, el hecho de que el humor estimule habilidades mentales como la creatividad o el aprendizaje.

El humor fortalece la motivación individual y colectiva

El humor es un motivador natural, gracias a tres de sus características más importantes:

En primer lugar, la risa es una de las experiencias más placenteras de la vida. El doctor Allen Reiss y su equipo de investigadores de la Universidad de Stanford han comprobado que el disfrute del humor estimula el sistema de recompensas mesolímbico dopaminérgico y están asociados a la dopamina, una "droga" natural que nos obsequia con placer al obtener un bienpreciado o deseado .

Se sabe, por ejemplo, que este sistema se activa cuando una persona obtiene una ganancia inesperada de dinero o cuando observa un rostro atractivo. Por lo tanto, si una empresa logra crear un ambiente de trabajo lleno de risa y de buen humor, sus empleados se sentirán más motivados para levantarse cada mañana, incorporarse a su puesto laboral y contribuir al esfuerzo colectivo.

En segundo lugar, los psicólogos han constatado que un buen sentido del humor es uno de los recursos más poderosos para afrontar y superar los fracasos, el caos y el desastre, situaciones imprevisibles que pueden en cualquier momento derribar la moral de toda una empresa.

Finalmente, el humor tiene un gran poder para unir a las personas y conseguir la cohesión de un grupo. Un departamento, una oficina o una empresa entera que comparte la risa y desarrolla un código humorístico común será un grupo unido y por lo tanto más eficaz.

El humor estimula la innovación

Hoy en día, existe sólo una ventaja competitiva en la que las empresas pueden contar a largo plazo: la innovación continua. Es preciso mantenerse en la vanguardia del cambio para triunfar e incluso para sobrevivir en el mercado, y esto significa que la creatividad debe potenciarse a todos los niveles de la organización.

Existen numerosos estudios psicológicos que demuestran que el humor facilita la expresión creativa. Por ejemplo, en un experimento se comprobó que los voluntarios que veían una película cómica conseguían puntuaciones más altas en un test de creatividad, y el efecto era mayor que si veían una película seria.

El humor estimula la innovación porque permite distanciarse de los problemas, vaciar la mente de pensamientos y emociones superfluas, y ver las cosas desde puntos de vista nuevos e inesperados. Y todo ello sin tener que viajar al Caribe o realizar una sesión de yoga --basta con una chispa de ingenio.

Cuando en una reunión de directivos o de trabajadores se busca la solución a un problema complejo, o ideas para un proyecto nuevo, el uso estratégico y consciente del humor puede tener un impacto muy positivo sobre el resultado de la reunión, especialmente si el ambiente está cargado de tensión emocional. Más en general, un ambiente de trabajo divertido y distendido aumentará el potencial innovador de la empresa

El humor optimiza la comunicación interna

Para que una empresa funcione con la coherencia, eficacia y agilidad de un único individuo, es fundamental que los canales de comunicación fluyan perfectamente entre personas, departamentos y divisiones. A menudo, sin embargo, los mensajes más importantes se atascan en puntos conflictivos del organigrama, se expresan tan mal que causan más problemas de los que resuelven, o sencillamente se pierden en la tormenta de información que caracteriza a muchos entornos corporativos.

El humor desempeña un importantísimo papel en la comunicación humana, ya que permite atraer la atención del público, reducir las tensiones y las distancias que puedan obstaculizar el intercambio de información, y suavizar el impacto negativo de mensajes problemáticos.

Los oradores más experimentados saben que si hacen reír a su público con una broma ingeniosa y pertinente, conseguirán que su discurso tenga un impacto y un poder persuasorio mucho mayor. Una de las razones es el placer que produce la risa en los oyentes, una especie de "regalo" emocional que reciben y que seguirán buscando a lo largo

del discurso --asegurando así un altísimo nivel de atención e interés. Este "regalo" también derribe algunas de las barreras que puedan existir entre el orador y el público (jerárquicas, de distancia social o ideológica...), al compartir todos juntos un mismo momento de diversión y un mismo punto de vista jocoso.

Pero además, este "regalo" de la risa puede endulzar la amargura de las comunicaciones problemáticas: malas noticias, órdenes, quejas, críticas o confesiones embarazosas. Estudios sociológicos del ambiente del trabajo revelan que este uso del humor puede ser muy útil para optimizar el flujo de la comunicación.

Finalmente, el humor puede servir como escudo para defenderse de los ataques o de situaciones comprometidas que puedan surgir durante la interacción. La autoironía es un recurso fundamental de cualquier persona que deba exponerse en un escenario público.

El humor favorece el aprendizaje

El trabajo en una economía moderna requiere un continuo proceso de aprendizaje y crecimiento: conocimientos profesionales, competencias especializadas, características de las unidades e individuos con las que se trabaja, cambios en el sector y en la economía, innovación tecnológica...

El sentido del humor es un elemento clave del aprendizaje desde la infancia. Aprender cualquier competencia o conocimiento nuevo requiere un proceso de prueba y error, y en este sentido el juego y la capacidad para reírse de los fracasos son fundamentales.

El humor facilita la comunicación, y por lo tanto también la comunicación educativa. Atrae la atención hacia el material didáctico, y reduce las barreras sociales entre el formador y el estudiante.

La disminución del estrés que consigue la risa también facilita el proceso educativo. Según la neuropsicología, el estrés, al preparar el cuerpo para la acción, bloquea la capacidad para el aprendizaje.

Además, el humor favorece la memorización y retención de datos. Un formador que inserta elementos divertidos en los puntos claves de una presentación aumenta la probabilidad de que sus estudiantes recuerden la información en el futuro.

El humor cohesiona los equipos humanos

El humor tiene un gran poder cohesivo, y por lo tanto es un remedio ideal para eliminar las barreras, diferencias y focos de tensión que puedan surgir en el seno de una empresa o de un equipo de trabajo. Un grupo que comparte un chiste o una situación divertida se vuelve más unido, y por lo tanto más eficaz, como han comprobado numerosos estudios.

Por ejemplo, se sabe que los jefes que participan con sus subordinados en intercambios humorísticos consiguen integrarse mejor en el equipo y reducir la distancia jerárquica. Diversos experimentos han demostrado además que los equipos de trabajo que bromean y se divierten no sólo se refuerzan como grupo sino que se vuelven más productivos.

En momentos de hostilidad abierta, el humor se convierte en un antídoto para este veneno grupal. Los antropólogos han descubierto que en numerosas sociedades tribales, como en el caso de los Pigmeos Mbuti, existe la figura de un "payaso de la tribu" que entra en acción con sus bromas y tonterías cuando surgen peleas entre miembros de la tribu. La misma técnica sigue siendo eficaz en las corporaciones del siglo XXI.

El humor fortalece las relaciones con los clientes

El gran poder cohesivo del humor también permite crear lazos duraderos entre la empresa y el cliente.

Por mucho que los economistas se esfuercen en demostrar que los consumidores se rigen por leyes frías de utilidad y precio, la compra-venta sigue siendo un acto y un rito social que forja una relación entre personas que va más allá del mero intercambio de dinero y mercancías.

Es más fácil vender si el cliente se ríe. Pero además, una vez que el cliente asocia un producto, un servicio o un representante con la risa y el buen humor, es más probable que vuelva a comprar en el mismo lugar, e incluso que vuelva con sus amigos, sus vecinos, y en casos excepcionales... ¡con la prensa! ¿Cómo si no se explica que una pescadería de Seattle pueda hacerse mundialmente famosa?

La fidelidad generada por el humor se debe al placer que proporciona este intercambio. La diversión se convierte en un motivo adicional del cliente para escoger su proveedor, y por lo tanto en una ventaja competitiva para la empresa. Esta ventaja se traduce a su vez en una clientela leal y los ingresos a largo plazo que estos garantizan.

El humor crea un entorno más agradable y humano para trabajar

La prioridad de una empresa, si quiere permanecer competitiva, debe ser su sostenibilidad financiera a largo plazo, y por lo tanto sus costes y sus ingresos. En este sentido, potenciar el sentido del humor de una organización es una manera muy económica de obtener beneficios que aumentan la productividad y las ventas: mejoras en la selección y retención de recursos humanos, en la salud y capacidades de los empleados, en la innovación, la motivación, la comunicación, la formación, la cohesión de los equipos humanos, la persuasividad de los mensajes de venta, y la relación con los clientes.

Pero qué duda cabe de que, además, fomentar el buen humor en la empresa constituye un beneficio nada despreciable en sí mismo. Si conseguimos convertir la oficina en un lugar alegre y distendido, el trabajo en una actividad divertida, y el Lunes en el día favorito de la semana, habremos mejorado una gran parte de nuestras vidas, y también de las de los colaboradores, clientes y todas las personas con las que trabajamos.

¿No sería esto positivo? Hagámoslo --y contagiemos nuestra risa al mundo entero.

El humor potencia el impacto persuasivo de los mensajes de venta

Cada vez son más frecuentes las campañas de publicidad que emplean el humor, siguiendo la intuición de millones de vendedores que a lo largo de la historia han descubierto por experiencia que un cliente que ríe es un cliente que compra.

El humor tiene un gran poder persuasivo, por varios motivos. En primer lugar, porque atrae la atención del público objetivo. En segundo lugar, porque la risa es un gran placer, y por lo tanto un "regalo promocional" perfecto: barato y eficaz. Y en tercer lugar, porque elimina o acorta la distancia entre el vendedor y el cliente, gracias a su efecto cohesivo.

Los estudios demuestran que el humor facilita las ventas. Por ejemplo, en un experimento se comprobó que los vendedores que empleaban humor en su trabajo conseguían que sus clientes pagaran un precio más alto .

Mitos y temores sobre el humor

La seriedad está de moda. Se estila en estos tiempos que corren el ser una persona "seria", el trabajar para una empresa "seria", o incluso alegrarse porque España finalmente se va convirtiendo en un país "serio".

Esta moda en realidad se trata de la culminación de una cultura empresarial que hemos heredado de Estados Unidos --el modelo anglosajón y protestante del "trabajo duro" y su estilo corporativo gris, aséptico y frío.

Una de las características de este modelo es la represión del sentido del humor, sobre el que se han difundido una serie de temores y mitos:

El negocio es, por su naturaleza, un tema muy serio

Si permites que los empleados se diviertan, no trabajarán.

El humor es arriesgado -puede ofender o tener el efecto contrario al deseado

Se necesita un "don especial" para emplear el humor

Si conseguimos superar estos mitos y temores, podemos obtener los beneficios de un estilo de trabajo más divertido que ya están cosechando numerosas empresas en Estados Unidos, donde el modelo del "serious business" empieza a decaer.

“El negocio es, por su naturaleza, un tema muy serio”

La "seriedad" -en el sentido de dedicación, concentración y sensatez- es una clave del éxito no sólo en la empresa sino en todas las esferas de la actividad humana.

Pero no debe confundirse esta actitud con una apariencia exterior solemne, formal o grave. La dedicación a un proyecto y la madurez con la que se afronta son perfectamente compatibles, e incluso pueden beneficiarse enormemente del buen humor, el ingenio y la ironía.

La mayoría de las personas reconocen esta verdad a nivel intuitivo. En un estudio, por ejemplo, el 84% de los managers opinaron que los empleados con un buen sentido del humor realizan un trabajo mejor. Sin embargo, hemos heredado una cultura empresarial que valora la solemnidad y parece temer el desarrollo y la aplicación de una de las capacidades humanas más valiosas y versátiles.

En Estados Unidos, el modelo de la empresa gris e impersonal se encuentra ya en pleno declive, y existen numerosas compañías que han cosechado grandes éxitos combinando el trabajo y la diversión.

Potenciar los recursos humorísticos internos es uno de los métodos más eficaces para reducir el estrés, mejorar el clima interno, aumentar la motivación y conseguir toda una serie de beneficios bien documentados en la literatura psicológica y sociológica.

En este contexto están proliferando los cursos y libros de humor skills (competencias del humor), y cada vez son más las compañías que aprovechan el humor espontáneo de sus empleados para alcanzar sus objetivos.

"Si permites que los empleados se diviertan, no trabajarán."

Este temor surge de la sospecha, a menudo bien fundada, de que a muchos empleados no les gusta su trabajo, y que preferirían hacer cualquier otra cosa (contar chistes, jugar al cruz y raya, navegar por la web) antes que sus tareas profesionales.

Pero si los empleados están desmotivados, la cuestión es... ¿por qué? Quizás tenga algo que ver el hecho de que la cultura empresarial habitualmente exige una apariencia de solemnidad y reprime toda expresión de goce, diversión o sentido del humor...

¿No sería mejor tratar de conseguir que el trabajo mismo resultara más divertido? ¿O al menos que el entorno fuera más acogedor? Según los estudios, las empresas con empleados más satisfechos logran mayores beneficios y un mayor crecimiento que las empresas con una plantilla más descontenta.

Como puede apreciarse en el libro de Leslie Yerkes, *Con Humor Se Trabaja Mejor*, está surgiendo un nuevo modelo de empresa en el que se combina la diversión con el trabajo. Diversas compañías han comenzado a dar a sus empleados el permiso para divertirse con lo que hacen, para ser más creativos y espontáneos con sus tareas, para expresar su sentido lúdico y su sentido del humor. Algunas incluso ofrecen una sala de juegos en la oficina o llenan el edificio de juguetes. Pero no por ello trabajan menos sus empleados -al contrario, a menudo exhiben una dedicación profesional fuera de lo común. Y la razón es sencilla:

"si permites que los empleados se diviertan con su trabajo, lo difícil será echarles de la oficina."

"El humor es arriesgado -puede ofender o tener el efecto contrario al deseado"

Es cierto que el humor -mal empleado- puede tener consecuencias negativas, incluso desastrosas. Un chiste puede aburrir, confundir u ofender al cliente o al compañero de trabajo que lo escucha. Pero lo mismo podría decirse de otras herramientas poderosas como el fuego, el automóvil o el ordenador.

Cualquier iniciativa o decisión empresarial supone un riesgo, pero permanecer inmóvil o indeciso sería condenarse al fracaso. En este caso, una actitud excesivamente

formal y solemne puede resultar poco atractiva para los clientes o estresante para el equipo de trabajo. Incluso puede tomarse como una señal de arrogancia y una incitación a la broma mal intencionada. La seriedad también puede "salir mal".

Los riesgos del humor (y también de la excesiva seriedad) son un importante motivo para formar a los empleados de una empresa en el uso apropiado del este recurso -evitando, por ejemplo, las variedades más agresivas, ofensivas o potencialmente volátiles. Como cualquier herramienta, es preciso aprender a emplear el humor de la manera más inteligente, segura y eficaz, para maximizar los beneficios y minimizar los peligros.

En resumen:

"no emplear el humor es arriesgado -la seriedad puede ofender o tener el efecto contrario al deseado"

"Se necesita un 'don especial' para emplear el humor"

Qué duda cabe de que ciertas personas poseen un talento extraordinario para hacer reír. Muy pocos pueden aspirar a imitar el ingenio de los grandes cómicos.

Pero no hace falta ser Chaplin o Les Luthiers para emplear el humor de manera eficaz. No se trata aquí de hacer payasadas ni de conseguir ningún aplauso --ni siquiera hace falta poder contar un chiste. A veces basta el mero hecho de comunicar que se posee un sentido del humor para acercarse a un cliente o a un compañero de trabajo.

Todo ser humano sabe reír y apreciar la comedia, la ironía y la sátira, y esto significa que posee un sentido del humor. Toda persona tiene la capacidad para mejorar el uso que hace de esta facultad y expresarla de mil maneras distintas en su vida y en su trabajo. Como cualquier competencia, requiere sólo un poco de empeño y de práctica.

Existen muchos tipos de humor, y cada persona se sentirá más cómoda con algunos que con otros. No tiene sentido forzarse para tratar de resultar gracioso a toda costa con una técnica que no resulta adecuada a la personalidad. Cada persona debe encontrar y desarrollar su propio estilo humorístico natural.

En definitiva:

"se necesita sólo el sentido del humor para emplear el humor"

BIBLIOGRAFÍA SOBRE EL HUMOR

Existen en la actualidad cientos de libros y miles de artículos sobre la risa y el humor, además de varias revistas especializadas (incluida Humor, Laughing Matters o Humor and Health Journal). Aquí ofrecemos una pequeña selección bibliográfica. (Jason Rutter y Don Nilsen mantienen bibliografías más completas).

La risa y el humor

- Berger, Arthur Asa. *Blind Men and Elephants*, New Brunswick: Transaction, 1995.
- Bergson, Henri. *La risa*, Espasa-Calpe, Madrid 1900/1973
- Fry, William F., Jr. *Sweet Madness: A Study of Humor*. Palo Alto: Pacific Books, 1963.
- Freud, Sigmund. *El chiste y su relación con lo inconsciente*. Madrid: Alianza, 1905/1981.
- Jáuregui, Eduardo. *Situating Laughter: Amusement, Laughter and Humor in Everyday Life*. (Tesis Doctoral) European University Institute, 1998.
- Koestler, Arthur. *The Act of Creation*. London: Hutchinson and Co., 1964.
- McGhee, Paul y Geoffrey Goldstein. *A Handbook of Humour Research, Vols. I and II*. New York: Springer-Verlag, 1983.
- Ziv, Avner. *El Sentido del Humor*. Deusto: Bilbao, 1989.

Aplicaciones en el mundo empresarial

- Blumenfeld, E., & Alpern, L. *Humor at Work*. Atlanta: Peachtree Publishers, 1994.
- Fahlman, Clyde. *Laughing Nine to Five: The Quest for Humor in the Workplace* Steelhead Publishers, 1997.
- Freiberg, Kevin y Jackie. *NUTS! Southwest Airlines' Crazy Recipe for Business and Personal Success*. Austin: Bard Press, Inc. 1996.
- Hemsath, Dave, Leslie Yerkes y Daniel McQuillen. *301 Ways to Have Fun at Work*. Berrett-Koehler Pub, 1997.
- Jasheway, Leigh Anne y Geoffrey M. Welles. *Don't Get Mad-Get Funny!: A Light-Hearted Approach to Stress Management*. Whole Person Associates, 1996.

Kushner, Malcolm. Como hacer negocios con humor. Ediciones Granica, 1990.

Lundin, Stephen C., Harry Paul y John Christensen. Fish! A Remarkable Way to Boost Morale and Improve Results. Hyperion Press, 2000.

Morreall, John. Humor Works. Amherst, MA: HRD Press, Inc. 1997.

Paulson, Terry. Making Humor Work Los Altos CA: Crisp Publishing, 1989.

Putzier, John. Get Weird! 101 Innovative Ways to Make Your Company a Great Place to Work. Amacom, 2001.

Weinstein, Matt. Managing to Have Fun. New York: Simon and Schuster, 1997.

Weinstein, Matt y Luke Barber. Trabaja Menos y Gane Más. Amat Editorial, 2000.

Yerkes, Leslie. Con humor se trabaja mejor. Ediciones Gestion, 2000.

Humor y medicina

Buxman, Karyn (ed.) Nursing Perspectives on Humor. Staten Island, NY: Power Publishers, 1995.

Carbelo, Begoña, El Humor en la Relación con el Paciente. Barcelona: Masson, 2004.

Cousins, Norman. Anatomía de una enfermedad. Barcelona: Kairos, 2000.

Fry, William F., and Waleed A. Salameh, Eds. Advances in Humor and Psychotherapy. Sarasota, FL: Professional Resource Press, 1993.

Fry, William F., and Waleed A. Salameh. Handbook of Humor and Psychotherapy: Advances in the Clinical Use of Humor. Sarasota, FL: Professional Resource Exchange, 1987.

Lefcourt, H. and Martin, R. (1986). Humor and Life Stress. New York, NY: Springer-Verlag.

Idígoras, Angel Rz(Ed.) El Valor Terapéutico del Humor. Desclee de Brouwer, 2002.

Klein, Allen. Y tú de qué te ries. Barcelona: Grupo Zeta, 1992.

McGhee, Paul. (1996). Health, Healing and the Amuse System. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Moody, Raymond A. Humor y Salud. El poder curativo de la risa. Madrid. Edaf, 1996.
Robinson, Vera. (1991). Humor and the Health Professions, 2nd ed. Thorofare, NJ: Charles B. Slack.

Wooten, Patty. (1996). Compassionate Laughter. Utah: Commune-A-Key.
Wooten, Patty. "Humor: An antidote for Stress". Holistic Nursing Practice. 1996, 10 (2). pp. 49-56.

Humor y educación

Fernandez Solís, Jesús D. Pedagogía del Humor (Tesina de Licenciatura). Universidad Pontificia de Comillas, 1995.

Fernandez Solís, Jesús D. y Francia, A. Animar Con Humor: Aprender riendo, gozar educando. Editorial CCS, 1995.

Fernandez Solís, Jesús D. "Pedagogía del Humor". en Idígoras, Angel Ruiz, El Valor Terapéutico del Humor, Desclee de Brouwer, 2002.

Tamblyn, Doni y Sharyn Weiss. The Big Book of Humorous Training Games. McGraw-Hill, 2000.

Tamblyn, Doni. Laugh and Learn: 95 Ways to Use Humor for More Effective Teaching and Training. Amacom Books, 2003.

ⁱ Es importante destacar que la regulación emocional en la infancia y su papel durante el desarrollo evolutivo han sido estudiados de forma más intensa en las últimas dos décadas (ej, Cole, Martin, y Dennis, 2004; Eisenberg y Fabes, 1992).

ⁱⁱ Cada autor ha descrito estos sistemas con sus propias etiquetas aunque sin variar apenas el contenido: Behavioral Activation System (Cloninger, 1987; Fowles, 1980), Behavioral Approach System (Gray, 1981, 1994), Behavioral Engagement System (Depue, Frauss, y Spoont, 1987) y Behavioral Facilitation System (Depue y Iacono, 1989). Por su parte, el segundo sistema ha sido generalmente llamado "Behavioral Inhibition System", aunque también se ha llamado "Withdrawal System" un sistema similar (Davidson, 2000).

1.



Centro virtual de Psicología

Atención psicológica por videoconferencia.
Prestada por los mejores especialistas al alcance de todos.
Desde cualquier lugar del mundo

www.cvpsi.com



El **Centro virtual de Psicología** es un servicio que se ofrece desde la Fundación UNED y está dirigido a aquellas personas que necesitan algún tipo de ayuda psicológica pero que, por diferentes circunstancias, tengan dificultad para desplazarse a la consulta de un profesional.

La atención es prestada, a través de nuestro **exclusivo servicio de videoconferencia** por especialistas formados en diferentes programas de posgrado de la UNED, lo que garantiza la calidad y la alta preparación de nuestros profesionales en sus respectivos campos de especialización.

Para recibir atención en el Centro virtual de Psicología, solo hace falta disponer del equipo adecuado (un ordenador con conexión a Internet y cámara web); es recomendable que este equipo se encuentre en un lugar tranquilo, para evitar interrupciones o distracciones, lográndose así la necesaria intimidad que garantice la confidencialidad de las entrevistas.

El funcionamiento es relativamente sencillo y el equipo de personas del **Centro virtual de Psicología** ofrece toda la ayuda necesaria para que cualquier persona pueda conectarse a nuestra sala de videoconferencias.

Cuando una persona solicita una cita, en primer lugar mantenemos una entrevista por videoconferencia para asegurarnos de que el sistema funciona correctamente y para explicar cómo es nuestro servicio. La segunda entrevista sería ya con el/la psicóloga que le atenderá. **Estas dos primeras entrevistas son gratuitas.** El precio de las siguientes sesiones es de 65 euros.

El Centro virtual de Psicología dispone de un **Programa Solidario**, para atender a aquellas personas que tengan dificultades económicas. El **Programa Solidario** ofrece una reducción del precio de las sesiones, que varía entre un 10 y un 50%, dependiendo de cada caso.

Centro Virtual de Psicología

Principales objetivos de CVPsi:

- prestar atención profesional a cualquier persona interesada en recibir tratamiento psicológico por este medio, evitando los desplazamientos y accediendo a los mejores especialistas
- ser el “centro universitario de psicología” para los profesionales que se forman como especialistas en algunos de nuestros programas de posgrado

Razones para acudir al CVPsi cuando se necesita un psicólogo:

- atención profesional a cargo de los mejores especialistas.
- accesibilidad desde cualquier lugar del mundo
- adaptación a los horarios de los usuarios
- precios accesibles a todos (desde 10 € la sesión en el caso de la atención por profesionales en formación)
- comodidad al ser atendido en el propio hogar
- amplia variedad de servicios
- absoluta confidencialidad
- garantía de una institución pública

Puedes solicitar más información o pedir una cita por los siguientes medios:

Teléfono: 654906805 -- Email: citas@cvpsi.com

www.cvpsi.com

Otros cursos de nuestro programa de Psicología Abierta

Sexualidad positiva

El curso ofrece una formación seria y rigurosa sobre sexualidad humana y es un marco de crecimiento personal en relación a la propia sexualidad. Nuestro curso ofrece por tanto un contexto formativo y un contexto de promoción de la salud sexual.

Las dificultades y los problemas sexuales deben abordarse de una forma progresiva. Al principio el tipo de acciones son eminentemente informativas (alrededor el 80% de las dificultades sexuales se solventan así); en segundo lugar son las actitudes negativas las que causan insatisfacción o problemas sexuales. Finalmente, algunas disfunciones sexuales requieren la aplicación de técnicas sexológicas y psicológicas específicas para eliminar los "malos hábitos sexuales". Estas técnicas vienen desarrollándose desde hace más de 50 años (Masters y Jonhson, Kaplan, LoPicolo...) y deben ser aplicadas por sexólogos, pero su conocimiento por parte de los "no profesionales", resulta beneficioso para la mejora de su propia sexualidad.

HABILIDADES PSICOLÓGICAS PARA LA MEDIACIÓN

Se considera que, además de una sólida formación técnica y legal, un buen mediador debe contar con algunas habilidades personales como originalidad, una actitud conciliadora, capacidad de autocontrol, sentido del humor y una cierta espontaneidad. Estas características son "entrenables" y el mediador debería buscar formarse en ellas del mismo modo que busca su formación técnica y legal

Se puede decir que resulta especialmente importante el conocimiento del papel de las emociones en la acción mediadora, así como habilidades de empatía, escucha activa, comunicación, y manejo del conflicto

El curso de **Habilidades psicológicas para la mediación** tiene como principales objetivos: ofrecer a los mediadores y a los que se forman en esta profesión, los conocimientos psicológicos sobre las conductas y el funcionamiento emocional de las personas; facilitar el entrenamiento en habilidades emocionales que permitan el manejo de las emociones propias y en los demás y ofrecer un conjunto de herramientas básicas para abordar la mediación desde una perspectiva optimista, creativa y enriquecedora, conocimientos que hoy resultan imprescindibles para el trabajo eficaz en los procesos de mediación.

Relajación y control emocional:

BIOFEEDBACK

Un elevado nivel de ACTIVACIÓN continuado hace que se atraviesen momentos críticos de cierta ANSIEDAD. Las técnicas que ayudan a controlar el impacto de los excesivos niveles de estrés, se han mostrado muy útiles existiendo un gran número de ellas (desde relajación progresiva a la meditación).

El BIOFEEDBACK es una de las menos conocidas al requerir de instrumentos para su aplicación. Consiste en dar información en tiempo real, sobre algunos parámetros del organismo, información que sirve para entrenarse en controlar la actividad emocional.

En este curso se ofrecen conocimientos sobre: las bases científicas de la activación, la ansiedad, el estrés y la relajación; la medida de parámetros fisiológicos utilizando instrumentos de biofeedback; el entrenamiento en la aplicación de las técnicas de biofeedback con su propio **Ansioteps**, incluido en el precio.



Centro virtual de Psicología

Atención psicológica por videoconferencia. Prestada por los mejores especialistas al alcance de todos. Desde cualquier lugar del mundo

www.cvpsi.com



¡Conéctate,
te ayudamos!