



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**Bienestar Emocional en Educación:
Empecemos por los Maestros.**

**Dña. M^a Elena García Jiménez
2017**

UNIVERSIDAD DE
MURCIA



Tesis Doctoral

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Bienestar emocional en educación: Empecemos por los *Maestros*

UNIVERSIDAD DE MURCIA

DIRECTORA: Dra. Dña. Olivia López Martínez

M^a Elena García Jiménez

Murcia, 2017

A mi faro,
por permanecer siempre en tierra firme
iluminándome en la oscuridad.

AGRADECIMIENTOS

*“Si yo pudiera enumerar cuánto debo a mis grandes antecesores y contemporáneos,
no me quedaría mucho en propiedad”*
(Johann W. Goethe)

Esta primera página es en realidad la última que escribo y, a la vez, la más difícil. Resulta complicado, al terminar una etapa, echar la vista atrás y tener que agradecer, en tan sólo unas líneas, todo el apoyo, la confianza, el ánimo, la paciencia y el cariño recibidos para que hoy esta tesis sea una realidad. Por este motivo, y con brillo en los ojos de la emoción, quiero que mi gratitud traspase estas líneas y llegue al corazón de quienes sabéis que, sin vosotros, no hubiera sido posible. Como dijo Michael Jordan: *“el talento gana juegos pero el trabajo en equipo gana campeonatos.”*

En primer lugar, y al frente de este equipo como directora de tesis, agradecer a la Dra. Dña. Olivia López Martínez su confianza e ilusión en este proyecto. Porque desde aquella primera llamada “de socorro”, que hoy recuerdo como si fuera ayer, ha seguido tranquilizándome con su cercanía y su forma de ver fáciles las cuestiones difíciles. Por ser un ejemplo de que las actitudes y aptitudes emocionales del docente repercuten en la eficacia del alumno. El resultado de ello estamos comenzando a leerlo. GRACIAS Olivia, por confiar en mí y tener la paciencia de tutorizarme en este camino.

Dicen que nadie es profeta en su tierra pero, sin embargo, ha sido en ella donde se me ha permitido llevar a cabo esta investigación. Gracias a todos los docentes granadinos que, demostrando lo bonito de esta vocación, han contribuido en este estudio. Gracias al I.E.S. Ángel Ganivet de Granada por permitirme llevar a cabo un Programa de Bienestar Emocional en el que, realmente, hemos estado bien. Agradecer a los docentes del “grupo experimental” por enseñarme tanto en cada sesión y por los buenos momentos compartidos en su desarrollo.

Gracias a todo el equipo que ha supervisado con mimo y cariño hasta el último detalle para materializar este trabajo: a Antonia por su contribución estética, velando para que cada página quede en su lugar sin que tantas tablas y gráficas tomen vida

propia; a Nico por la supervisión del trabajo bien hecho entre impresoras y encoladoras; a Sebas por su labor logística. A todo el equipo de artes gráficas del I.E.S. Ángel Ganivet y a su departamento de orientación, con Rafi a la cabeza, que con tanto cariño ha seguido el proceso.

A mis maestras mosqueteras, Carmen y Paula, por tantos ratos de risas arreglando el mundo, la educación y lo que se pusiera por delante. Por pensar en mi tesis casi tanto como yo, aportando siempre ese granito de arena que embellece una playa. Gracias por vuestros ánimos en los momentos en los que las fuerzas flaqueaban. A “mi vocecita” Carmen, en su versión renovada de Pepito Grillo; empezaste siendo mi apoyo profesional y te has convertido en el bastón personal y emocional de mi andanza en tierras murcianas.

A Jesús, gracias por tu apoyo que, estando lejos me has hecho sentir tan cerca. Por animarme día tras día, comprendiéndome cuando ni yo me entendía. Gracias por la serenidad y la calma que tanto me han ayudado en este último año.

A mis padres, porque cuanto más investigo en educación más agradezco la recibida por ellos. Porque gracias a sus valores de perseverancia y constancia he podido llegar hasta aquí. A mi madre, porque aunque piense que nunca podré agradecer con palabras el amor puro e incondicional de una madre, para ella verme feliz es el mejor modo de hacerlo. A mi padre, por ser el MAESTRO de mi vida y andar a mi lado en cualquiera de los caminos hacia mi bienestar. A mi hermana, Laura, por ser mi otra mitad, por seguirme con ilusión a cada decisión o circunstancia de mi vida. Gracias a los tres por formar la estructura familiar que ha respaldado cada una de mis andaduras.

En definitiva, a todos lo que, con buena voluntad, han guardado su huella en mi recuerdo. Gracias. Muchas gracias.

RESUMEN

Actualmente, y de forma progresiva, existe ya un reconocimiento sobre la importancia de desarrollar, además de las capacidades cognitivas, las emocionales. La inclusión de la educación emocional en el currículo es una realidad, y no sólo desde el punto de vista metodológico (educar con afecto) sino como parte de los conocimientos teórico-prácticos que se imparten en las aulas.

Para ello debemos considerar el papel fundamental que juegan los docentes en el desarrollo de las capacidades emocionales de su alumnado. Son muchos los profesionales dedicados a este campo que coinciden en reivindicar la necesidad de una adecuada formación que les facilite una serie de herramientas que le ayuden a alcanzar su propio bienestar personal y profesional para así poder transmitir y acompañar al alumnado en su desarrollo emocional, en aras de alcanzar la finalidad de la educación: el desarrollo integral del niño. Esta educación de la persona en su totalidad estará presente en todas las etapas del proceso educativo y no sólo en el inicio.

Desde la psicología positiva se afirma que, para facilitar el desarrollo y felicidad o bienestar, tanto de los alumnos como de sus maestros, es necesario generar climas de seguridad y emociones positivas en el aula. Los responsables directos de llevar a cabo esta tarea son, por tanto, los docentes. Pero no se trata de una mera transmisión de conocimientos; a través de nuestra actitud, de nuestros comentarios y conductas hacia el alumnado estamos actuando como modelos y referentes, al tiempo que devolvemos información acerca de la imagen que tenemos de ellos, lo cual afecta especialmente a su autoestima.

Por ello, las competencias emocionales deben ocupar un lugar principal en la formación del profesorado, dentro del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. El conocimiento de las emociones no debería quedarse en un contenido transversal o basar su conocimiento en aspectos conceptuales, sino tratarse de forma explícita.

Por este motivo, el objetivo de este trabajo es, por un lado, analizar el estado emocional de los docentes; y por otro, presentar un Programa de Bienestar Emocional para maestros. Tendremos en cuenta en su diseño tanto teorías de la Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer), como de la psicología positiva, basadas en el bienestar (Seligman).

A través de la aplicación de nuestra propuesta dotamos a los maestros de la formación necesaria y las estrategias para gestionar adecuadamente sus emociones, apropiándose de ellas para poder llevar al aula una metodología que favorezca el bienestar propio y el del alumnado, mejorando así, como muestran los resultados obtenidos, su optimismo, su nivel de inteligencia emocional o su autoestima. En definitiva, se pretende seguir renovando esa motivación que hace al maestro emplear sus fortalezas para ponerlas al servicio del proceso de enseñanza.

ABSTRACT

Currently, and progressively, there is already recognition of the importance of developing, in addition to cognitive abilities, emotional ones. The inclusion of emotional education in the curriculum is a reality, not only from the methodological point of view (educating with affection) but also as part of the theoretical-practical knowledge that is taught in the classroom.

For this we must consider the fundamental role that teachers play in the development of the emotional capacities of their students. There are many professionals dedicated to this field who agree to claim the need for an adequate training that will provide them with a series of tools to help them achieve their own personal and professional well-being so they can transmit and accompany the students in their emotional development, in To achieve the goal of education: the integral development of the child. This education of the whole person will be present in all stages of the educational process and not only in the beginning.

From positive psychology, it is stated that, in order to facilitate the development and happiness or well-being of both the students and their teachers, it is necessary to generate positive moods and positive emotions in the classroom. The direct responsibility for carrying out this task is, therefore, the teachers. But it is not a mere transmission of knowledge; Through our attitude, our comments and behaviors towards the students we are acting as models and referents, while giving back information about the image we have of them, which especially affects their self-esteem.

For this reason, the emotional competences must occupy a main place in the training of the teachers, within the new European Space of Higher Education. Knowledge of emotions should not remain in a transverse content or base their knowledge on conceptual aspects, but should be treated explicitly.

For this reason, the objective of this work is, on the one hand, to analyze the emotional state of teachers; And on the other, to present an Emotional Well-Being Program for teachers. We will take into account both theories of Emotional Intelligence (Salovey and Mayer) and positive psychology, based on well-being (Seligman).

Through the application of our proposal we provide the teachers with the necessary training and strategies to manage their emotions appropriately, appropriating them to be able to bring to the classroom a methodology that favors the own well-being and that of the students, thus improving, as shown The results obtained, their optimism, their level of emotional intelligence or their self-esteem. In short, it is intended to continue renewing that motivation that makes the teacher use their strengths to put them at the service of the teaching process.

ÍNDICE GENERAL

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS.

INTRODUCCIÓN GENERAL	17
----------------------------	----

CAPÍTULO I. PSICOLOGÍA POSITIVA: UN PUNTO DE PARTIDA

Introducción	29
1. Orígenes y conceptualización	32
2. Antecedentes: La psicología humanista	37
3. Pilares de la psicología positiva: de la felicidad al bienestar	40
4. Ámbitos de trabajo de la psicología positiva	52
4.1. Optimismo	52
4.2. Creatividad	55
4.3. Inteligencia emocional	57
4.4. Resiliencia	59
4.5. Flow	61
5. Aplicaciones de la psicología positiva	63
6. Críticas a la psicología positiva	69
7. Conclusiones	74

CAPÍTULO II. EMOCIONES: LO QUE NOS MUEVE.

Introducción	79
1. Concepto de emoción. Recorrido histórico	81
1.1. Componentes de la emoción	82
1.2. Concepto de emoción desde diferentes teorías	84
1.3. Origen de las emociones	89
2. Clasificaciones de la emoción	98
2.1. Emociones dimensionales	100
2.2. Emociones discretas	101
3. Características de las emociones	105
3.1. Funciones que cumplen	105
3.2. Tareas de las emociones	107
3.3. Leyes o principios de las emociones	109
4. Las emociones en la psicología positiva	111
5. Conclusiones	117

CAPÍTULO III. INTELIGENCIA EMOCIONAL: APRENDER A GESTIONAR.

Introducción	123
1. Definición y origen de la inteligencia emocional.....	125
1.1. Aproximación al concepto de inteligencia	125
1.2. Origen y desarrollo de la inteligencia emocional.....	131
1.3. Concepto de inteligencia emocional. Elementos que la integran.....	134
2. Modelos teóricos de inteligencia emocional	142
2.1. Modelo de habilidad de Salovey y Mayer	144
2.2. Modelos mixtos	149
2.2.1. Modelo de competencia de Goleman	149
2.2.2. Modelo de inteligencia socio-emocional de Bar-On.....	152
2.3. Otros modelos	156
3. Evaluación de la inteligencia emocional.....	164
3.1. Medidas de habilidad o ejecución	167
3.2. Medidas basadas en escalas y auto-informes.....	170
3.3. Medidas por observadores externos.....	178
4. Conclusiones	180

CAPÍTULO IV. EDUCAR: UNA TAREA EMOCIONANTE.

Introducción	185
1. La educación del siglo XXI	187
1.1. Entornos educativos.....	188
1.2. Aportaciones psicopedagógicas.....	194
1.3. Papel del maestro en el sistema educativo actual	200
2. Hacia un nuevo enfoque educativo	205
2.1. La educación emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	206
2.2. Contribuciones de la psicología positiva al ámbito de la profesión docente	210
2.3. Propuestas prácticas para un nuevo enfoque educativo	213
2.3.1. Aportaciones a nivel internacional.....	214
2.3.2. Aportaciones desde el ámbito nacional.....	230
2.3.3. Nuestra propuesta: Programa de Bienestar Emocional para Docentes ..	236
3. Conclusiones	241

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO V. EL BIENESTAR EMOCIONAL LLEVADO A LA EDUCACIÓN: ESTUDIO EMPÍRICO EN MAESTROS.

Introducción	247
1. Objetivos e hipótesis	249
2. Participantes.....	250
3. Medida.....	252
4. Procedimiento.....	259
4.1. Fase pretest	259
4.2. Fase de intervención	260
4.3. Fase postest.....	260
5. Diseño y análisis de datos.....	261
6. Resultados.....	265
6.1. Análisis descriptivo.....	265
6.2. Análisis de comparación de medias.....	271
6.3. Efecto de la intervención en las escalas de estudio	275
6.3.1. Escala felicidad	277
6.3.2. Escala LOT-R.....	278
6.3.3. Escala TMMS-24.....	281
6.3.4. Escala Autoestima.....	284
6.3.5. Escala PANAS.....	285
7. Discusión.....	288
8. Conclusiones	291
9. Limitaciones y futuras líneas de investigación	293
DECÁLOGO.....	297
REFERENCIAS.....	301
ANEXOS	369

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación y definición de las virtudes y fortalezas personales	45
Tabla 2. Diferencias entre la teoría de la auténtica felicidad y la teoría del bienestar	49
Tabla 3. Funciones adaptativas de las emociones primarias	106
Tabla 4. Técnicas metodológicas empleadas en el desarrollo de las sesiones	240
Tabla 5. Ítems que forman las escalas Optimismo y Pesimismo del LOT-R	254
Tabla 6. Ítems que forman que componen las dimensiones del TMMS-24	256
Tabla 7. Descripción de los instrumentos de evaluación utilizados.....	259
Tabla 8. Prueba normalidad Kolmogorov-Smirnov	262
Tabla 9. Prueba normalidad y homogeneidad según sexo	263
Tabla 10. Prueba normalidad y homogeneidad según curso/actividad	264
Tabla 11. Puntuación por ítems en la Escala LOT-R.....	266
Tabla 12. Puntuación por ítems en la Escala TMMS-24.....	267
Tabla 13. Puntuación por ítems en la Escala autoestima.....	268
Tabla 14. Puntuación por ítems en la Escala PANAS	269
Tabla 15. Descriptivo y fiabilidad de las escalas para la muestra total	270
Tabla 16. Descriptivo y comparación puntuación escalas pre intervención según sexo.....	272
Tabla 17. Coeficiente correlación Pearson (r) entre la edad y las escalas.....	273
Tabla 18. Descriptivo y comparación puntuación escalas según curso/actividad	274
Tabla 19. Variables demográficas y laborales según grupos	276
Tabla 20. Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en felicidad	277
Tabla 21. Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en LOT.....	279
Tabla 22. Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en TMMS24	282
Tabla 23. Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en autoestima.....	284
Tabla 24. Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en PANAS.....	286

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Formulación y reformulación del cambio de foco que supone la psicología positiva	33
Figura 2. Vías de acceso a la felicidad.....	42
Figura 3. El modelo PERMA.....	50
Figura 4. Concepto de emoción	82
Figura 5. Valor adaptativo de las emociones positivas.....	114
Figura 6. Representación del modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997)	148
Figura 7. Dimensiones de la inteligencia emocional bajo el modelo de Goleman (1998)	150
Figura 8. Evolución del modelo socio-emocional de Bar-On (2006)	155
Figura 9. Funciones generales del tutor	203
Figura 10. Competencias emocionales	210
Figura 11. Bloques de contenidos del programa	238
Figura 12. Distribución de maestros por etapa.....	251
Figura 13. Distribución de maestros según la realización de cursos/actividades para mejorar su bienestar	252
Figura 14. Interacción de Grupo y Tiempo en la variable felicidad	278
Figura 15. Interacción de Grupo y Tiempo en las dimensiones del LOT.....	280
Figura 16. Interacción de Grupo y Tiempo en las dimensiones del TMMS24	283
Figura 17. Interacción de Grupo y Tiempo en la escala PANAS	287

INTRODUCCIÓN GENERAL

*“No hay un combatir que no lleve un proyecto,
no hay un proyecto que no conlleve un sueño,
no hay un sueño que se pueda realizar sin esperanzas”*

(Paulo Freire)

Hace mucho tiempo, junto al hogar que todos tenemos en el rincón de nuestra fantasía y que nos permite contar un cuento a los niños, jugaba una pequeña. Entre sus manos se deslizaban cientos de cubos de colores mientras su abuela, una anciana llena de bondad y sabiduría, tejía un hermoso tapiz.

- *La pequeña, que venía observándola durante un largo rato, le preguntó:*
- *¿Qué haces?*
- *Estoy tejiendo un tapiz.*
- *¿Qué es un tapiz?*
- *La anciana dejó el trabajo y, después de pensar largamente, contestó:*
- *¿Qué haces tú?*
- *Estoy haciendo una torre.*
- *¿Qué es una torre?*
- *Es algo muy bonito.*
- *Pues eso es un tapiz, algo muy bonito.*
- *Ya entiendo; yo sí se hacer una torre, pero ¿cómo se hace un tapiz?*

Hacer un tapiz puede ser tan fácil o tan difícil como uno quiera, siempre dependerá del empeño y el cariño que se ponga al hacerlo; también dependerá de la técnica que los mayores y los libros te enseñen. En un tapiz hay muchas partes, ninguna es más importante que otra, y todas dependen entre sí. Su base es la tela de arpillera, una tela fuerte, de hilos horizontales y verticales, que entrelazados constituyen un todo sin el cual, todos esos otros hilos de colores que aún tengo en la canasta, nunca podrían tener forma alguna.

- *¿Y podría quitar uno de esos hilos de la arpillera y guardarlo para mí para siempre en mi cajita de madera?*
- *Podrías hacerlo, pero los hilos de alrededor estarían mucho más débiles. Cada hilo de esta mágica tela tiene un gran valor.*

- *¿Cuáles son más importantes? ¿los que van hacia abajo o los que cruzan?*
- *Todos, todos en su conjunto. Fíjate que, si giro la tela, los que antes cruzaban ahora van hacia abajo.*
- *Creo que ya te he entendido, pero ¿me dejas mirarte mientras tejes y me lo cuentas otra vez?*
- *Si hija, siempre que quieras, pero...¿me dejarás tú también que mire mientras construyes tu torre?*
- *Abuela, tú ya sabes construir torres ¿para qué quieres mirarme?*
- *Nunca se sabe hacer todo, siempre hay mucho que aprender, sobre todo de los niños, porque ellos ponen el corazón en cada cosa, y cuando juegan no lo hacen para enseñar nada. Por eso es de ellos de los que más se puede aprender, sobre todo si quieres enseñarles algo, y yo quiero que tu aprendas a hacer tapices.*
- *¿Abuela esto podría ser un cuento?*
- *Si, ¿por qué no?*
- *¿Podría estar en un libro con pastas bonitas y grandes dibujos?*
- *También, si tu quieres, cuando aprendas a hacer tapices, lo escribimos.*
- *¿Le pondremos dedicatoria?*
- *“A un maestro que sabe jugar y aprender”.*
- *Me gusta lo que dices, cuando sea mayor quiero ser tejedora de tapices o maestra, o mejor ¿puedo ser las dos cosas?*
- *Si hija, puedes ser las dos cosas; son una misma. Y ahora ya es muy tarde, vamos a dormir.*

La historia de esta sabia mujer explica la forma en la que, en la profesión del docente, se entrelazan tanto los conocimientos teóricos y el uso de la mente como el vivir desde el corazón. Un corazón que no sólo late; sino que también piensa.

El dinamismo que caracteriza al proceso educativo, más en nuestros días, hace que las expectativas relativas a la tarea de educar y, en concreto, al rol del docente estén cambiando considerablemente. En las políticas educativas que dictan los currículos académicos se aboga por una enseñanza que favorezca el aprendizaje activo, centrándose en las necesidades y expectativas del alumnado, pues es éste el protagonista de su propio aprendizaje.

Gracias a la propuesta del Informe para la Unesco de Educación (Delors, 1996) de trascender a la visión puramente instrumental de la educación, hoy se entremezclan las dimensiones cognitiva y emocional en la escuela, pretendiendo formar un sólido tapiz a partir de cuatro hilos fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Estos ejes interrelacionados tomarán forma adaptándose a la diversidad de características y estilos de aprendizaje de los niños, facilitando la comprensión y aplicación de conocimientos más que su acumulación, haciendo el mejor uso posible del potencial que nos ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Bajo este alentador panorama educativo cabe preguntarnos: ¿se ha adaptado también la formación del profesorado a estos cambios? ¿o se sigue basando en el rol tradicional del docente?

El maestro, en ese protagonismo del alumno del que hablamos, sigue teniendo un papel clave como facilitador de las experiencias y de los procesos de aprendizaje. Eso sí; su tarea se ha vuelto, si cabe, más compleja.

El papel de los adultos como modelo y como espejo es una de las principales claves en la educación. Padres y profesores somos un modelo, esto es, un referente a imitar para niños y jóvenes. Pero además tenemos la responsabilidad de ser el espejo en que ellos se miran. A través de nuestros comentarios y conductas, les devolvemos información acerca de la imagen que tenemos de ellos, y esto afecta muy especialmente a su autoestima y autoconcepto. De ahí que sea necesario que cuidemos y mantengamos una actitud permanente y coherente que facilite esta función de modelo y espejo (Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S. y Salvador, M.M., 2012). Ésta es la coherencia de la que habla Pedro Jara (2011).

Pero, de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2012), sólo se puede conseguir a partir de la convicción por parte de las personas que la tienen que poner en práctica.

Si, como venimos apuntando, la figura del maestro pasa de ser un mero instructor a la persona facilitadora del aprendizaje tanto a nivel cognitivo como emocional, éste tiene la responsabilidad de crear un clima psicológico apropiado para este fin.

Por tanto, y como subrayan Fernández-Berrocal y Extremera (2002), los educadores son los principales líderes emocionales de sus alumnos. La capacidad del profesor para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase. ¿Se está preparando a los docentes de hoy para tal fin?

Un maestro que conoce la importancia de educar emocionalmente es capaz de crear un clima de seguridad en el aula que permitirá a sus alumnos disfrutar de su proceso de aprendizaje. En él construirán más fácilmente su propia autoestima, mejorando el rendimiento académico y disminuyendo los problemas relacionados con la disciplina (Dueñas, 2012).

Por tanto, la educación necesita a docentes ilusionados que consigan ilusionar, con felicidad y bienestar suficientes para poderlo contagiar. Todo docente que lo es por vocación alberga en su interior algo de utopía e idealismo y, sobre todo, un gran optimismo que le facilita realizar su labor día a día con esperanza hacia el futuro de sus alumnos. Pero ¿tiene el docente las herramientas necesarias para mantener en equilibrio esa actitud pese a las tempestades? ¿Se está asegurando el sistema de cuidar el estado emocional de quienes pretende que lo transmitan a las futuras generaciones?

La finalidad de esta investigación es analizar el estado emocional de los maestros de Educación Infantil y Educación Primaria para, posteriormente, comprobar la repercusión que tiene sobre el mismo la aplicación del Programa de Bienestar Emocional para Maestros.

Para ello dividiremos nuestro estudio en dos partes: fundamentos teóricos y estudio empírico. A través de la primera pretendemos formar una base sólida que

argumente la necesidad de formar a los docentes bajo otro prisma. En la segunda, a través de nuestro estudio empírico, contrastaremos nuestros resultados con algunas de las ya existentes investigaciones en este campo.

La psicología positiva nos ofrece un gran ámbito de trabajo de las emociones y las fortalezas personales que nos ayuden a alcanzar el bienestar personal. Por ello lo tomamos como punto de partida en nuestra fundamentación teórica. Así, dedicaremos el capítulo primero a revisar los orígenes que nos llevan hoy al concepto actual de psicología positiva y cuáles son los pilares sobre los que sustenta. Sin perder de vista la aplicación práctica a la que pretendemos trasladar estos conceptos, analizaremos cuáles son los ámbitos de trabajo (optimismo, creatividad, resiliencia...) y en qué áreas se pueden aplicar (clínica, laboral, educativa...). Por último, no podemos pasar por alto dar cabida también a las críticas que algunos autores han volcado sobre esta rama, y la defensa que otros mucho hacen de ella. De esta forma creemos que nuestra visión será más completa.

En un segundo capítulo, nos centraremos en las emociones como eje sobre el que gira nuestra existencia. Si queremos trasladar al aula una educación basada en la emoción, hemos de conocer bien de qué se trata, cuáles son sus componentes y cómo clasificarlas y nombrarlas para poder apoderarnos de ellas. Profundizaremos en sus características, conociendo las funciones que tienen y, por tanto, justificar la necesidad de las mismas. Veremos que, desde la psicología positiva, se pretende potenciar emociones positivas pero sin descuidar las negativas, puesto que ambas son igualmente necesarias.

Una vez conocidas las emociones, nos interesa aprender a gestionarlas, por lo que dedicaremos el tercer capítulo a la inteligencia emocional, atendiendo a lo que ésta nos tiene que decir acerca de ello. Veremos cómo surge este constructo y los diferentes puntos de vista que lo defienden. Según en el que nos posicionemos, podremos evaluarla con unas medidas u otras.

Esta primera parte nos lleva a desembocar, por último, al principio de nuestro estudio: la tarea educativa. Para trasladar al aula estos fundamentos necesitamos tener un panorama general de la situación en la que nos encontramos. Por ello comenzamos este cuarto capítulo situándonos en la educación del siglo XXI, analizando los entornos

educativos pero «mirando de reojo» y sin perder de vista las aportaciones que grandes pedagogos hicieron al campo educativo. Iremos centrando nuestra atención al papel del maestro, protagonista de nuestro estudio. Apostando por un nuevo enfoque educativo en el que tengan cabida estos planteamientos, veremos en qué consiste eso de llevar las emociones al aula y qué nos puede aportar la psicología positiva (punto de partida, como decíamos) a tal empresa. Por último, y para comenzar la segunda parte, tras una ojeada a las propuestas de diferentes autores tanto dentro como fuera de nuestras fronteras, haremos nuestra contribución con un Programa de Bienestar Emocional para Docentes cuyos resultados analizaremos en esta segunda parte.

Y ya en la segunda parte del trabajo, en el capítulo cinco, eje central de nuestra investigación, expondremos con detenimiento nuestros objetivos e hipótesis de investigación, describiendo todo el proceso hasta llegar a los resultados, a la luz de los cuales plantearemos unas conclusiones en base a la revisión de la literatura existente en este ámbito.

Por último, contribuyendo a crear nuevos cauces de investigación, propondremos unas líneas de investigación futuras, mencionando también las limitaciones encontradas en nuestro estudio para que puedan ser tenidas en cuenta, igualmente, en un futuro.

Estos cinco capítulos que forman el presente estudio pretenden ser un tapiz de apartados cuyos contenidos e ideas se encuentran realmente entrelazados. Como quiera que esa arpillera fuerte y consistente que es el método científico da soporte a nuestra investigación, los hilos que forman el tapiz, en horizontal y en vertical, son igualmente necesarios para el resultado final. Su objetivo principal no es más que el título que aquella niña quería dar al cuento que un día escribiría con su abuela: esos maestros que saben jugar y aprender.

PRIMERA PARTE
FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO I.

PSICOLOGÍA POSITIVA: UN PUNTO DE PARTIDA .

“Creo que otra labor a realizar antes de que podamos encontrarnos en posesión de un mundo bueno, es la elaboración de una psicología nacida de la compasión y el amor a la naturaleza humana, más que del sentimiento de aversión y el derrotismo”

(Abraham Maslow,
en el prólogo a la segunda edición de *El hombre autorrealizado*)

INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo abordamos los fundamentos teóricos que sostienen nuestro trabajo, ahondando en la Psicología positiva. Se trata de una rama emergente de la psicología que, frente al énfasis puesto en las patologías mentales y los aspectos negativos, nos ofrece una nueva mirada hacia las cualidades humanas y los rasgos positivos que nos permitan alcanzar un estado de completo bienestar. No en vano es así como ya definió la Organización Mundial de la Salud en 1948 el término salud: “un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de enfermedad.” Estamos de acuerdo con Prada (2005) en que todos, sanos o enfermos, buscamos la felicidad, y que el más pesimista puede aprender a ver la vida de forma más generosa.

Martin Seligman, psicólogo norteamericano conocido por su teoría de la *Indefensión Aprendida*, es considerado el representante de esta nueva corriente. Existe consenso entre los autores en situar el nacimiento de la Psicología positiva en Estados Unidos, a finales de los años noventa, en la conferencia de inauguración de su cargo como presidente de la Asociación Americana de Psicología (APA). En ella se daba a conocer formalmente su intención de devolver a esta disciplina uno de sus iniciales propósitos: el estudio de la parte positiva de los seres humanos (Vera, 2008). Surge, por tanto, como necesidad de dar respuesta a los aspectos positivos independientemente de patologías psicológicas (Hervás, 2009).

Daremos respuesta de manera más extensa, en una primera parte de este capítulo, a cuál fue el origen de esta rama de la psicología tan en auge en la actualidad. Al definir y explicar los propósitos de la misma, nos daremos cuenta de que muchos de sus postulados son compartidos, como el propio Seligman admite, con antecedentes como la psicología humanista o incluso fuentes de inspiración tan tradicionales como la filosofía o la ética. Este aspecto nos llevará a dedicar, en un segundo apartado, un análisis de aquellos aspectos de los que la psicología se nutre de otras disciplinas o modelos dentro de esta misma. Nos detendremos en la psicología humanista por considerar que es en ella en la que se apoyan la mayor parte de esos pilares sobre los que se ha construido.

No obstante, y aunque con ideas en cierto modo compartidas, el método científico que respalda esta disciplina posee unos pilares sólidos, que giran en torno a la felicidad y el bienestar, entendiéndolo éste último como algo más completo, que se materializa en la vida de los seres humanos, que desde su centro colaboran activamente en el conocimiento y desarrollo de sus fortalezas.

El secreto de la felicidad no es hacer siempre lo que se quiere, sino querer siempre lo que se hace. Esta idea que expone Tolstoi (1875, 2016), en su cuento *La camisa del hombre feliz*, viene a decir que no es cuestión de hacer lo que nos venga en gana a cada momento para ser felices, sino lo que realmente nos gusta y nos motiva.

Tras haber testeado la firmeza sobre la que se asienta y sustenta la psicología positiva, analizaremos los distintos ámbitos que trabaja.

Uno de ellos es el optimismo. El mismo Winston Churchill abogaba por el optimismo, aunque fuera por una mera cuestión pragmática; diciendo: “*Soy optimista. No parece muy útil ser cualquier otra cosa*”.

Otro la creatividad. “*Lo esencial de la creatividad es no tener miedo a fracasar*” –dijo Edwin H. Land.

También lo es la inteligencia emocional, concepto que surgió en los años 80 de la mano de Salovey y Mayer y que popularizó el psicólogo Daniel Goleman:

Lo que realmente importa para el éxito, el carácter, la felicidad y los logros vitales es un conjunto definido de habilidades sociales, no solo habilidades cognitivas, que son medidas por test convencionales de cociente intelectual” (Goleman, 1995, p.44).

También veremos que la psicología positiva nos guía a hacer lo que mejor sabemos y además nos gusta; y que si lo llevamos a cabo, nos permite estar en “estado de flow” (Csikszentmihalyi, 1998). Cuando se experimenta este estado la persona se encuentra totalmente absorta en una actividad para su propio placer y disfrute, donde el tiempo vuela, y las acciones, pensamientos y movimientos se suceden unos tras

otros sin apenas parar. El flow es un estado emocional positivo que se caracteriza por una implicación total en la actividad que estamos realizando, sin importarnos nada más, mientras mantenemos un grado de concentración absoluto. Esto es clave para nuestro bienestar y nuestra felicidad.

Y por último, la resiliencia, que según Edith Grotberg (2003) se entiende como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas.

Y después de habernos adentrado en los distintos ámbitos en los que se emplea a fondo la psicología positiva (optimismo, creatividad, inteligencia emocional, resiliencia o flow), veremos cuáles son las aplicaciones de la misma. Es decir, que analizaremos detalladamente en qué situaciones y escenarios, no sólo tienen cabida la puesta en práctica de los postulados de la psicología positiva; sino que suman valor añadido y conducen al éxito. Estos ámbitos de aplicación son: el clínico, el familiar, el laboral, el social y el educativo. Según Martin Seligman: “La psicología no sólo se centra en los comportamientos no saludables. También ayuda en la educación, el trabajo, el matrimonio e incluso en los deportes. Los psicólogos trabajan para ayudar a las personas a construir fortalezas en todos estos dominios.”

Nosotros aplicaremos la psicología positiva al ámbito educativo y dentro del mismo, a la figura del docente; para demostrar que es posible mejorar el sistema educativo y perder el miedo. El maestro granadino Francisco García, en su conferencia sobre cómo sentir el latido de la educación persiguiendo ILUSUEÑOS, en los Cursos de Verano de la Universidad de Alicante (2016), decía que:

“(Automotivación x Ilusueños + Sabiduría Interior - Miedos y Falsas Creencias) = (Educar x Vivir) = (Ser + Feliz)”.

Y para adentrarnos ya en el primer capítulo lo haremos con la tan famosa como certera frase de Kübler-Ross y Kessler (2002): “*En la vida algunas veces se gana, otras veces se aprende*”.

1. ORÍGENES Y CONCEPTUALIZACIÓN

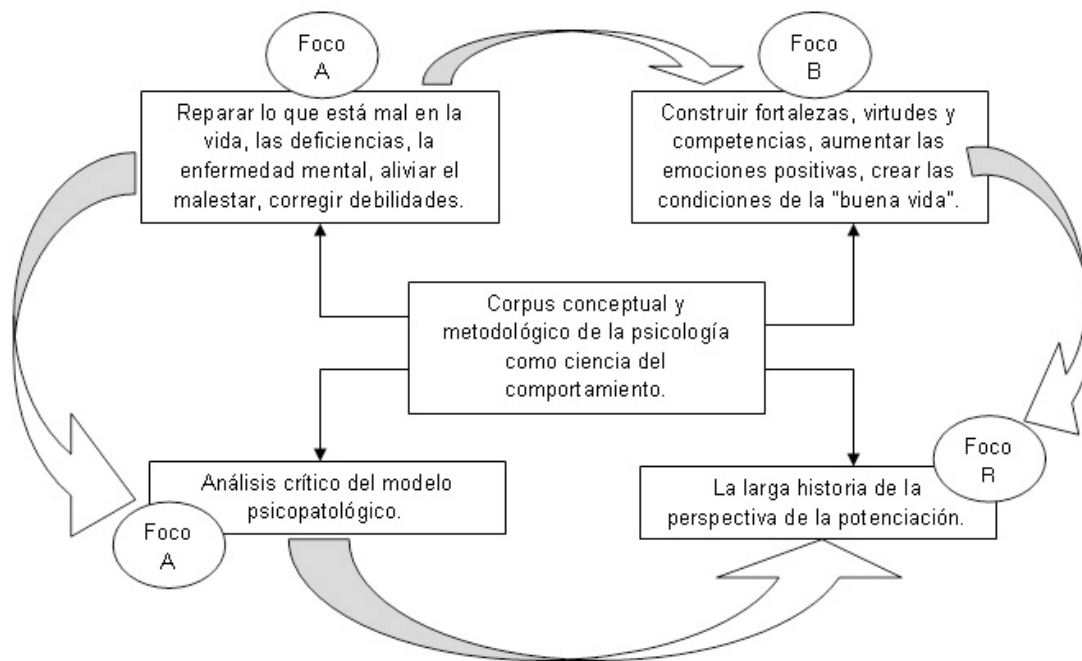
El objetivo primitivo de la psicología fue conseguir una vida productiva y plena para todas las personas, tuviesen o no algún tipo de problemática. Por tanto, lo que Seligman (1999) nos propone es una vuelta a sus orígenes, ya que antes de la Segunda Guerra Mundial el objetivo principal de la psicología consistía en el bienestar del ser humano. Hasta ese momento, se ocupaba de los trastornos mentales, pero también de contribuir a la felicidad de las personas, haciendo sus vidas más productivas y plenas y a desarrollar su talento e inteligencia, identificándolo y cultivándolo (Vera, 2008). Pero para Seligman y Csikszentmihalyi (2000), a partir de este hecho histórico, la psicología pasó a centrarse en exclusiva en los trastornos mentales y el sufrimiento humano, llamada por las necesidades y las secuelas dejadas después de una guerra. Aparcó, por tanto, el estudio de los procesos normales. Hechos como la fundación, en 1946, de *Veterans Administration* o el *National Institute of Mental Health*, en 1947, provocó que muchos psicólogos se centraran en el tratamiento de enfermedades mentales y, por consiguiente, las investigaciones fueron orientándose hacia el estudio de las diferentes psicopatologías provocadas, en muchos casos, por la realidad social que acontecía (Lupano y Castro, 2010).

Otra de las posibles causas que alega Seligman (citado por Prada, 2005) para excusar el olvido de parte de las misiones de la psicología, es su nacimiento y evolución de la mano del modelo médico instalado fundamentalmente en el déficit.

Por estos motivos, la evolución de la psicología siguió su curso dejando instaladas en el camino creencias erróneas acerca de cómo alcanzar la felicidad o, al menos, un grado óptimo de funcionamiento en nuestras vidas; únicamente procurando alejar la enfermedad o paliando sus síntomas (Prada, 2005).

Ante este planteamiento, y de acuerdo con Contreras y Esguerra (2006), se puede considerar que la psicología positiva nace como catalizador en un nuevo cambio de rumbo de la psicología, tal y como se venía conociendo hasta el momento. De esta forma, su principal tarea se basará en la prevención, estudiando y entendiendo el desarrollo de las fortalezas y virtudes humanas desde la niñez y la juventud. Esta será la base para la prevención de los llamados desórdenes mentales (Seligman y Christopher, 2000).

Vázquez y Hervás (2008) también coinciden en considerar la propuesta de la psicología positiva como un desafío al modelo psicopatológico imperante, tanto en psiquiatría como en psicoterapia y en psicología clínica. Se refieren a un cambio de foco; de estar centrados en el malestar y en cómo aliviarlo a focalizar la atención en las emociones positivas, las fortalezas y las virtudes. Añaden además una reformulación, matizando este cambio de enfoque a través de un esquema, que resulta ser muy gráfico al respecto:



Fuente: Vázquez y Hervás (2008, p. 76).

Figura 1. Formulación y reformulación del cambio de foco que supone la Psicología positiva.

En la figura 1, los autores quieren hacernos ver el cambio de enfoque que conlleva esta reciente disciplina, añadiendo sus matizaciones. El cuerpo doctrinal y metodológico de la psicología, del que partimos, se encuentra en el centro del gráfico. En la parte superior se muestra, por un lado el foco A o enfoque tradicional, dedicado al alivio de enfermedades mentales; y por el otro el nuevo enfoque, que pretende dar la Psicología positiva, foco B, centrado en la construcción de una “buena vida” a partir del desarrollo de aspectos positivos. En la parte inferior, Vázquez y Hervás (2008) nos proponen matizar ambos aspectos, considerando el foco A como una crítica al modelo imperante; pero planteando una propuesta sólida, foco B, fundamentada con el rigor conceptual y metodológico de la propia psicología.

En palabras de Seligman, (2005, p.11) “ha llegado el momento de contar con una ciencia cuyo objetivo sea entender la emoción positiva, aumentar las fortalezas y las virtudes.”

Entonces... ¿ qué es la Psicología positiva?

Seligman (2005) la define como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos. Concretamente, considera que “el de la psicología positiva es un término sombrilla para el estudio de las emociones positivas, los rasgos de carácter positivos y el mejoramiento de las instituciones” (Seligman et al., 2005, p. 410 citado por Piña, 2014, p. 146).

En la misma línea de definición, en base a sus componentes, se encuentran Gable y Haidt (2005), considerándola como “el estudio de las condiciones y procesos, que contribuyen al florecimiento o funcionamiento positivo de la gente, los grupos y las instituciones” (p. 104).

En palabras de Vera (2006), se trata de una reciente rama de la psicología que, a través de la investigación científica, busca comprender los procesos, que subyacen a las fortalezas y emociones positivas del ser humano.

Es definida también por Sheldon y King (2001) como el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas.

Una de las definiciones más recientes la encontramos por parte de la International Positive Psychology Association (2012), considerándola como el estudio científico de aquello que permite prosperar a los individuos y las comunidades.

Por su parte, Park, Peterson y Sun (2013) vuelven a resaltar su visión positiva al definirla como “un nuevo enfoque de la psicología, que estudia lo que hace que la vida merezca ser vivida (...) Dicho enfoque estudia la experiencia óptima, esto es, a las personas siendo y dando lo mejor de sí mismas” (p. 11).

Lupano y Castro (2010) consideran que una de las definiciones que mejor sintetiza lo que pretende constituirse como Psicología positiva es la que nos ofrecen Linley, Joseph, Harrington y Wood (2006), como:

el estudio científico de las posibilidades de un desarrollo humano óptimo; a nivel meta-psicológico se propone reorientar y reestructurar teóricamente el desequilibrio existente en las investigaciones y prácticas psicológicas, dando mayor importancia al estudio de los aspectos positivos de las experiencias vitales de los seres humanos, integrándolos con los que son causa de sufrimiento y dolor; en un nivel de análisis pragmático, se ocupa de los medios, procesos y mecanismos que hacen posible lograr una mayor calidad de vida y realización personal (p.8).

Los estudios y las crecientes investigaciones pretenden contribuir a dar consistencia a todas estas definiciones, a través de una comprensión científica más completa y equilibrada de la experiencia humana; orientándonos hacia la consecución de una vida más feliz, saludable, productiva y significativa (Park y Peterson, 2009).

Por tanto, hay algo que comparten las conceptualizaciones aportadas por los diferentes autores revisados, que es ese cambio en la óptica de la comprensión de la experiencia humana. Se ha comenzado a compartir un lenguaje común para el estudio de los estados y los rasgos positivos (Lupano y Castro, 2010).

Los objetivos que tienen en común todas las definiciones sin duda alguna, a estas alturas de la lectura, son:

- Por un lado, la pretensión de ampliar el foco, desde la preocupación por reparar el daño, hacia el fortalecimiento de las potencialidades; que nos lleven hacia el bienestar psíquico.
- Y por el otro, identificar, medir y promover este bienestar; tanto en sujetos como en grupos y sociedades realizando todo lo expuesto desde la rigurosidad científica (Gancedo, 2008).

En un primer momento, en lo que algunos autores han llamado Primera Ola de la Psicología positiva (Lomas e Ivztan, 2015; Wong, 2011), en sus inicios, ésta se centró en los aspectos positivos del funcionamiento humano, como una particular “rebeldía” o ruptura con lo que se venía haciendo; reivindicando el propósito original de la psicología (Salanova y Lorens, 2016). El hecho de centrarse únicamente en aspectos positivos ha ocasionado numerosas críticas al movimiento, como analizaremos más adelante. Estamos de acuerdo con Lomas e Ivztan (2015) en que esta polémica ha servido para hacer madurar a la disciplina y seguir evolucionando. De ahí que, como decía Nietzsche (1889, 1998): “Lo que no te mata te hace más fuerte” (p.94), queriendo expresar que todas las experiencias nos fortalecen.

Lo que autores como Held (2004) o Wong (2011) denominan Segunda Ola de la Psicología positiva o Psicología positiva 2.0 se caracteriza por un enfoque madurado, que asume que los aspectos positivos y los negativos no tienen porqué estar enfrentados; sino conectados.

Esta nueva forma de entender la psicología, la salud mental y la naturaleza del ser humano pretende ser un complemento que respalde a la perspectiva tradicional sin necesidad de oponerse a ella. Es más, comparten un mismo marco, unos planteamientos y una misma metodología.

Vázquez y Hervás (2009) inciden en destacar el aspecto académico y científico que caracterizan a un movimiento que pretende resaltar los aspectos del ser humano y del bienestar personal. Estos autores subrayan la vertiente académica de la disciplina ya que, por su objeto de estudio, puede ser confundida con libros de autoayuda y otros métodos menos rigurosos. Por otro lado, acusan su rigor científico al tratarse de investigaciones que no se basan en opiniones subjetivas ni experiencias personales; sino en afirmaciones apoyadas empíricamente a través del estudio de grupos amplios de personas (White y Murray, 2015).

Aunque el término que acabamos de definir fue propuesto en una conferencia inaugural de la *American Psychological Association*, su recién estrenado presidente en esa conferencia es uno de los que afirma que las primeras aproximaciones hacia la psicología positiva datan de los años veinte, con escritos sobre el cuidado

psicológico en la infancia de Watson; y alrededor de los años treinta, con los trabajos sobre el talento de los estudiantes, su ambiente académico y los factores psicológicos relacionados con la felicidad en el matrimonio, realizados por Terman y su equipo (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Por este motivo, y continuando con el estudio de esta disciplina, nos aproximaremos brevemente a los antecedentes sobre los que muchos autores afirman, que se sostienen las ideas de la psicología positiva.

2. ANTECEDENTES: LA PSICOLOGÍA HUMANISTA

La preocupación por el bienestar y la búsqueda de la felicidad, aunque sean perseguidos recientemente por la Psicología positiva y se considere innovadora por ello, no suponen una novedad; pero tampoco pertenece únicamente a los inicios de la psicología como disciplina. Podemos decir que, desde la filosofía occidental, (los escritos de Aristóteles sobre eudaimonia, Schopenhauer, Bertrand Russell, Heidegger o Cioran) hasta nuestros días, el ser humano lleva varios siglos persiguiendo estas cuestiones.

En el campo de la psicología, durante los primeros años del siglo XX, psicoanalistas y conductistas se centraron casi por completo en el inconsciente, los primeros y en el comportamiento objetivo y observable los segundos. Como reacción a estas teorías surgen nuevos conceptos entre los que encontramos la teoría de la motivación humana de Abraham Maslow (1954, p.244):

Cualquier teoría de la motivación que sea digna de ser escuchada debe estudiar las más altas capacidades del hombre fuerte y sano; tanto como las maniobras defensivas de los espíritus enfermos. Igualmente debemos analizar las más trascendentales preocupaciones que vivieron las grandes figuras de la historia humana. Nunca obtendremos ese conocimiento si limitamos nuestro estudio a las personas enfermas. Los teóricos de la motivación tienen que llegar a ser más positivos en su orientación.

Aunque Seligman et al. (2005) citan como aportaciones a la Psicología positiva algunos aspectos, tanto del psicoanálisis como del conductismo, el cognitivismo, la psicología existencialista y la humanística; es esta última la más destacada por numerosos autores e investigadores de esta corriente que nos ocupa. Ya los

psicólogos humanistas, como iremos viendo a lo largo de este capítulo, investigaban las mismas cuestiones relacionadas con los aspectos positivos del ser humano y no sólo el sufrimiento (Warmoth et al., 2001). La corriente humanista, con psicólogos destacados entre sus filas como Carl Rogers, Abraham Maslow o Erich Fromm, destaca aspectos positivos del ser humano, como la felicidad; ofreciendo así una visión más generalizada y amable sin la rigidez de otras teorías. Entre los autores destacados, Prada (2005) menciona a Maslow como el posible introductor o fuente de inspiración de la Psicología positiva, parafraseándolo:

La ciencia de la psicología ha tenido 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 (Maslow, 1954, pp. 352-353).

Por su parte, Vera (2008) afirma que el término Psicología positiva se remonta a Abraham Maslow en su libro "Motivation and Personality" (1954), dedicando un capítulo a ella.

Otro enfoque destacable, como antecesor de los estudios sobre bienestar, es el concepto de salud mental positiva, que María Jahoda (1958) introdujo ante la Joint Commission on Mental Illness and Health (Comisión Conjunta sobre la Enfermedad y la Salud Mental). Su planteamiento se basa en la creencia de que, para tener una buena salud mental es necesario también tener en cuenta los aspectos sociales y físicos, estando en estado óptimo también estas dimensiones. Dando respuesta a cuáles son los componentes necesarios para alcanzar una salud mental positiva, propuso seis criterios fundamentales con una serie de dimensiones asociadas a cada uno de ellos: actitudes hacia sí mismo; crecimiento, desarrollo y autoactualización; integración; autonomía; percepción de la realidad; y control ambiental (Vázquez y Hervás, 2008). En esta misma línea, Rotter (1966) añade el concepto de *locus de control* interno / externo para referirse al sentimiento de control (Prada, 2005).

La contribución de Allport (1961) a la psicología es innegable desde su teoría de la personalidad, aportando también a este campo su definición de una personalidad

madura, como aquella que posee una seguridad emocional, que le permite establecer relaciones emocionales con las demás personas sobre la base de la auto-aceptación y el sentido del humor (Izquierdo, 2016).

La contribución al estudio del funcionamiento integral de la persona continuó más tarde, en los años setenta, con la terapia de Rogers (1972) centrada en el individuo y su creencia, de que todos tenemos el poder de conseguir un mayor funcionamiento, describiendo y expresando nuestro auténtico ser. Nos señala Prada (2005) que este autor ya entendía la vida plena como un proceso, caracterizado por la apertura a la experiencia, la mayor confianza en el organismo y la tendencia a un funcionamiento pleno.

Bandura (1977) introdujo el concepto de auto-eficacia o creencia de las personas para controlar las situaciones.

Antonovsky (1979) introduce, por su parte, el concepto de sentido de coherencia, refiriéndose al grado en que las personas poseen sentimientos de confianza duraderos sobre estímulos, que provienen del contexto y de nuestra interpretación subjetiva del mismo a lo largo de la vida (Casullo, 2001).

A estas hay que añadir la teoría de la autodeterminación y competencia de Deci y Ryan (2000). Sus planteamientos se basan, como nos explican Vázquez y Hervás (2008), en que la consecuencia de un funcionamiento psicológico óptimo es el bienestar. Y la teoría fenomenológica del flujo de Csikszentmihalyi (1999).

De acuerdo con la técnica terapéutica desarrollada por Frankl (1999), llamada logoterapia, lo que realmente moviliza al hombre es la lucha por encontrar sentido a su propia vida.

En la actualidad, destacar como contribuciones acerca de la personalidad humana al campo de la Psicología positiva, los aportes de Millon y Davis (2000) en términos de equivalente psicológico del Sistema Inmune.

Como vemos a lo largo de este recorrido histórico en busca de los antecedentes de la psicología positiva, queda meridianamente clara y manifiesta la frase del dramaturgo griego Esquilo: “De una pequeña semilla puede nacer un poderoso árbol” sobre la necesidad de valorar lo pequeño hasta convertirlo en una fuente de potencial. Esa es justamente la aportación que hace la psicología positiva. Y los pilares sobre los que se sustenta son las raíces de ese árbol que, a continuación, pasamos a describir.

3. PILARES DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA: DE LA FELICIDAD AL BIENESTAR

“La búsqueda de la felicidad es universal” (Vera, 2008, p.52).

En efecto, como nos dice la autora, a lo largo de su historia el ser humano, independientemente de su cultura, raza o religión, se halla en una búsqueda constante de la felicidad, que ha permanecido invariable a lo largo del tiempo. Sin embargo, parece ser que aquello que anhelamos posee también muchos intentos de ser definido. Uno de los primeros en reflexionar acerca de este concepto fue Aristóteles en su obra *Ética a Nicómaco*, donde sentó las bases de lo que aún hoy se sigue considerando un referente.

No obstante, todas las teorías y aportaciones que encontramos parecen coincidir en que se trata de una variable compleja, que va más allá de la simple experimentación de buenos momentos (Vera, 2008). Se trata, en cambio, de la satisfacción experimentada al dar sentido a la propia vida, logrando las metas y aspiraciones propuestas.

En un principio, se aceptó la teoría del hedonismo propuesta por Epicuro. Aunque considerada a día de hoy demasiado simple, durante siglos se ha aceptado la visión de los filósofos griegos, considerando que el hombre basa sus decisiones en la obtención del placer; ya que la felicidad se encuentra acumulando buenos momentos o placeres buscados por uno mismo. A esta fórmula matemática que suma los buenos momentos y resta los malos para obtener el producto final de la felicidad se le han buscado enfoques alternativos (Vera, 2008).

Parece estar generalizada la creencia de que la felicidad depende de lo que vivimos en nuestro interior, sin que sobre ella influyan los bienes materiales acumulados, lo que los demás piensen o digan o incluso la presencia de problemas o dificultades (Fernández-Ríos y Comes, 2009). Lo esencial, para Frankl (1992) es la actitud que tomemos ante la vida y las circunstancias sobrevenidas.

Una de las investigadoras más reconocidas en el estudio de la felicidad, Sonja Lyubomirsky (2008), la define como “la experiencia de alegría, satisfacción o bienestar positivo, combinada con la sensación de que nuestra vida es buena, tiene sentido y vale la pena” (p. 48).

A la luz de sus estudios, autores como Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2012) en su programa Aulas Felices, consideran la felicidad desde dos vertientes: como una experiencia puntual o como una “sensación permanente de fondo, que impregna nuestra existencia” (p. 12). Comparten la idea de felicidad como actitud que nace del interior de la persona y que, al suponer un proceso de cambio y autodesarrollo personal, se trata de un aspecto modificable, es decir, educable.

Estos mismos autores se hacen eco de las palabras de Ricard (2005), quien lo expresa de forma muy directa: “La felicidad es un estado de realización interior, no el cumplimiento de deseos ilimitados que apuntan hacia el exterior. (...) Cometemos la torpeza de buscar la felicidad fuera de nosotros, cuando es esencialmente un estado interior” (p. 33 y 35).

Pero si hay un modelo de referencia actualmente dentro de la Psicología positiva, es el propuesto y reformulado por Seligman (2003; 2011). Afirma desde su punto de vista inicial que “no es lo que sucede a las personas lo que determina su nivel de felicidad, sino cómo interpretan lo que sucede” (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000, p.9).

Bajo este prisma, Seligman et al. (2005) nos plantean tres rutas o vías de acceso a la felicidad: vida placentera, vida comprometida y vida con significado. No son consideradas exhaustivas ni definitivas, pero pueden ser tomadas como punto de partida para el abordaje científico (Prada, 2005).

- La vida placentera (*pleasant life*), que se refiere a la experimentación de emociones positivas sobre el pasado, el presente y el futuro. Estas emociones se centran en placeres sensoriales y emocionales, que son momentáneos y dependen de agentes externos.
- La vida comprometida (*engaged life*), referida a la puesta en práctica de las fortalezas personales en el día a día para alcanzar un mayor grado de bienestar. Para ello es necesario identificarlas para poder potenciarlas y alcanza la “buena vida”. Supone dar un paso más allá de los placeres obtenidos del exterior y encontrar la felicidad gracias a la actitud con la que afrontamos los sucesos externos desde el equilibrio, que nos confiere el desarrollo de las fortalezas personales.
- La vida significativa (*meaningful life*), de la que forman parte el sentido vital y el desarrollo de una serie de objetivos, que van más allá de uno mismo. Es la más duradera de las tres. Se trata de poner nuestras fortalezas al servicio de algo, que trascienda la propia persona dando sentido a nuestra vida. Para eso considera Seligman, que la humanidad ha creado instituciones que nos den ese sentido de pertenencia (la educación, la democracia, la familia, la ecología, por ejemplo) (Vázquez y Hervás, 2008; Seligman, 2011).

Estos tres conceptos, como apuntan Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2012), conforman tres niveles incluidos unos en otros de forma que cada nivel presupone la consecución del anterior (Véase la figura 2).



Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Vías de acceso a la felicidad

En un nivel inferior, se considera la vida placentera, basada en el gozo y los placeres de forma superficial; en un nivel superior, encontramos la entrega o vida comprometida, que supone la obtención de gratificaciones mediante el desarrollo de nuestras fortalezas y virtudes, suponiendo que esta gratificación va más allá del placer del escalón anterior y por último, en un nivel más alto, se encuentra el tercer elemento: el sentido o vida significativa, basada en todas aquellas acciones que dan sentido a nuestra vida de una manera más amplia.

Aunque Seligman considera necesarios los tres factores descritos para alcanzar una vida más satisfactoria, hace hincapié sobre todo en los dos últimos al suponer un esfuerzo por buscar significado y compromiso en nuestra vida, sin quedarnos en el mero placer externo (Seligman et al., 2005).

Tras hacer una distinción entre estos tres tipos de felicidad, Seligman (1999) diseña, en un principio, tres centros de trabajo e investigación, que suponen los pilares sobre los que asentar esta disciplina y, que nos facilitan la promoción de cada uno de los tipos de felicidad antes mencionados.

La *teoría de la auténtica felicidad*, diseñada por Seligman en 1999, se fundamenta en tres objetivos o bloques específicos: el estudio de las emociones positivas, el estudio de los rasgos positivos o fortalezas del carácter y el estudio de las instituciones u organizaciones positivas que generan las dos anteriores.

El primero de los pilares, las *emociones positivas*, tales como la alegría, la esperanza, la ilusión... considera Vera (2008) que ha permanecido relativamente olvidado durante mucho tiempo. Sin embargo, la Psicología positiva considera que su valor adaptativo resulta fundamental para la especie humana. La investigación en esta área ha demostrado que las emociones positivas potencian diversas habilidades, como la capacidad de resolución de problemas o el aumento de la creatividad, entre otras (Avia y Vázquez, 1998). Por tanto, uno de los objetivos de su estudio, nos dice Vera (2008), es encontrar maneras de enseñar a las personas a ser más conscientes de sus estados emocionales agradables. El primer paso para ello será poner una etiqueta, que defina adecuadamente la emoción positiva para, a continuación, indagar su funcionamiento y sus consecuencias (Hervás, 2009).

Conviene aclarar, por otro lado, que éstas son denominadas positivas, porque generan una sensación placentera, agradable, no porque lo sean desde un punto de vista adaptativo. Además, la Psicología positiva no pretende eliminar las emociones negativas; sino alcanzar un equilibrio entre ambas. De hecho, Fredrickson (1998, 2001) considera estas últimas necesarias para la supervivencia y la prevención de otras dinámicas negativas, al margen del peligro vital directo, como el rechazo interpersonal. Pero, considera Hervás (2009), estas no tienen el efecto de potenciar habilidades en la persona como lo hacen las emociones positivas.

Las emociones positivas, cultivadas a través de estrategias de intervención, amplían los modos habituales de pensar de los individuos, ayudando a construir sus recursos personales de afrontamiento (Prada, 2005). Por su relevancia en este campo y repercusión en nuestro programa, dedicaremos el siguiente capítulo a exponer de manera detallada el concepto de emoción en general, parándonos también a desarrollar las emociones positivas a las que aquí nos referimos.

Como segundo pilar de esta teoría de la felicidad, los *rasgos positivos* se refieren a las variables internas o rasgos de la personalidad que, reconociéndolos y potenciándolos, nos ayudan a ser mejores y más felices (Vera, 2008). Con este objetivo, Seligman y Peterson (2004) elaboran una clasificación de fortalezas y virtudes personales a partir de las cuales se darán los mecanismos necesarios, para hacer frente a los distintos eventos, problemas y situaciones, que se nos exige superar con éxito a lo largo de los años, desde la infancia hasta la senectud.

Fortalezas y virtudes personales.

Al buscar aquellos aspectos más valiosos y deseables del ser humano, como rasgos que potenciar para alcanzar el máximo bienestar, Seligman y Peterson, con su equipo de investigadores, publicaron en 2004 *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification* (Fortalezas y virtudes del carácter: manual y clasificación). Esta clasificación se asemeja a los ya conocidos sistemas de clasificación y diagnóstico de enfermedades mentales, como el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) creado por la Asociación Americana de Psiquiatría o la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) creada por la Organización Mundial de la Salud.

Para identificar y describir nuestras diferencias individuales, en psicología estudiamos el conjunto de patrones de conducta, pensamientos y emociones estables, que influyen en la forma en que una persona se adapta a su entorno; es lo que llamamos personalidad (Worchel y Shelbiske, 1998). Dentro de las teorías de la personalidad, el *enfoque de rasgos* se propone identificar la estructura de la personalidad y describirla a partir de los rasgos que la componen. Desde este enfoque ha retomado Seligman su concepto de personalidad, como conjunto de rasgos, considerando que son los que forman “el buen carácter”, formado por 24 rasgos a los que denomina fortalezas. Park y Peterson (2009) hallaron un conjunto de seis rasgos positivos deseables, aceptados universalmente, que distinguen el “buen carácter” y los denominaron virtudes humanas: sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, moderación y trascendencia. Al ser muy genéricas y abstractas, Peterson y Seligman las fueron concretando hasta un total de 24 fortalezas personales.

Las fortalezas personales, por tanto, se refieren a estilos de pensar, sentir y actuar, que contribuyen a alcanzar una vida en plenitud (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2012). Cada una de ellas se identifica y forma parte de una de las seis virtudes nombradas tal y como se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Clasificación y definición de las virtudes y fortalezas personales.

VIRTUDES Y FORTALEZAS PERSONALES

SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO: Relacionada con fortalezas de tipo cognitivo que implican adquisición y uso del conocimiento.

- 1. Creatividad (originalidad, ingenio).** Pensar en formas nuevas y productivas de hacer las cosas.
- 2. Curiosidad (interés por el mundo, búsqueda de novedades y experiencias).** Tener interés sobre todas las experiencias que se nos presentan, mostrando actitud de fascinación frente al descubrimiento.
- 3. Apertura mental (juicio, pensamiento crítico).** Pensar en las cosas con profundidad y desde todos los ángulos, sin precipitarse al sacar conclusiones.

4. **Amor por el aprendizaje.** Buscar el desarrollo de nuevas destrezas y temas de conocimiento añadido a lo que ya sabemos.
5. **Perspectiva.** Capacidad de proporcionar consejos adecuados y sabios para los demás.

CORAJE: Se relaciona con fortalezas de tipo emocional que implican el ejercicio de la voluntad para la consecución de metas.

6. **Valentía (valor).** Capacidad para defender una determinada postura en la que creemos, sin miedo ante la amenaza, el desafío, la dificultad o el dolor.
7. **Persistencia (tenacidad, diligencia, laboriosidad).** Finalizar las tareas que uno empieza a pesar de los obstáculos.
8. **Integridad (autenticidad, honestidad).** Actuar de forma verdadera, presentándose a uno mismo de una forma auténtica y genuina.
9. **Vitalidad (ánimo, entusiasmo, vigor, energía).** Afrontar la vida con entusiasmo y energía.

HUMANIDAD: Se relaciona con fortalezas interpersonales que implican cuidado y amor a los demás.

10. **Amor (capacidad de amar y ser amado).** Valorar las relaciones cercanas con los demás.
11. **Amabilidad (bondad, generosidad, cuidado, compasión, amor altruista, simpatía).** Hacer favores y ayudar a los demás.
12. **Inteligencia social (inteligencia emocional, inteligencia personal).** Ser consciente de los motivos y sentimientos de uno mismo y de los demás.

JUSTICIA: Relacionada con fortalezas de tipo cívico para una vida en comunidad.

13. **Ciudadanía (responsabilidad social, lealtad, trabajo en equipo).** Tener conciencia social y capacidad de trabajo en equipo, siendo fiel al mismo y respetando las tareas asignadas dentro del mismo.
14. **Sentido de la justicia.** Tratar a todas las personas bajo criterios de igualdad, justicia y equidad.
15. **Liderazgo.** Capacidad para reforzar las relaciones entre los miembros de un grupo, animarlo y organizar actividades que sean llevadas a buen término.

MODERACIÓN: Se relaciona con fortalezas de protección frente a los excesos.

16. **Perdón, misericordia.** Perdonar a aquellos que han hecho algún mal, aceptando sus defectos sin guardar rencor ni necesidad de venganza.
17. **Modestia, humildad.** Dejar que sean los logros los que hablen por nosotros sin pretensión de ser el centro de atención.
18. **Prudencia (discreción, cautela).** Ser cuidadoso con las propias decisiones y formas de actuar, no dando lugar a arrepentimientos por lo hecho dicho.
19. **Autocontrol, autorregulación.** Ser capaz de regular adecuadamente los propios sentimientos y acciones.

TRASCENDENCIA: Relacionada con fortalezas que dan significado a la vida.

20. **Apreciación de la belleza y la excelencia (admiración, asombro).** *Percibir y apreciar la belleza, la excelencia o la destreza en todos los ámbitos de la vida.*
21. **Gratitud.** *Ser consciente y agradecido de las cosas buenas que suceden.*
22. **Esperanza (optimismo, proyección hacia el futuro).** Esperar que suceda lo mejor y trabajar en ello para lograrlo.
23. **Humor.** Gusto por la risa, la broma, sonreír y hacer sonreír a los demás.
24. **Espiritualidad.** Ser reflexivo ante la existencia y el significado de la vida.

Fuente: Elaboración propia

Las fortalezas descritas, como advierten Peterson y Seligman (2004) no son ni exclusivas ni exhaustivas; conforme se producen avances en investigación, estas se van revisando y modificando. No obstante, la elaboración de este listado no se ha tratado de una tarea fácil. Además del trabajo de revisión desde diferentes disciplinas, los autores establecieron, desde el principio, una serie de criterios para su consideración como fortalezas y posterior clasificación, (Seligman, 2002) que aún se consideran vigentes:

- ✓ Debe ser reconocida en todas las culturas y creencias.
- ✓ Ha de poseer cierto grado de generalidad en todas las situaciones y estable a lo largo del tiempo.

- ✓ Debe contribuir a promover el desarrollo personal y el bienestar.
- ✓ Es medible como diferencia individual.
- ✓ Tiene carácter operativo; es decir es educable.
- ✓ Debe tener su opuesto negativo; su antónimo.
- ✓ No ser repetitiva respecto a otras fortalezas ya establecidas.
- ✓ Debe constituir una diferencia individual pero demostrable a nivel general (Peterson y Park, 2009)

El tercer pilar sobre el que se basa la teoría de la felicidad son las *instituciones positivas*: la democracia, la familia, la educación, las redes de seguridad económica y social, entre otras. Este tipo de organizaciones que conforman la sociedad actual son necesarias para apoyar, fomentar y validar los otros dos pilares a los que nos hemos referido; las emociones positivas y las fortalezas personales. Y a su vez, la promoción de los mismos permite a las comunidades prosperar y mejorar su desarrollo.

Nuestro óptimo funcionamiento a nivel individual, como indica Carr (2007) también se ve afectado por el papel que juegan las instituciones; el contexto en el que nos desenvolvemos incide sobre la posibilidad de tener una vida plena y feliz. Desde este punto de vista es necesario aportar nuestras fortalezas a las instituciones y a la sociedad en general.

Seguendo a Seligman (2002), 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 derecho, y en un futuro conformar unas ciencias sociales positivas.

Estos tres pilares considerados por Seligman (2003) como necesarios para alcanzar la felicidad son, a su vez, complementarios; no pueden existir de forma interdependiente.

No obstante, tras analizar qué es y qué pretende esta disciplina, a la luz de su recorrido en casi dos décadas de vida, observamos que se trata de una corriente en constante evolución. Una prueba de ello la encontramos en la reformulación de esta inicial *teoría de la felicidad*.

En un primer momento Seligman, después de analizar las referencias existentes acerca del bienestar (que como acabamos de ver en el apartado 2 del presente capítulo procedían en su mayoría de la psicología humanista) y las corrientes filosóficas al respecto, presentó este modelo teórico-práctico basado en tres pilares y tres rutas o vías de acceso a la felicidad. Sin embargo, tras años de investigaciones, el autor modifica su teoría añadiendo dos elementos más: las relaciones interpersonales y los logros. Y lo más destacable: el núcleo de la Psicología positiva pasa de ser la felicidad a centrarse en el bienestar; ya que como afirma su artífice “la teoría de la auténtica felicidad adolece de tres deficiencias” (Seligman, 2011, p.28). Estas deficiencias, según expone en *La vida que florece*, hacen referencia en primer lugar a la popular connotación del término felicidad ligada únicamente a “estar contento”, dejando a un lado los deseos de entrega y sentido de nuestra vida. En segundo lugar, es la forma desproporcionada en la que, considera su autor, está ligado el estado de ánimo con el nivel de felicidad. En la antigua teoría de la felicidad, ésta se encuentra relegada a la satisfacción con la vida, ocupando un exagerado lugar central. Por último, se lamenta Seligman, la emoción positiva, la entrega y el sentido no agotan los elementos que las personas eligen por su valor intrínseco.

Las diferencias que hacen patente la evolución de estos dos modelos se pueden ver sintetizadas a continuación:

Tabla2.

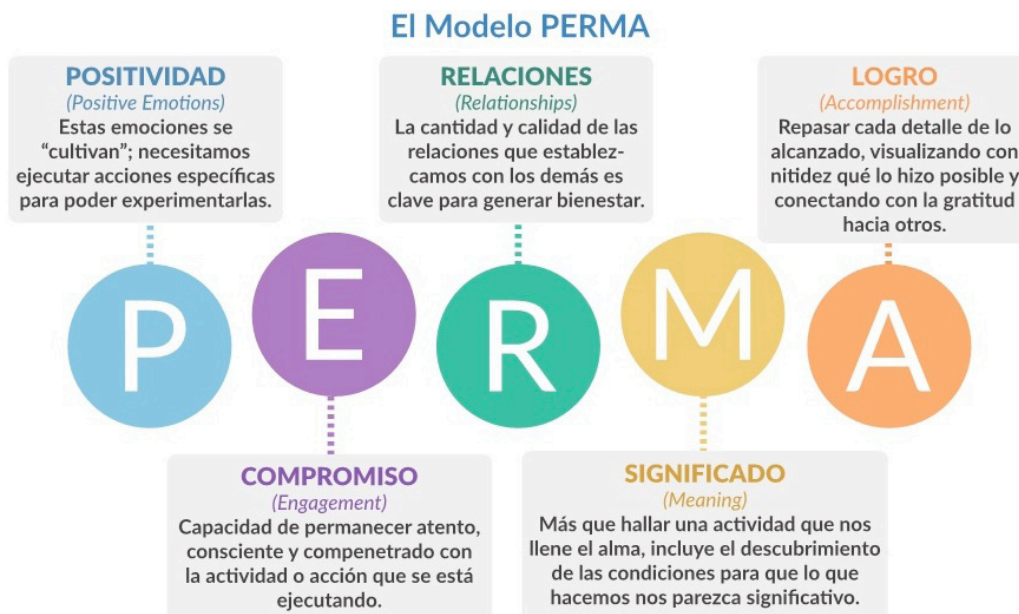
Diferencias entre la teoría de la auténtica felicidad y la teoría del bienestar.

TEORÍA DE LA AUTÉNTICA FELICIDAD	TEORÍA DEL BIENESTAR
Tema: felicidad	Tema: bienestar
Medida: satisfacción con la vida.	Medidas: emoción positiva, entrega, sentido, relaciones positivas y logros.
Objetivo: aumentar la satisfacción con la vida.	Objetivo: crecer como persona aumentando la emoción positiva, la entrega, el sentido, las relaciones positivas y los logros.

Fuente: Seligman (2011, p. 27).

Como vemos, mientras que en el primer modelo la felicidad es el eje de la psicología positiva, buscada de forma subjetiva, para alcanzar la satisfacción con la vida; en su segunda formulación, es el bienestar el objeto de estudio de una teoría plural en cuanto al método y a la sustancia, que busca, de manera objetiva, aumentar el crecimiento personal para llegar a una vida plena (Barahona, Sánchez y Urchaga, 2013).

Esta modificación requiere, según Seligman (2011), unas interacciones sociales positivas, además del planteamiento de unas metas que nos produzcan la satisfacción de haberlas logrado, lo que nos lleva al modelo actual llamado PERMA, como acrónimo formado con las iniciales de los cinco componentes, que pasan a formar parte del estudio del bienestar bajo esta nueva concepción: Positive emotions (emociones positivas o vida placentera), Engagement (compromiso o vida comprometida), Relationship (relaciones), Meaning (significado o vida significativa) y Achievements (logros).



Fuente: <http://www.latercera.com/noticia/modelo-perma-hacia-una-psicologia-positiva-en-el-trabajo-brcurso-autogestion-y-trabajo-con-sentido/>

Figura 3. El modelo PERMA.

La *teoría del bienestar* consta de estos cinco elementos, que poseen en común la propiedad de contribuir al bienestar, ser buscados por su valor intrínseco y ser medibles de forma independiente al resto. Esta independencia la encontramos también en su definición:

La *emoción positiva*, al igual que en su teoría antecesora, se trata del primer elemento. Aunque sigue siendo la piedra angular de ésta, la diferencia en esta nueva reformulación se encuentra en que tanto la felicidad como la satisfacción con la vida, como medidas subjetivas, pasan a estar relegadas a ser factores incluidos bajo el elemento de la emoción en lugar de ser eje central de toda la teoría.

La *entrega o compromiso* se refiere a la capacidad de permanecer atento a la actividad que se está realizando en ese momento, disfrutándola con el mayor compromiso posible.

Las *relaciones positivas* contribuyen claramente al bienestar. Los seres humanos somos seres sociales por naturaleza. Nuestra condición biológica y psicológica está caracterizada por la interacción y vínculos con los demás. Ello ocurre no sólo por nuestra dependencia de otros para satisfacer necesidades biológicas y afectivas, sino porque lo que hacemos adquiere sentido en la medida que lo podemos poner al servicio de alguien. De ahí, que la cantidad y calidad de las relaciones que establezcamos con los demás resulte tan esencial para generar bienestar.

El *significado* es el tercer elemento del bienestar en esta teoría. Para Seligman (2011) pertenecer a algo más grande que uno mismo es uno de los pasos para el bienestar. No sólo se remite a hallar una actividad o profesión que nos llene el alma, sino también incluir el descubrimiento de las condiciones o ingredientes, que necesitamos poner en lo que hacemos, para que nos parezca significativo.

El *logro*, en el modelo Perma, propone no sólo ver lo logrado, sino “saborearlo”. Implica repasar cada detalle de lo alcanzado, revisar cada una de sus aristas, visualizar con plena nitidez qué lo hizo posible y conectar con la gratitud hacia otros. Muchas veces, atraídos o incluso obsesionados por la meta siguiente, dejamos de disfrutar de

las metas alcanzadas. Con ello corremos el riesgo de entrar en una vorágine del hacer por hacer, perdiendo de vista el para qué.

Estos cinco pilares descritos en la nueva teoría del bienestar, según Seligman (2011), además de ser medibles, contribuyen a alcanzar el bienestar.

Si tenemos en cuenta a Mariñelarena-Dondena (2011), la Psicología positiva pretende consolidar el estudio y el interés de los aspectos positivos del psiquismo, haciéndolos llegar a la sociedad a través de las instituciones. Pero estos aspectos no se reducen a los cinco pilares descritos sobre los que se asienta la disciplina; ésta posee otros ámbitos de trabajo a través de los cuales se desarrolla también el lado positivo del ser humano. Por ello hemos de tenerlos en cuenta dedicándoles el siguiente apartado.

4. ÁMBITOS DE TRABAJO DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

Como hemos visto, el eje central que caracteriza la Psicología positiva pasó de ser la felicidad al bienestar, con unos pilares sobre los que llegar a ella. Pero además, encontramos diversos elementos indispensables que la nutren y sobre los que se sostiene. Estos son el optimismo, la creatividad, la inteligencia emocional, la autoestima, fluidez (flow), resiliencia...

4.1. Optimismo.

El optimismo es considerado uno de los principales ámbitos de trabajo de la Psicología positiva; ya que, como apunta Seligman (2002), contribuye a potenciar el bienestar y la salud en personas que no poseen trastornos pero quieren mejorar su calidad de vida. Los efectos que éste tiene sobre la salud, tanto física como mental, se deben a que se trata de una manera de hacer frente al estrés y a los problemas en general, y lleva asociados una serie de hábitos de vida más saludables, al enfrentarse a ella de un modo más amable (Vera, 2008).

Concretamente, Vera (2006) lo define como

una característica psicológica disposicional, que remite a expectativas positivas y objetivos de futuro y cuya relación con variables como la perseverancia, el logro, la salud física y el bienestar, han hecho de esta materia uno de los puntos centrales de la psicología positiva (p.6).

Encontramos dos perspectivas teóricas a la hora de abordar el concepto que, aunque no son opuestas, tienen algunas diferencias: la teoría del optimismo disposicional (Sheier y Carver, 1985), y la del estilo explicativo (Peterson y Seligman, 1984).

Por un lado, el optimismo disposicional se relaciona directamente con las expectativas de una persona hacia el futuro, tratándose por tanto de una característica, que media entre los acontecimientos externos y la interpretación que hacemos de ellos (Vera, 2008). Según esta teoría, las personas optimistas piensan, que en la vida les van a ocurrir situaciones positivas; sin embargo, las pesimistas esperarán que el futuro les depare circunstancias negativas.

Por otro lado, Peterson y Seligman (1984, 1987) entienden, que un mismo acontecimiento puede enfocarse desde dos estilos explicativos diferentes; por los que la persona relaciona los acontecimientos del pasado, para crear unas expectativas acerca de lo que sucederá en el futuro: estilo explicativo optimista y estilo explicativo pesimista. Desde este punto de vista se considera uno u otro estilo en función de unas características entendidas como dimensiones binarias: la personalización o grado en que una persona se considera responsable de un hecho (puede ser interna o externa); la permanencia o grado en que se mantiene la causa del suceso en el tiempo (así podrá ser estable o inestable); y persistencia o grado en que un suceso o su explicación llegan a dominar otros aspectos de la vida (globalidad o especificidad).

En base a ellos, afirma Vera (2008), el estilo explicativo optimista se caracteriza por su externalidad; ya que la persona no se considera responsable de lo que ocurre; inestabilidad, ya que los problemas se consideran momentáneos; y por la especificidad, al dar explicaciones aisladas a los malos momentos, manteniendo “a salvo” otros aspectos de sus vidas.

Por el contrario, el estilo explicativo pesimista se reconoce por su internalidad, ya que consideran la causa del problema; por la estabilidad, al pensar que los malos momentos durarán siempre; y por la globalidad, ya que al dar un punto de vista global a sus problemas, lo trasladan, de forma generalizada, a todos los ámbitos de su vida (Seligman, Reivich, Jaycox y Gillham, 2014).

En definitiva, señala Seligman (2007), que

Las personas optimistas tienden a interpretar que sus problemas son pasajeros, controlables y propios de la situación. Las personas pesimistas, por el contrario, creen que sus problemas durarán siempre, socavarán todo lo que hagan y que no podrán controlarlos (p.28).

El interés por el estudio del optimismo nace al comprobar el papel que juega el pesimismo en trastornos como la depresión (Beck, 1967). A partir de ese momento, el creciente número de investigaciones llevadas a cabo muestran el valor predictivo que el optimismo tiene sobre la salud y el bienestar; ya que el sentido de confianza y satisfacción vital general, aplicado a situaciones médicas concretas, influye incrementando el bienestar subjetivo de las personas con algún problema de salud, como el cáncer de mama, infertilidad, intervenciones quirúrgicas o incluso reduciendo la probabilidad de sufrir depresión postparto (Carver y Scheier (2001).

Se ha demostrado que las personas optimistas son más perseverantes, al tener unas expectativas positivas hacia el éxito en la consecución de sus metas; lo que les produce una mayor satisfacción y confianza a la hora de enfrentarse nuevamente a una situación. Contreras y Esguerra (2006) consideran que, de esta forma, el bienestar que proporciona el optimismo está relacionado con las expectativas positivas o negativas, que la persona tenga hacia el futuro. Seligman (1998) lo relaciona con la capacidad de autocontrol, que implica y con la habilidad para encontrar sentido a las experiencias de la vida; lo que repercute en una salud mental más favorable. También se ha demostrado la relación existente entre las estrategias de afrontamiento, favorables o desadaptativas, con las que cuenta una persona y la habilidad para la resolución de conflictos. Las personas optimistas poseen una manera de afrontar las situaciones adversas a través de la planificación, la reinterpretación positiva, afrontamiento

focalizado en el problema y adaptativo; lo que se consideran habilidades positivas y funcionales para la resolución de conflictos (Contreras y Esquerra, 2006; Chico, 2002; Diener y Lucas, 1999).

El detonante del estudio de este factor, como decíamos al comienzo, fue su relación con la depresión. Investigaciones posteriores han demostrado, además, que al prevenir en niños los síntomas depresivos a través de enseñarles optimismo, aumenta su sociabilidad. Las personas felices son más sociables; ya que son capaces de mantener relaciones sociales más satisfactorias y duraderas. Así mismo, en un estudio realizado por Diener y Seligman (2002) las personas optimistas puntuaron más alto en escalas de extraversión y más bajo en las de neuroticismo y psicopatología. Por tanto, las personas más felices reaccionan de forma más apropiada ante las diferentes circunstancias de la vida al poseer un sistema emocional funcional (Diener y Seligman, 2002; Seligman, 2005).

Terminando este apartado de forma optimista, queremos hacernos eco de las palabras de Seligman (1998) en cuanto a la esperanza de que todas las personas puedan disfrutar del bienestar que produce el optimismo si llevamos su desarrollo al ámbito educativo, que es lo que en este trabajo se pretende:

“Las personas pueden dividirse en dos grupos: las que llevan escrito un “sí” y las que llevan un “no” grabado en su interior. Por fortuna, parece ser posible enseñar a las persona a reescribir su interior” (p.44).

4.2. Creatividad.

La creatividad se incluye dentro del ámbito de trabajo de la Psicología positiva; ya que se considera un proceso fundamental para el desarrollo tanto personal como social (Vera, 2006).

Carpena y López Martínez (2012) y Sandoval (2016) inciden en su importancia en este campo por tratarse de algo más que un producto final; es la fuente de estimulación de las emociones, activación de las fortalezas y desarrollo de estrategias de pensamiento y afrontamiento.

Pese a tratarse de un concepto complejo, la psicología se ha interesado por su estudio. Se atribuye a Guilford ser uno de los más destacados investigadores en este campo a partir de su conferencia en la Asociación Americana de Psicología en 1950 (Alpízar y Salas, 2010).

Como decimos, se trata de un concepto complejo con una diversidad de enfoques en los que, bajo cada uno de ellos, cabe una definición diferente. Ante esta situación, nos aconseja Amabile (1982) adoptar una definición que sea operativa aunque esté basada en criterios subjetivos fiables (Vecina, 2006). De esta manera, nos propone que “un producto o respuesta será juzgado como creativo en la medida en la que sea novedoso, apropiado, útil, valioso a la hora de dar respuesta a un problema dado y la tarea en cuestión sea Heurística, más que algorítmica” (Amabile, 1982, p.360).

Vera (2006) la define como “la capacidad de crear, de producir cosas nuevas. Es la capacidad que tiene el cerebro humano para llegar a conclusiones e ideas nuevas y resolver problemas de una forma original” (p.7).

Pese a ser uno de los mitos de la creatividad, ésta no sólo se materializa en el campo artístico (la música, la pintura, la literatura...) sino que se considera fundamental en aspectos de la vida cotidiana. Ser creativo implica resolver los pequeños problemas que surgen en el día a día de una manera diferente; con una mentalidad abierta a barajar diferentes formas de resolución. Ser capaz de afrontar las adversidades de manera creativa, diferente, viendo infinidad de posibilidades diferentes, nos hace más felices (Vera, 2006; Vecina, 2006; Alpízar y Salas, 2010).

Por suerte, y pese lo que se ha venido considerando desde el enfoque de rasgos, la creatividad no es una cualidad que depende exclusivamente de rasgos estables de la personalidad; por el contrario, se trata de una confluencia entre las características personales, las habilidades cognitivas, los conocimientos técnicos, la motivación y los recursos sociales y culturales (Amabile, 1982; Csikszentmihalyi, 1996; Sternberg y Lubart, 1995). Esto nos hace ser optimistas en cuanto a las posibilidades de estar al alcance de cualquiera el desarrollo de la creatividad y su aplicación a todos los ámbitos de la vida. De esta forma, utilizado como otro recurso para afrontar todas las circunstancias de la vida, contribuirá también a alcanzar el bienestar personal (Vera,

2006) y, por qué no, divertirnos. Como afirma una de las frases célebres de Albert Einstein: *la creatividad es inteligencia divirtiéndose*.

4.3. Inteligencia emocional.

El concepto *inteligencia emocional* (IE) apareció por primera vez desarrollado en 1990 en un artículo publicado por Peter Salovey y John Mayer (1990), quienes la definieron como

Un tipo de inteligencia social que engloba la habilidad de controlar nuestras propias emociones y las de los demás, así como de discriminar entre ellas y utilizar la información que nos proporciona para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones (Molero, Saiz y Martínez, 1998. p.25).

No obstante, quedó relegado al olvido durante cinco años hasta que Daniel Goleman (1995), psicólogo y periodista americano con una indudable vista comercial, convirtió estas dos palabras en un término de moda al publicar su libro *Inteligencia emocional* (1995).

La tesis primordial de este libro se resume en que necesitamos una nueva visión del estudio de la inteligencia humana más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales que resalte la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social para comprender el curso de la vida de las personas. Goleman (1995) afirma que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social.

Esta idea tuvo una gran resonancia en la opinión pública y, a juicio de autores como Epstein (1998), parte de la aceptación social y de la popularidad del término se debió principalmente a tres factores:

1. El cansancio provocado por la sobrevaloración del cociente intelectual (CI) a lo largo de todo el siglo XX, ya que había sido el indicador más utilizado para la selección de personal y recursos humanos.
2. La antipatía generalizada en la sociedad ante las personas que poseen un alto nivel intelectual, pero careciendo de habilidades sociales y emocionales.

3. El mal uso en el ámbito educativo de los resultados en los test y evaluaciones de cociente intelectual que pocas veces pronostican el éxito real, que los alumnos tendrán una vez incorporados al mundo laboral, y que tampoco ayudan a predecir el bienestar y la felicidad a lo largo de sus vidas.

Como consecuencia de este conjunto de eventos, y tras el best-seller de Goleman, fuimos invadidos por una oleada de información mediática de todo tipo (prensa, libros de autoayuda, páginas web, etc.).

Por otra parte, diferentes autores, como Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997), Shapiro (1997) y Goleman (1998) publicaron aproximaciones al concepto de lo más diversas, propusieron sus propios componentes de la inteligencia emocional y elaboraron herramientas para evaluar el concepto. Aunque la mayoría de ellos discrepa en las habilidades que debe poseer una persona emocionalmente inteligente, todos están de acuerdo en que estos componentes, le hacen más fácil y feliz su vida.

Para su desarrollo, por tanto, hay ciertos aspectos que se deben cultivar a nivel personal: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión y gestión de las emociones, fluidez y gestión del estrés (Torró y Pozo, 2010).

Hasta finales de la década pasada y comienzos de la actual se empezaron a dar los primeros pasos firmes en la constatación empírica de los efectos que una buena inteligencia emocional puede ejercer sobre las personas. En general, los primeros trabajos se encaminaron a examinar el constructo de inteligencia emocional, se centraron en el desarrollo teórico de modelos y la creación de instrumentos de evaluación rigurosos (Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Salovey, Woolery y Mayer, 2001).

En la actualidad, existe suficiente base teórica (Cabello, Sorrel, Fernández-Pinto, Extremera y Fernández-Berrocal, 2016; Gutiérrez-Cobo, Cabello, y Fernández-Berrocal, 2016; Peña-Sarrionandia, Mikolajczak, y Gross, 2015; Sandoval y López Martínez, 2017) y se han desarrollado las herramientas necesarias para examinar de forma fiable la relación de este concepto con otras variables relevantes, tanto en experimentos de laboratorio como en estudios de campo. De hecho, la línea de

investigación vigente se centra en establecer la utilidad de este nuevo constructo en diversas áreas vitales de las personas, con el objetivo de demostrar cómo la inteligencia emocional determina nuestros comportamientos y en qué áreas de nuestra vida influye más significativamente.

Dentro de la Psicología positiva, es considerada un ámbito de trabajo ya que, como venimos advirtiendo, el manejo de las emociones y la postura adoptada ante la vida va a determinar la capacidad de enfrentarnos tanto a situaciones presentes como a las que están por llegar, y a interpretar las pasadas.

Por su relevancia e interés en el trabajo que nos ocupa, dedicaremos más adelante el capítulo III a desarrollar con mayor precisión este ámbito.

4.4. Resiliencia.

Hasta ahora, la psicología tradicional ha dado por hecho que los acontecimientos traumáticos dejan heridas psicológicas sobre las que hay que actuar. Incluso se han llegado a considerar inusuales o patológicas las respuestas de personas que, habiendo sufrido una situación traumática, han conseguido asumirla y superarla continuando con su vida con más fuerza aún.

Estas teorías que consideran que toda experiencia traumática desencadena unas consecuencias psicológicas que deben ser atendidas por profesionales de la psicología, se conocen como enfoque de riesgo, y pasan por alto la idea de que el ser humano tenga la capacidad natural de reponerse frente a reacciones adversas. A esta idea se conoce como enfoque de resiliencia, y asume la posibilidad de que algunas personas transformen las experiencias adversas en oportunidades de superación y crecimiento personal. Pese a lo que pueda parecer, este último enfoque no pretende oponerse al anterior; sino ser un complemento del mismo, necesario para completar la respuesta a los problemas del ser humano (Vera, 2008).

A partir de que la Psicología positiva haya dedicado sus investigaciones a fenómenos como la resiliencia y el crecimiento postraumático, se ha demostrado que hay personas que poseen la capacidad de resistir y hacer frente a las vicisitudes de la vida. Su aparición indica un ajuste saludable a la adversidad (Vera, 2006).

En un principio, los estudios e investigaciones sobre este constructo se realizaron con niños en situaciones de extrema adversidad, determinando que no siempre una infancia infeliz desencadenaba personas con patologías psicológicas, traumas o problemas de comportamiento y personalidad. A la luz de los resultados, se ha generalizado el concepto, trasladándose a personas adultas (O'Leary, 1998).

El concepto de resiliencia es rescatado de la física, ciencia que emplea este término para referirse a una propiedad de los materiales de volver a su forma inicial tras la acción de una fuerza que origine alguna transformación en ella.

En psicología, Contreras (2007, p.123) la define como “la capacidad de una adaptación exitosa, funcional, positiva o competente a pesar de un alto grado de riesgo biológico o psicosocial, o de estrés crónico, o después de un severo o prolongado trauma”.

Los expertos en la materia Michael Manciaux y Boris Cyrulnik la definen como “la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves” (Vera, 2008, p.112).

Por lo tanto, aclara Vera (2008), las personas resilientes son aquellas que consiguen mantener su estado de equilibrio tras un proceso traumático, no viendo afectada su vida cotidiana ni su rendimiento. Este tipo de personas comparten su tendencia a eliminar de su memoria los hechos negativos acontecidos en su vida; resaltando y priorizando los buenos recuerdos. Aceptan también la impredecibilidad como característica de la vida, en la que la suerte juega un papel importante en ocasiones. Las personas resilientes son capaces de ver el lado positivo al compararse con las demás personas. Se auto-perciben como personas con recursos gracias a los obstáculos salvados, viendo en ellos una oportunidad de superación.

Resalta la autora su carácter dinámico, al tratarse de una capacidad que puede variar a lo largo del tiempo y las circunstancias. Alpizar y Salas (2010) añaden otras características del concepto:

- su relación con el desarrollo y crecimiento humanos;
- su necesidad de diferentes estrategias de afrontación;
- no tiene relación con el nivel socioeconómico;
- se trata de un concepto diferente a los de factor de riesgo y factor de protección;
- es un factor medible;
- hace que disminuyan las diferencias culturales;
- se apoya en la prevención y la promoción;
- se trata de un proceso, por lo que conlleva una serie de factores, comportamientos y resultados resilientes.

Por último, a modo de síntesis, nos quedamos con las palabras de Víctor Frankl (1946, 1998):

Una experiencia traumática es siempre negativa, pero lo que suceda a partir de ella depende de cada persona. En la mano del hombre está elegir su opción, que o bien puede convertir su experiencia negativa en victoria, la vida en un triunfo interno, o bien puede ignorar el desafío y limitarse a vegetar y a derrumbarse (Citado en Vera, 2008, p.117).

4.5. Flow.

Podemos definir el concepto de *flow* como “el estado de experiencia óptima que las personas expresan cuando están intensamente implicadas en lo que están haciendo y que les resulta divertido hacer” (Mensurado, 2009, p.123). Su creador e investigador, el Dr. Mihaly Csikszentmihalyi (1998) explica que se trata de un estado en el que la persona se encuentra inmersa en una actividad o meta previamente fijada, lo cual le provoca, además, una sensación placentera que absorbe al sujeto.

Este estado placentero puede ser controlado, según el autor, a través del planteamiento de metas o desafíos asequibles que contribuyan a ordenar la información que entra conscientemente, mejorando la propia calidad de vida (Nakamura y Csikszentmihalyi, 2002).

Según Lupano y Castro (2010), alcanzar este estado exige trabajo y esfuerzo, ya que se trata de un proceso de consecución de la felicidad gracias al control de nuestra vida interna (Medina, Rodríguez y Pérez, 2017).

Por ello, cualquier persona puede ser capaz de encontrar el flow en casi cualquier actividad. Sin embargo, como quiera que cualquier actividad es susceptible de llegar a aburrir o crear ansiedad si los niveles de desafío y habilidades no se mantienen en equilibrio, este balance se considera fundamental. Sin él, el desafío planteado puede exceder las propias posibilidades, provocando nerviosismo; o por el contrario, sean las capacidades las que excedan a la tarea, provocando así una relajación que lleve al aburrimiento. Por ello, la atención juega un papel fundamental en la consecución de este estado de flow, y para lograrla muchos autores (Cebolla, Enrique, Alvear, Soler y García- Campayo, 2017) proponen la práctica de mindfulness.

La importancia de este concepto, como parte de la psicología positiva, radica en su utilidad para estudiar la felicidad, la satisfacción vital y la motivación intrínseca; ya que se trata de lo opuesto a la anomia y a la alineación (Csikszentmihalyi, 1998).

Por otro lado, Lomas, T., Hefferon, K. e Ivtzan, I. (2016) añaden que se trata de un estado que aumenta el capital psicológico al cual la persona podrá recurrir en el futuro. Es decir, aunque no podamos lograr que éste aparezca sin más, se pueden modificar los obstáculos que impide su consecución.

Otro aspecto positivo es su carácter universal; ya que, aunque con diferencias entre unas personas u otras, aparece como una constante en todas las culturas, género, nivel intelectual, clase social, edad o actividad física realizada (Prada, 2005).

El flow es entonces, para autores como Torres y Bermúdez (2017), el camino hacia una vida placentera e indica por qué hay un desequilibrio en nuestra sociedad;

considerando que se debe conocer este importante aspecto en nuestras vidas para poder ser felices.

5. APLICACIONES DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA.

Como elementos que marcan la identidad de la Psicología positiva podemos mencionar un carácter interdisciplinar, que le permite ser aplicada a muy diversos campos de estudio: educativo, clínico, social, institucional... Como hemos descrito en el apartado anterior, sus ámbitos de trabajo (el bienestar y la felicidad, las fortalezas del carácter, el optimismo, la resiliencia o la creatividad, entre otras) no pertenecen a una única área dentro del ámbito de aplicación de la psicología.

Por otra parte, hemos de destacar que, desde sus comienzos, ha prestado atención a sus aplicaciones prácticas (Salanova y Llorens, 2016). De hecho, se consideran pioneras las intervenciones de Fordyce (1977, 1983) en las que resalta la cualidad educable del bienestar y la felicidad; a través de una actuación psicoeducativa orientada a mejorar estos aspectos. Sin embargo, no tuvieron mayor trascendencia, siendo más adelante cuando resurge el interés por este tipo de intervenciones.

A estas intervenciones realizadas en materia de Psicología positiva se las considera intervenciones positivas, y son definidas como las estrategias, que se llevan a cabo con el fin de mejorar el desarrollo y la satisfacción personal, que favorecen la promoción de la salud, la calidad de vida y la excelencia (Snyder, Feldman, Taylor, Schroeder y Adams, 2000). Salanova y Llorens (2016) las consideran relevantes por su aumento en el bienestar, lo que favorece el desarrollo de reacciones positivas en otras personas como si de un «contagio emocional» se tratara.

Prada (2005, p. 5) define la Psicología positiva Aplicada como «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.»

Entre los principales ámbitos de aplicación, Sheldon, Fredrickson, Rathunde, Csikszentmihalyi y Haidt (2000) señalan los siguientes:

- El ámbito educativo, a partir del uso de estrategias basadas en la motivación intrínseca, el afecto positivo y la creatividad en la escuela.
- En terapias psicológicas desarrollando enfoques basados en la esperanza, el significado de la auto-curación.
- El ámbito familiar a través del amor y el compromiso.
- A nivel laboral, mejorando la satisfacción en el trabajo, aportando todo su potencial bajo un estado de flujo.
- Una mejora social a través de sus organizaciones, aumentando la comunicación entre todos sus miembros, así como el nivel de confianza y altruismo de las personas.

Aunque se trate de campos muy diferentes, Salanova et al. (2013) subrayan los puntos en común que tienen las intervenciones realizadas, en cuanto al modo de proceder: En primer lugar, se trabaja sobre el entorno en el que se va a realizar la práctica, promoviendo mecanismos de información que logren una participación activa. En segundo lugar, se diseña la intervención que se quiere llevar a cabo, procurando que se ajuste a la realidad y planteando objetivos realistas, positivos y medibles. Posteriormente se implementa este diseño, probando su efectividad mediante una serie de estudios experimentales y contando con un grupo control y otro experimental. Por último, se evalúa el impacto real de dicha intervención, comprobando si realmente ha tenido una transferencia, tanto al ámbito al que iba dirigido, como en general en la vida personal y laboral de cada participante.

El amplio abanico de posibilidades que nos ofrece; aunque compartiendo esta misma estructura, a la hora de llevar a la práctica las bases teóricas de la Psicología positiva, tiene como contrapartida algunas diferencias que muestran que, pese al interés en realizarlas, no existe acuerdo en algunos aspectos. Así lo muestra una revisión de las publicaciones centradas en intervenciones positivas realizadas por Llorens et al. (2013); Salanova, Llorens, Torrente y Acosta (2013) y Salanova, Llorens y Martínez (2016). Estas diferencias existen en diversos aspectos: por un lado encontramos tanto

análisis individuales como colectivos; en cuanto al diseño, suele dividirse en personas o grupos, que reciben la intervención en comparación con otras ,que no lo hacen; pero sin embargo la selección de la muestra es diversa (aleatoria, no aleatoria con un grupo y con el otro sí, selección natural por participantes voluntarios...). En el procedimiento encontramos también diferencias en las estrategias utilizadas (feedback survey, talleres, micro-intervenciones, ejercicios de gratitud, representaciones teatrales, vídeos o charlas, entre otras muchas) Por último, encontramos diferencias en cuanto al número de sesiones, el tiempo y la duración de las mismas (Salanova y Llorens, 2016).

En definitiva, por su propósito de contribución al estudio de las condiciones y procesos relacionados con el desarrollo, tanto individual como de grupos e instituciones; podemos decir, que las principales áreas de intervención de la Psicología positiva son: organizaciones y trabajo, clínica y salud, y educación (López y López, 2017).

En el área de aplicación de las organizaciones y el trabajo, se considera necesaria una aproximación positiva, que se conoce como psicología organizacional positiva y está centrada en conocer el papel, que juegan las creencias positivas sobre las propias competencias y la actitud frente al trabajo. Desde esta perspectiva se considera necesario el desarrollo de la motivación intrínseca y el *engagement* o vinculación psicológica con el trabajo. La satisfacción y la felicidad en el trabajo producen una mejora del funcionamiento organizacional. Las investigaciones realizadas muestran la influencia de características como la autoeficacia, la esperanza, el optimismo y la resiliencia; siendo todas ellas ámbitos de estudio de la Psicología positiva (Salanova, Martínez y Llorens, 2005; Salanova y Schaufeli, 2004).

En este ámbito, podemos mencionar trabajos como el llevado a cabo por Lisbona, Palací y Bernabé (2016), en el que observan que el constructo de pasión por el trabajo ha sido estudiado como un recurso personal, que se asocia a la satisfacción, el bienestar y el desempeño.

Desde un punto de vista más práctico encontramos la línea de investigación de Blanch, Gil, Antino y Rodríguez-Muñoz (2016), que desarrolla el liderazgo positivo, revisando aspectos prácticos vinculados a la investigación empírica, que constatan el impacto de este tipo de liderazgo en las organizaciones y se subraya la relación entre estas formas de liderazgo y variables organizacionales positivas.

La aplicación de una metodología basada en la Psicología Organizacional Positiva para desarrollar organizaciones saludables y resilientes pone de manifiesto, en investigaciones como la llevada a cabo por Salanova, Llorens y Martínez (2016), que las intervenciones positivas deben focalizarse en la evaluación organizacional para después incrementar los recursos y prácticas organizacionales (mas que reducir las demandas), para influir en los niveles de bienestar de los empleados (empleados y equipos saludables) y con ello mejorar los resultados organizacionales (desempeño y excelencia).

A nivel clínico, se trata de un cambio en el marco de la intervención. Ya que la psicología tradicional se ha ocupado de observar los efectos, que las emociones negativas tienen sobre los trastornos mentales y, que a su vez desencadenan desequilibrios físicos, tenemos la certeza de que los problemas de ansiedad, depresión, estrés, etc. afectan a la conducta del individuo y, a su vez, a los procesos de pensamiento y acción (Fredrickson, 2000a, 2000b; Resnick, Warmoth y Selin, 2001; Seligman, 2002; Seligman y Peterson, 2003; Joseph y Linley, 2005) En este ámbito, la Psicología positiva nos plantea: ¿y si utilizamos estrategias terapéuticas, que favorezcan la experiencia emocional positiva, orientándonos tanto hacia la prevención como al tratamiento de estos problemas? Es decir, ¿por qué no llevar las intervenciones positivas al ámbito clínico para aumentar la tasa de eficacia de los tratamientos psicológicos? Nos propone Seligman (2003) estudiar los efectos que tienen las fortalezas y virtudes humanas sobre los individuos y la sociedad, como herramienta de prevención (Cuadra y Florenzano, 2003). Asegura que su desarrollo puede actuar como barrera contra los trastornos psicológicos, contribuyendo en gran medida a la capacidad de recuperación del individuo.

Tanto es así, que vamos a enumerar algunos ejemplos teóricos, que dentro del ámbito clínico nos muestran el nivel de eficacia, antes aludido, favorecedor de experiencias emocionales positivas.

La *Terapia del bienestar (Well-being therapy)* fue una de las primeras aproximaciones positivas al mundo clínico. Propuesta por Fava et al. en 1998, fue diseñada en un principio para prevenir recaídas en pacientes con desórdenes afectivos, como complemento a otros tratamientos psicológicos y/o farmacológicos. El

objetivo de esta terapia era potenciar la sensación de bienestar de estos pacientes, centrandose su atención en los momentos positivos, localizando y modificando aquellos pensamientos, que bloqueaban dichas experiencias y mejorando las carencias, que se tuvieran en cualquiera de los ámbitos relacionados con el bienestar. Los resultados de esta experiencia demostraron que, al combinar el tratamiento farmacológico con el psicológico y acompañarlo con esta terapia del bienestar, se previenen las recaídas en pacientes depresivos y en pacientes con trastornos de ansiedad generalizada en mayor grado, que con los tratamientos clínicos habituales (Fava et al. 1998, citado en Vázquez y Hervás, 2008 pp.64).

Una intervención considerada bastante completa es la *Terapia de Calidad de Vida (Quality of Life Therapy)* de Frisch (1998, 2006). En ella se integra una teoría sobre el bienestar, los instrumentos de medida, las estrategias necesarias para formular los casos y los recursos para su intervención. El programa incluye 198 propuestas de intervención para que sea el psicoterapeuta quien adapte la que mejor convenga, según los objetivos marcados y el momento de la intervención. Éstas están orientadas al entrenamiento del manejo emocional y de situaciones vitales, con paquetes cognitivo-conductuales como el desarrollo de la asertividad o habilidades sociales. La eficacia de esta intervención se ha evaluado con un grupo de pacientes a la espera de un trasplante de pulmón (Rodríguez, Baz, Widows y Ehlers, 2005). Se comparó la terapia de calidad de vida con una simple intervención psicológica de apoyo, mostrando como resultado que, tanto al mes como pasados tres meses a partir de la intervención, la terapia de la calidad de vida fue más eficaz, que la terapia de apoyo, a la hora de reducir los problemas anímicos de los pacientes aumentando su calidad de vida percibida.

Desde el ámbito educativo, se centra la atención en las fortalezas o rasgos positivos de las personas y de los grupos en ambientes pedagógicos (Hughes, 2000).

Bajo el área educativa encontramos que, por un lado tenemos el rol del docente, por otro las intervenciones directas sobre el alumnado y ambos, a través de su interacción, componen el ambiente educativo, que va a influir a su vez sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A la luz de los estudios realizados, se ha demostrado que aquellos docentes que son capaces de identificar y fortalecer las cualidades predominantes en su alumnado, enfatizando en las experiencias positivas sobre el desarrollo de sus habilidades, logran un mayor nivel de autoeficacia (Contreras y Esguerra, 2006). En cuanto al discente, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) afirman que desarrollar las fortalezas en niños y jóvenes puede desencadenar cambios, que favorezcan un manejo exitoso de las dificultades, tanto actuales, como las sobrevenidas en un futuro. Los ambientes educativos, que se convierten en espacios en los que todos los miembros de la comunidad educativa pueden expresar sus emociones y en los que las recompensas son ofrecidas de manera realista y acorde a los logros marcados, tienen más probabilidades de aumentar la motivación de todos los agentes educativos, influyendo en la disminución de comportamientos problemáticos en niños y adolescentes. No obstante, al ser el ámbito educativo el que nos ocupa en este trabajo, dedicaremos un capítulo a él más adelante. Como experiencias educativas basadas en la Psicología positiva debemos destacar las iniciativas pioneras llevadas a cabo por el propio Seligman y su equipo. El programa de intervención dirigido a alumnado de noveno grado (equivalente a tercero de Educación Secundaria Obligatoria en España) del Instituto *Strath Haven* de Philadelphia, desarrollado durante el año 2002, se planteó la integración de actividades basadas en la Psicología positiva en el currículum ordinario de la asignatura de Lengua y Literatura. Los resultados mostraron una mejora en el rendimiento académico de los alumnos, además de efectos positivos en otras áreas que incluyen las habilidades sociales, dando lugar a una implicación activa y placentera en las actividades escolares.

Otros programas desarrollados por el equipo de Seligman son el Programa de Resiliencia de Pen (PRP) o el comenzado en Australia en la Geelong Grammar School en 2009 y que continúa desarrollándose actualmente.

En España, destacar el Programa Educativo de Crecimiento Emocional y Moral (PECEMO) (Alonso e Iriarte, 2005), el Programa Aulas Felices (Arguís y cols., 2012), el programa CIP (Barahona, Sánchez, Urchaga, 2013), la intervención basada en la activación de las fortalezas con alumnos de Educación Primaria, propuesta por Carpena (2014), el Programa Con H de humor (Liébana, 2014), el Programa EDI ¿quieres viajar por el planeta de las emociones? (Bañúls, 2015) o el Programa

creatividad verbal, cuentos y emociones en Educación Primaria (Sandoval, 2016), que comentaremos más adelante.

6. CRÍTICAS A LA PSICOLOGÍA POSITIVA.

Para finalizar este primer capítulo, una vez estudiado en qué consiste la psicología positiva, creemos conveniente hacernos eco también de las críticas recibidas a sus propuestas.

Tras el monográfico especial de *American Psychologist* (2000) no se hizo esperar otro, en la revista *Psychological Inquiry* (2003), exponiendo las críticas de algunos autores, como Lazarus (2003), a este modelo.

Aún en la actualidad, de acuerdo con Sandoval y López Martínez (2017), existen algunas creencias erróneas acerca de su concepto y su campo de intervención.

En primer lugar, el hecho de que esta disciplina haya nacido fundamentándose en torno a las potencialidades y los aspectos positivos del ser humano, en contra del aspecto terapéutico de la psicología tradicional, ha sido criticado por autores como Pérez-Álvarez (2013). Considera exagerado afirmar que la psicología, hasta el nacimiento de la psicología positiva, se había centrado en las patologías, aparcando los aspectos positivos de la persona.

De esta forma, entiende el autor, quedan descalificadas como negativas todas las prácticas y avances psicológicos previos al nacimiento de esta corriente (Carpena, 2014). En esta misma línea, se caería en el error de considerar como “optimista” el modelo a seguir de persona que alcanza el bienestar; mientras que los “pesimistas” serían aquellos sobre los que se realiza alguna intervención psicológica.

Sin embargo encontramos que, años después de su nacimiento, mientras se habían publicado 77614 artículos sobre estrés, 44667 artículos sobre depresión y 24814 sobre ansiedad en los últimos 100 años, sólo existían 6434 artículos sobre bienestar, 14535 sobre satisfacción y 1159 sobre felicidad (Salanova, 2008). Estos datos nos muestran una mayor preponderancia histórica en temas patológicos y de

afectividad negativa (Fernández-Ríos y Novo, 2012). La explicación dada ante este hecho es que las situaciones problemáticas, críticas, negativas y patológicas de la vida del ser humano demandan una atención más inmediata de parte de la ciencia, ya que sus consecuencias son muy perjudiciales en términos psicológicos, familiares, sociales, económicos y de salud. Por otro lado, estos estudios han permitido tratar y prevenir diversos desórdenes psicológicos o condiciones patológicas. Lo que la psicología positiva aporta, en cambio, es una apuesta por la prevención y el cultivo del bienestar individual y colectivo (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005).

Otras críticas señalan que estos hallazgos de la psicología positiva son evidentes, por lo que no es necesario investigar un fenómeno que, por sentido común, ya se sabe qué resultados va a tener. Un ejemplo lo encontramos en las críticas al modelo de Lyubomirsky (2008) por señalar que las actividades positivas son generadoras de emociones positivas (Lyubomirsky y Layous, 2013). Se acusa de ser una propuesta circular y tautológica (Pérez-Álvarez, 2013).

En este caso debemos recordar que la ciencia analiza rigurosamente todo postulado que sea susceptible de ser sometido a comprobación empírica (McGuigan, 1996), independientemente de sus evidentes consecuencias.

Un ejemplo lo encontramos en los estudios de Bandura; proponen que la observación de modelos agresivos genera conductas agresivas (Bandura, 1965; Bandura, Ross y Ross, 1963), permitiendo corroborar un hecho que, aunque evidente, cuenta con evidencia empírica y científica (Arias, 2016).

Por otro lado, se considera que las técnicas propuestas por esta corriente son “triviales y exóticas” (Pérez-Álvarez, 2013, p. 218). Entre ellas se refiere al saboreo, el counting blessings, las cartas de gratitud, etc. Sin embargo, todas ellas pueden generar un cambio en las personas. En ese sentido cabe recordar los principios de la terapia sistémica estratégica que señalan que, para que se produzca un cambio real en la persona, éste debe ser profundo o sistémico (tipo 2) y no superficial (tipo 1) (Watzlawick, Weakland & Fisch, 1999). Las técnicas de la psicología positiva, en este sentido, propician cambios tipo 2 porque favorecen el reencuadre y el insight de la persona (Arias, 2016). De este modo, se genera un pensamiento más positivo, que deriva a su vez en acciones positivas que van a generar e incrementar el bienestar.

Un tema más delicado es el de las críticas a la validez científica de algunos postulados de la psicología positiva, como la fórmula de la felicidad (Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005), así como a la teoría ampliada y construida de las emociones positivas de Barbara Fredrickson (Fredrickson, 2001, 2009; Fredrickson y Losada, 2005). Tras ser sometida a escrutinio por parte de Brown, Sokal y Friedman (2013), se encontró infundada la aplicación de ecuaciones diferenciales de la dinámica de fluidos en la descripción de las emociones humanas, ya que no se cumplieron ciertos supuestos matemáticos, y por ende, el “ratio positivo” que plantean Fredrickson y Losada (2005) es inválido.

Por este motivo, estos autores recomiendan tener más cuidado a la hora de utilizar matemáticas avanzadas aplicadas a los fenómenos físicos en el estudio de los fenómenos psicológicos.

Ante esto, Brown, Sokal y Friedman (2014) respondieron que la psicología positiva propone más un romanticismo científico que una corriente psicológica.

Otras críticas encontradas hacen referencia a la confrontación entre emociones positivas y negativas (Cabanas y Sánchez, 2012; Fernández-Ríos y Vilariño, 2016) relacionando, de manera errónea, los afectos o emociones positivas como beneficiosas y deseables, relegando los afectos negativos a perjudiciales.

En respuesta a estas críticas, Vázquez (2013) y López y López (2017) ponen en relieve que tanto las emociones como los rasgos psicológicos no pueden ser clasificados como positivos o negativos, beneficiosos o perjudiciales; será el contexto, como ya apuntaron McNulty y Fincham (2012), en el que acontecen el que determinará si se ha producido un ajuste o un desajuste. De este modo, la tristeza puede convertirse en el agente que favorezca la evaluación y el análisis para cambiar una situación personal, mientras que un exceso de optimismo, por su parte, puede decaer en fracaso por un exceso de confianza y una visión distorsionada de la realidad.

En la misma línea, afirma Hayes (2013) que es preciso no atribuir elementos de valor ni lecturas precipitadas acerca de lo positivo y negativo ya que, como apunta Wilson (2008), es posible encontrar felicidad en la infelicidad convirtiendo la melancolía

en elemento de disfrute. O como añaden Andrews y Thomson (2009), aunque la tristeza en exceso genera niveles elevados de depresión, en dosis inferiores puede favorecer el razonamiento analítico.

En ese sentido, la psicología positiva no plantea que se estudien únicamente las emociones positivas dejando a un lado las negativas; sino que busca el equilibrio entre los aspectos positivos y negativos de la afectividad humana (Hervás, 2009; Sheldon, 2011; Vecina, 2006).

Paralelamente a estas críticas surgen las que consideran nociva la propuesta de ofrecer «felicidad a granel» (Vázquez, 2013) por parte de la psicología positiva. No se tienen en cuenta, de esta forma, que no se afirma que los elementos positivos que promueve esta corriente sean ilimitadamente beneficiosos en cualquier circunstancia.

Por el contrario, existen investigaciones que demuestran que unos niveles demasiado elevados de emociones positivas pueden generar efectos adversos (Diener, Colvin, Pavot, y Allman, 1991; Oishi, Diener y Lucas, 2007), pudiendo incluso propiciar el incremento de actividades de riesgo. Además, se ha comprobado también que no siempre se relaciona un mayor nivel de felicidad subjetiva u optimismo con mejores resultado o bienestar psicológico (Brown y Marchal, 2001; Diener et al., 1999; Dweck, 2007).

En esta misma línea se encuentran los estudios correlacionales y experimentales que, centrados en el bienestar psicológico, demuestran que la búsqueda de la felicidad conlleva, en ocasiones, la aparición de sentimientos de alineación y soledad (Mauss, Savino, Anderson, Weishbuch, Tamir y Laudenslager, 2012; Mauss, Tamir, Anderson y Savino, 2011). Por lo tanto, como afirma Cabanas (2011), la felicidad va más allá del hecho de no sentirse mal; la persecución de la misma puede llegar a dificultar la identificación de los aspectos verdaderamente importantes de la vida, ya que de la euforia que provoca a la manía existe tan solo un paso (Gruber, 2011).

Por último, tener en cuenta las recientes aclaraciones de López Martínez y Sandoval (2017) ante la confusión, en muchas ocasiones, de la psicología positiva con el movimiento llamado «pensamiento positivo» y que está más cercano a los temas y producciones de autoayuda.

Estas autoras reafirman a Vera (2008) al afirmar que la psicología positiva no es un ejercicio de autoayuda o un método mágico para alcanzar la felicidad, ni un movimiento que pretende ganar adeptos o difundir dogmas de fe.

De hecho, relacionarla simplemente con el autocontrol, la autodeterminación, el autoconocimiento, el autocultivo o la auto-responsabilización (Cabanas y Sánchez, 2012) es presentar una visión reduccionista de esta corriente obviando, en primer lugar, los pilares sobre los que se sustenta dicha psicología (P.E.R.M.A.), y en segundo lugar conceptos sobre los que trabaja como son el optimismo, la resiliencia, la creatividad o el flow.

Por otro lado, los manuales de autoayuda con los que se le ha confundido se centran en el individuo, olvidando su aspecto social; elemento fundamental para la felicidad. La psicología positiva sin embargo, como expone Vázquez (2013), considera las transacciones humanas incluso en mayor medida con respecto a lo que se venía considerando en psicología en cuanto al ámbito social del individuo.

No debemos pasar por alto tampoco las consideraciones de autores como Delgado (2014) acerca de la falta de rigor científico de los libros de autoayuda, dudando de su calidad científica al no ofrecer investigaciones avaladas por el método empírico. Para este autor, los libros de autoayuda pretenden, en muchas ocasiones, lucrarse con consejos y técnicas para mejorar ciertos aspectos de la vida personal o profesional, alentando una búsqueda de la felicidad basada en la espiritualidad y la limpieza emocional, ya que atribuye el fracaso a causas psicológicas. Por este motivo menciona Abad (2010) que el exitoso escritor Will Ferguson o la psicóloga Joanne Wood sospechan de la utilidad de la autoayuda.

Por el contrario, tanto la psicología positiva como la psicología tradicional se sustentan en un saber científico. Ambas parten de un marco empírico, un planteamiento y una metodología específica, presentando un objeto de estudio concreto acerca del cual se investiga y se establecen conclusiones con rigor. Esto permite excluir aquellas afirmaciones que carezcan de dicho rigor empírico o estén basadas en el juicio personal de un autor concreto, lo que elimina este tipo de sesgos y permite el avance en el desarrollo de esta disciplina (Hervás, 2009).

7. CONCLUSIONES

Para concluir, puede que, aún después de habernos aproximado a la Psicología positiva en este capítulo, todavía nos preguntemos ¿a qué se debe este repentino auge de la disciplina?

El gran interés que ha suscitado este nuevo movimiento se debe a la gran laguna existente en la formación de muchos profesionales en diferentes campos; pero sobre todo en el educativo que es el que nos compete. También es reflejo de una necesidad a nivel social por el aumento de trastornos de depresión y ansiedad generados por el estrés de vida actual.

Al comprobar las posibilidades de aplicación que nos ofrece la Psicología positiva no sólo observamos un amplio campo de acción; sino la posibilidad de ampliar y desarrollar numerosas alternativas de investigación e intervención. Debemos aprovechar el reto que supone el rápido crecimiento que está experimentando esta nueva corriente para ir desarrollando instrumentos válidos y fiables que sean capaces de estimar y delimitar las variables que estudia (Vera, 2006).

No debemos pasar por alto que se trata de una disciplina con un campo de investigación tremendamente joven, por lo que aún queda mucho por avanzar para llegar a comprender en profundidad los fenómenos que ésta pretende explicar.

El movimiento llamado Psicología positiva, fundado por Martin Seligman y su equipo de colaboradores, nace para devolver a la psicología su preocupación por el bienestar de todas las personas, sin olvidar a las que están sanas, que a modo de prevención vayan integrando en sus vidas el dejarse fluir impulsados por sus mejores potencialidades.

En este capítulo hemos realizado un recorrido a lo largo de sus orígenes y sus antecedentes para comprender mejor de dónde vienen sus ideas. Como hemos visto, se trata de una disciplina “recién nacida” aún.

Aunque el siglo XX se ha centrado en el déficit, a nivel psicológico, hemos ido viendo a lo largo del capítulo cómo esta tendencia ha ido cambiando hasta hoy. Es más, es sorprendente ver el aumento que ha experimentado en número de investigaciones publicadas (según el estudio realizado por Donaldson, Dollwet y Rao, 2015, y publicado en *The Journal of Positive Psychology*, existen 1336 artículos publicados entre 1999 y 2013, de los que más de 750 de ellos incluyen pruebas empíricas de las teorías de la psicología positiva, los principios y las intervenciones). Una muestra del poco interés prestado hacia el estudio de lo positivo durante años es lo desapercibidas que pasaron las primeras intervenciones realizadas de la mano de Fordyce.

La psicología positiva ha logrado grandes progresos en cuanto al diagnóstico y tratamiento de las psicopatologías, logrando que las personas sufran menos (Barret y Ollendick, 2004; Hibbs y Jensen, 2002; Kazdin y Weisz, 2003). Sería lógico pensar entonces que la prevalencia de los trastornos depresivos debería haber disminuido.

A pesar de la relevancia que ha adquirido actualmente el impacto de las intervenciones positivas que hemos visto en todos sus ámbitos (clínico, educativo e institucional) coinciden numerosos autores en considerarlos insuficientes, siendo necesaria una mayor investigación científico-aplicada.

Desde diversos ámbitos (psicología clínica, psicología social, medicina, etc.), varios investigadores han evidenciado la importancia y los beneficios de las emociones positivas en las personas (Argyle, 1999; Holden, 1999; Seligman, 2003), lo cual ha contribuido enormemente a documentar formalmente el tema.

En cuanto a esta aplicación, hemos de considerar también las recomendaciones dadas por Vázquez y Hervás (2008) como conclusión a los trabajos pioneros de Fordyce, de los que hablamos en el apartado 5 del presente capítulo. De ellos se desprende que el incremento de bienestar obtenido a través de programas de intervención se obtiene cuando se trata de la práctica de actividades intencionales, pero no en intervenciones de carácter únicamente teórico e informativo. Recomendaciones estas que, como veremos en el diseño de nuestro “Programa de bienestar emocional para docentes” en el capítulo 4, hemos tenido en cuenta a la hora de planificar la metodología.

Centrándonos en el ámbito educativo, que es el que nos preocupa, si nos ocupamos de facilitar a los docentes las herramientas válidas con las que alcanzar un alto estado de bienestar, podrán ser ellos los que contagien al resto de la comunidad educativa.

Como dijo Ana Frank (1944, 2012): “Quien es feliz hará a otros felices”. De ahí nos surge la cuestión y, por ende, la necesidad de elaborar y difundir un programa de intervención para docentes, con la única intención de contribuir al incremento de su estado de bienestar, que hará que los discentes lo estén también.

Por último, tampoco tenemos que olvidar la célebre frase de Seligman (1998):

Si privamos a nuestros hijos de sus errores, les privamos de la persistencia.
Lo que estoy tratando de decir es que necesitamos fallar, pero los niños necesitan fracasar, necesitan sentirse tristes, ansiosos y angustiados.
Si los protegemos constantemente, los privamos del aprendizaje de las habilidades para la persistencia (p.67).

Decía Molière (Poquelin, 1673, 1987) que la felicidad ininterrumpida aburre; debe tener alternativas. La tensión que existe entre la felicidad y los diferentes estados emocionales es deseable. Hay que sentirse mal en algunos momentos de la vida para poder saborear las mieles del bienestar.

CAPÍTULO II

EMOCIONES: LO QUE NOS MUEVE

“Todo nuestro conocimiento tiene su principio en los sentimientos.”
(Leonardo Da Vinci).

INTRODUCCIÓN

Vivimos movidos por emociones; éstas son, en definitiva, las que nos acompañan desde el momento del nacimiento. Están presentes en la construcción de nuestra personalidad, y van a desempeñar un papel fundamental en la consecución de los aprendizajes y en el proceso de interacción social.

Como si de un sistema de alarma se tratase, las emociones son procesos psicológicos que nos alertan y señalan las situaciones peligrosas y aversivas, para que podamos evitarlas; y las agradables, a las que debemos acercarnos.

Donald A. Norman, profesor emérito de ciencia cognitiva en la Universidad de California, ha desarrollado toda una investigación a cerca del diseño emocional donde afirma que además, las emociones hacen más listas a las personas: “Sin emoción la capacidad que tenemos de tomar decisiones se vería dañada. La emoción consiste siempre en juzgar, nos ofrece información inmediata acerca del mundo” (2004, p. 25).

En nuestro día a día experimentamos infinidad de emociones, algunas con tal intensidad que tomamos conciencia del proceso que estamos percibiendo; de la causa y forma en que un acontecimiento nos ha afectado. A consecuencia de ello se desencadena un sentimiento agradable o desagradable, que conlleva una alteración de nuestro organismo, nuestra actividad e incluso nuestro comportamiento.

Pero las emociones son uno de los procesos psicológicos más complejos y difíciles de explicar. Así, a la pregunta que ya se formuló William James en 1884: “¿qué es la emoción?”, tenemos hoy cientos de respuestas.

Ciertamente, como afirman Wenger, Jones y Jones, “casi todo el mundo piensa que sabe lo que es una emoción, hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla” (1962, p.3).

Como veremos a lo largo del presente capítulo, se trata de un proceso psicológico que, por cotidiano y accesible que parezca, su comprensión ha requerido muchos años a la Psicología y otras disciplinas encargadas del estudio humano y que han sufrido diversas transformaciones a lo largo de su historia.

Recorreremos su evolución desde las distintas perspectivas y orientaciones que han generado múltiples formas de entender y conceptualizar los procesos emocionales, comprobando que Fernández-Abascal (1995) tiene razón al considerar que se trata de una *metáfora de la torre de Babel* por la diversidad terminológica y conceptual con la que nos topamos. Este breve recorrido por la herencia recibida tanto de la filosofía como de la biología, hasta llegar a la propia psicología, nos ayudará a comprender las dificultades que conlleva encontrar una definición consensuada.

Pero como para definir cualquier ciencia particular, consideran Flores y Díaz (2001), es necesaria una taxonomía de la misma, dedicaremos un apartado a exponer las líneas de estudio existentes para clasificar la etiqueta puesta que identifique una emoción y la distinga del resto. Veremos que aún hoy no existe un total consenso en una sola clasificación, sino que podemos ordenar las emociones en torno a factores dimensionales o considerándolas, desde un modelo de emociones discretas, como elementos con unas características propias y diferenciales, con lo que cada punto de vista conlleva.

Independientemente de cómo las organicemos ni qué mapa emocional queramos trazar para su estudio, sabemos que las emociones configuran un sistema multinivel de procesamiento de la información, lo cual ha venido garantizando la adaptación y la supervivencia humana desde su origen. Vemos necesario, por tanto ahondar en las características que éstas poseen, ya que, como veremos en el apartado tres, sus funciones no se limitan al más puro instinto de supervivencia; juegan también un papel crítico en la comunicación social, mediante una serie de estímulos discriminativos que facilitan la adquisición de conductas sociales. Configuran también un sistema motivacional y de movilización de comportamientos bastante preciso (Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez, 2010).

Todas estas características nos llevan a darnos cuenta de que, aunque en sus orígenes el interés sobre las emociones ha girado en torno al potencial de sufrimiento de las emociones negativas y la búsqueda de alivio al mismo, es decir, el tratamiento siempre ha tenido preferencia sobre la prevención; podemos ser optimistas cerrando este capítulo con la visión de las emociones desde el campo de la Psicología Positiva. No en vano, esta corriente deriva sus esfuerzos al terreno de la prevención y de las emociones positivas.

1. CONCEPTO DE EMOCIÓN. RECORRIDO HISTÓRICO

En una primera aproximación al término, nos dirigimos al Diccionario de la Real Academia Española (2014), donde encontramos la siguiente definición de emoción: “Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática” (RAE, 2014). No obstante, Prada (2005) también alude al Diccionario de la Lengua Española para definir una emoción como

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. (P. 9).

Tras situarnos a nivel lingüístico, seguimos avanzando hacia definiciones que van desde la etimológica del término hasta las específicas del ámbito psicofisiológico.

Daniel Goleman (1995) comenzó dando una aproximación en base a la etimología de la palabra. Así, emoción proviene del latín *movere-e*, que significa *moverse hacia*. Lo que nos lleva a pensar que se trata de impulsos automáticos que nos mueven hacia una acción. En su best seller, utiliza el término *emoción* para referirse a “un sentimiento y sus pensamientos característicos, a las condiciones psicológicas y biológicas que lo caracterizan, así como una serie de inclinaciones a la actuación” (P. 331).

Paul Ekman (1989, 2005) lleva cincuenta años dedicándose al estudio de las emociones por medio del reconocimiento de las mismas en caras, en distintos pueblos y culturas. En *Emotions Revealed* escribe que: “las emociones determinan la calidad de nuestras vidas”. Este concepto deriva de su maestro, Tomkins (1962), quien consideraba que “las emociones motivan nuestra vida”.

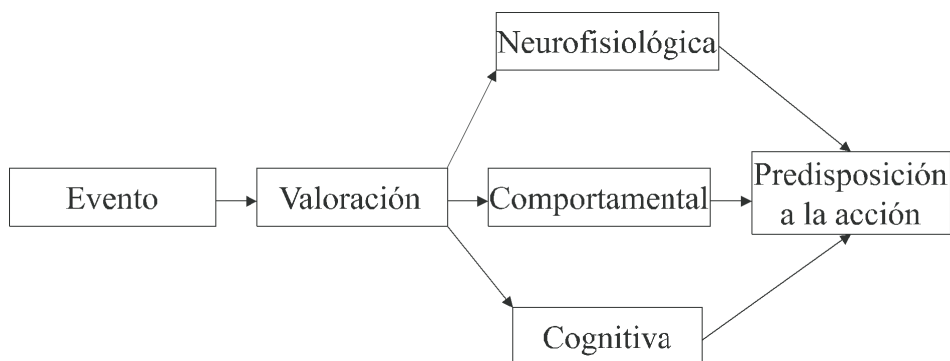
En las primeras definiciones encontramos poca precisión. Esto es debido a la gran controversia existente a la hora de delimitar el concepto. Existen diferentes modelos teóricos que intentan explicar qué es una emoción. Lo que diferencia unas teorías de otras, según nos explica Prada (2005), es la forma en la que se relacionan los diferentes componentes que forman una emoción, la importancia que se da a cada

uno de ellos y su relación con nuestra interpretación cognitiva tanto del estímulo como de la situación que ha provocado la emoción en sí. Por tanto, para seguir avanzando en el campo conceptual, es preciso aclarar cuáles son estos componentes y qué teorías desencadena la forma de entender su relación.

1.1. Componentes de la emoción.

Para Bisquerra (2003), las emociones se producen de la siguiente forma: en primer lugar, la información sensorial llega a los centros emocionales del cerebro. Es captada por los sentidos. Como consecuencia, se produce una respuesta neurofisiológica acorde con la información obtenida. Por último, la información es interpretada por el neocórtex. De acuerdo con este mecanismo, considera el autor que “una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada” (p. 12).

Las emociones pueden generarse como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Para sintetizarlo de forma más gráfica y visual, incluye en su artículo el siguiente esquema:



Fuente: Bisquerra (2003), p. 12.

Figura 4. Concepto de emoción.

Este proceso de valoración tras una acción o evento desencadenante puede tener varias fases. Según Lazarus (1991b), en primer lugar se hace una valoración sobre la repercusión del hecho en sí, considerando si éste influirá positiva o negativamente sobre nuestras expectativas en cuanto al logro de nuestros objetivos. Después se evalúa en qué medida estamos preparados para afrontar la situación y cómo; con qué recursos personales.

Por tanto, y apoyándonos en su esquema, señala Bisquerra (2003) que en una emoción hay tres componentes: neurofisiológico, conductual y cognitivo.

El primer componente, el *neurofisiológico*, hace referencia a los cambios fisiológicos experimentados como respuesta involuntaria del organismo, mediante el sistema nervioso autónomo (SNA) y al sistema endocrino y que, por tanto, el propio sujeto no puede controlar, aunque si ser consciente de alguno de sus efectos. Estos efectos físicos pueden ser taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, etc. Cuando se trata de emociones muy intensas, estas respuestas pueden provocar problemas de salud tales como hipertensión, úlceras, etc. De ahí la necesidad de prevenir tales efectos nocivos mediante una adecuada educación; ya que, aunque se trate de respuestas involuntarias, éstas se pueden prevenir mediante la práctica de técnicas adecuadas, como la relajación.

El segundo componente, *comportamental o conductual*, nos permite inferir qué tipo de emociones estamos experimentando. Aunque su control no es fácil, puede lograrse regulando conscientemente la expresión facial ante la persona que nos observa, ya que son las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc. los indicadores del estado emocional al que se asocia una conducta. La regulación de los mismos puede tener efectos positivos sobre las relaciones interpersonales.

Al tercer componente, el *cognitivo o vivencia subjetiva*, es a lo que llamamos sentimiento. Es la sensación consciente del estado corporal que experimentamos con la emoción. Se trata de la experiencia subjetiva del estado de felicidad, tristeza, enfado, etc. Con lo cual, este componente cognitivo es el que hace que califiquemos un estado emocional y le demos nombre.

Su etiquetado está limitado por el dominio del lenguaje, tanto en el conocimiento de las emociones de los demás como en las propias, dificultando incluso la toma de conciencia y la sensación de “no saber qué nos pasa”. Este hecho también puede tener efectos negativos sobre la persona, por lo que volvemos a incidir en la importancia de

una educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a un mejor conocimiento de las emociones y del dominio del vocabulario emocional.

Como advertíamos, la forma de entender el proceso emocional a partir de los componentes descritos va a dar lugar a diferentes teorías que pretenden dar respuesta a la pregunta “¿qué es una emoción?”.

1.2. Concepto de emoción desde diferentes teorías.

Como veremos más adelante, a través del recorrido histórico por el origen de las emociones, la teoría evolucionista defendida por Darwin es considerada el inicio de posteriores investigaciones realizadas en la misma línea.

Lo que defiende en su obra *The Expression of the Emotion in Man and Animals* (1872) es que todos los animales compartimos las mismas respuestas ante estados emocionales concretos, independientemente de la especie, la cultura e incluso estando privados del sentido de la vista desde el nacimiento (Palmero, 1996).

Según la *teoría de James-Lange*, las emociones son la consecuencia de experimentar un cambio corporal u otro diferente en función del estímulo percibido y que va a inducir distintos patrones de actividad del sistema nervioso. De esta forma, los sentimientos humanos se basan en aspectos físicos.

Por el contrario, la *teoría de Cannon-Bard* se basa en aspectos cognoscitivos, entendiendo que las reacciones físicas son las mismas ante distintas emociones y que lo que distingue un estado de otro es la experiencia.

Para otros (James, 1894) se trata de la combinación de activación fisiológica y su correspondiente interpretación cognitiva.

Bajo la *teoría de Schachter-Singer* se incluyen las ideas de las anteriores; que una emoción depende de la respuesta corporal ante un estímulo, pero también de cómo interpretamos cognitivamente la situación. En esta misma línea se encuentra la perspectiva de Lazarus (1991a), quien mantiene que las emociones tienen un

componente semántico y están asociadas a manifestaciones externas; es la perspectiva del procesamiento de la información (Prada, 2005).

Desde un punto de vista biológico – evolucionista (Izard, 1984; 1994; Nesse, 1990), se define la emoción como un patrón conductual adaptativo e innato, consecuencia del origen y evolución de la especie. En su misma línea se encuentra Paul Ekman (2003), que asegura que existen seis emociones universales a todas las culturas e innatas, llamadas emociones básicas por su necesidad para la supervivencia: alegría, tristeza, enfado, miedo, sorpresa y asco.

En su *teoría* diferencial de las emociones, Carroll Izard (1994) considera que existen tres factores que conforman el fenómeno emocional: neutral, expresivo y experiencial. Bajo este modelo, Izard sostiene que la base neural de los sentimientos es similar en la infancia y en la madurez, y que continúa estable a lo largo de la vida, sin depender del proceso evolutivo. Para investigar esta hipótesis, diseña un experimento en el cual, por medio de fotografías, se inducen emociones de tristeza a un grupo de niñas. Se encontró que se registraba actividad cerebral bilateral en la corteza media prefrontal, en el polo temporal y en la corteza prefrontal ventrolateral derecha. Estos resultados indican que existe una correlación entre la conducta emocional y una estructura cerebral específica.

Este mismo investigador ha intentado también dar cuenta de cómo se desarrollan las emociones y a qué edad los niños logran detectarlas. Estudió ocho emociones: enfado, alegría, sorpresa, miedo, angustia, disgusto, interés y vergüenza. Los resultados indicaron que, a la edad de 2 años, todas estas emociones son expresadas claramente, si bien no todos los niños las identifican. Alrededor de los ocho o nueve años los niños suelen identificar sin ninguna dificultad todas las emociones. Este fenómeno se estudió en diferentes culturas, concluyendo que la capacidad de interpretar e identificar las distintas emociones es innata y se hace más específica a lo largo de los primeros años de la vida (Levav, 2005).

Si la emoción es la que nos “mueve” a responder a determinados estímulos, buscando la supervivencia o el bienestar, o poniendo a salvo nuestra integridad física, cabe pensar que actuaríamos siempre de forma abrupta, instintiva. Damasio (1999)

se plantea esta duda. El neurólogo intenta explicar este fenómeno afirmando que, a lo largo de la evolución, el ser humano ha ido desarrollando un mecanismo que posibilita reaccionar, decidir de inmediato y actuar rápidamente para sobrevivir.

En determinadas situaciones en las que no se dispone de tiempo suficiente para planear, pensar conscientemente y luego decidir, se necesita reaccionar de forma “automática”. Damasio (1999) propone la existencia de un mecanismo, el *marcador somático*, que se desarrolla a lo largo de la vida y que es fruto de la evolución. Éste genera estados somáticos y representaciones de estados somáticos.

Los marcadores somáticos, creados como consecuencia de la interacción con el medio a lo largo de la vida, influyen en el proceso de decisión y lo encauzan hacia los resultados más convenientes para el individuo en las situaciones que debe enfrentar. El mediador neuroanatómico del marcador somático es la corteza prefrontal.

Así, Damasio define la emoción como la combinación del proceso mental simple o complejo con las repuestas del cuerpo, todo ello íntimamente relacionado con el cerebro. Todo ocurre al mismo tiempo (Levav, 2005).

Parece ser que existe consenso al afirmar que la mayoría de las emociones se generan, como vemos, inconscientemente. Gran parte de lo que el cerebro realiza cuando se produce una emoción sucede independientemente del conocimiento consciente; es decir, de forma automática. Por este motivo, Le Doux (1999) distingue entre reacciones emocionales innatas y acciones emocionales voluntarias. Éstas últimas son las que llamamos sentimientos. A mitad de camino entre ambas se encontrarían las respuestas de evitación.

La emoción, por tanto, es diferente del sentimiento. El cerebro monitorea continuamente los cambios en el cuerpo. Según Miriam Levav (2005), el cuerpo “siente” la emoción al mismo tiempo que la experimenta.

Los mecanismos neurológicos de la emoción y el sentimiento se desarrollaron en los humanos para permitir conductas apropiadas en situaciones que no requieren

pensamiento consciente. Por tanto, para esta autora, las conductas apropiadas se aprenden y son influenciadas por la cultura (Levav, 2005).

En esta misma línea podríamos continuar con Fernández-Abascal y Palmero (1999), quienes explican que es la interpretación subjetiva que cada persona hace de su percepción de los fenómenos (tanto internos como externos) lo que provoca la activación de los procesos emocionales. Esta valoración de los hechos produce una activación emocional compuesta de una experiencia subjetiva y una expresión corporal. Si todo ello presenta una valencia positiva, la emoción es positiva. Y si, por el contrario, la valencia es negativa, la emoción experimentada también lo será (Diener, Larsen y Lucas, 2003 citado por Prada, 2005).

Así pues, definiremos como emociones positivas la alegría, el orgullo, la satisfacción y la esperanza; y como emociones negativas la ira, el asco, la tristeza y el miedo.

No obstante, parece que se ha llegado a un acuerdo respecto a las características básicas. Siguiendo a Sroufe (2000), las emociones están compuestas de factores fisiológicos, sociales, cognitivos y comportamentales. Una dimensión fisiológica, puesto que los seres humanos tenemos mecanismos somáticos, una dimensión social, porque las vivimos en situaciones y son desencadenadas por estímulos sociales y una dimensión cognitiva, puesto que son interpretadas (Mora y Martín, 2010).

Por tanto, una definición algo más completa es la que da un significado a la emoción como un estado complejo, biológico y psicológico, una respuesta somática y una agitación mental, que producen una tendencia a la acción, como respuesta a una serie de informaciones. Además, se le pueden incluir unas características conductuales relacionadas con la expresión de las emociones (conducta motora, gestos faciales o expresión verbal), y otras psicofisiológicas, que se relacionan con los cambios en los distintos aparatos, sistemas, músculos y órganos en respuesta somática (alteración en el ritmo cardíaco, tensión muscular, sudor helado, etc.) (Vallés y Vallés, 2000).

En el Diccionario de la Neurociencia de Mora y Sanguinetti (2004) se define emoción como “una reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo. Se acompaña de

fenómenos neurovegetativos. El sistema límbico es parte importante del cerebro relacionado con la elaboración de las conductas emocionales.” Esta definición está de acuerdo, por tanto, con Frijda (2001), al afirmar que las emociones nos dicen qué hechos son verdaderamente importantes para nuestra vida.

La emoción es ese motor que todos llevamos dentro (Mora, 2012). Se trata de la energía que “nos empuja a vivir”. En el sistema límbico de nuestro cerebro, en forma de circuitos neuronales, funcionan unos estímulos (de recompensa o de castigo) que nos ayudan a estar activos y en alerta.

Una definición más completa es la que nos da Mora (2012), quien habla de la emoción como una reacción conductual del organismo ante estímulos que puede causarnos placer, dolor, recompensa o castigo. Dichas respuestas se crean en el cerebro codificando a través de los circuitos neuronales las situaciones del exterior que crean en nuestro interior un cambio. Estas respuestas son creadas por cualquier ser vivo de manera inconsciente. Pero en el caso del ser humano, y siendo lo que nos diferencia del resto de animales, sí somos conscientes de nuestras emociones fuera de lo puramente biológico; denominándolo de forma común, sentimientos.

Aunque la definición de emoción más actual es la que nos ofrece Morgado (2017) en un artículo publicado en el periódico digital El País (Ciencia) el pasado 5 de abril de 2017. Considera las emociones como

“subsidiarias y servidoras de la razón, que es quien las suele generar en su provecho. Eso significa que los buenos argumentos racionales son capaces de modificar los sentimientos de las personas y ponerlos así de su parte. En realidad, nunca estamos satisfechos con nosotros mismos hasta que nuestros sentimientos encajan en nuestros razonamientos, y viceversa” (2017, 17:27).

Para la explicación de este proceso, como vemos, se ha originado una extraordinaria proliferación de modelos y planteamientos teóricos procedentes de niveles tanto conductuales como biológicos o cognitivos. Pero, como apuntábamos al comienzo, este aparente interés repentino de las últimas décadas no lo es tanto; la

presencia psicológica, social y cultural de las emociones ha estado presente desde los orígenes del hombre. El papel adjudicado a ellas, como veremos a continuación, ha ido modificándose en función de la cultura de cada época.

1.3. Origen de las emociones.

Ya en la Grecia clásica, Sócrates (470 a.C. – 399 a.C.) aconsejaba a sus discípulos la máxima *conócete a ti mismo*, refiriéndose principalmente a la identificación de emociones y sentimientos como primer paso para articular la propia conducta. Concibió al hombre como un alma preexistente, reencarnada y encerrada en un cuerpo, a modo de cárcel, propugnando que la tarea más noble del hombre, en cada una de sus encarnaciones, consistía en librarse de las ataduras, apariencias e ilusiones de lo sensible, consiguiendo así elevarse, conducido por su razón, hacia la contemplación de las esencias o arquetipos de todas las cosas existentes en el mundo suprasensible. La vida era entonces, como ahora, una oportunidad de aprendizaje y perfeccionamiento del alma (Casado y Colomo, 2006; Lazarus, 1993).

El método socrático consistía en proponer temas, instigar ideas con preguntas, escuchar lo que los discípulos tenían que decir, aprender y enseñar. Su objetivo era el desarrollo personal, abriendo las mentes y buscando el aprendizaje dentro de uno mismo. Su método de trabajo, conocido como *Mayeútica*, lo fundamentó en preguntas y respuestas construidas pertinentemente; de tal manera que las personas fuesen capaces de descubrir la verdad y el conocimiento que llevan en su interior. Quien pregunta bien, es decir, quien práctica la dialéctica mayeútica, descubrirá la verdad que, aunque dormida, existe en la mente de cada hombre. Por tanto, la *Mayeútica* se encuentra arraigada en lo más hondo del pensamiento socrático, no siendo un método que busque extraer opiniones de sus interlocutores, ni la imposición de ideas ajenas; sino que, por el contrario, aspira a sacar a la luz la verdad y el conocimiento que existe y se produce naturalmente en el seno de la razón humana.

Con Platón (428-348 a.C.) y Aristóteles (348-323 a.C.), quedaron establecidas las dicotomías que durante siglos configurarían todo el desarrollo del pensamiento occidental, tales como separación de razón y sentimientos, cuerpo y mente, potencia y acto.

Los filósofos sofistas (s. V y IV a.C.) consideraron como sumamente engañosa la información proporcionada por los sentidos. En la actualidad parece incomprensible, puesto que la mayoría de los procesos cognoscitivos parten precisamente de ellos, siendo generadores inmediatos de emociones fisiológicas inevitables de felicidad, tristeza, ira, miedo o asco, que van acompañadas de cambios corporales reconocibles: rubor, sudor, palpitaciones e incluso trastornos gástricos. Al advertir que las emociones implicaban de tal manera al cuerpo, consideraron tales procesos, además de subjetivos, más corporales que mentales; y por lo tanto poco apropiados para llegar a entender la verdad y la ataraxia, objetivos máximos de la filosofía platónica (Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez, 2010).

Hipócrates (s. V - s. IV a.C.) consideró el cuerpo como un todo, y con su *teoría de los humores* (bilis negra, bilis, flema y sangre) partió del supuesto de que las alteraciones corporales influían directamente en el estado anímico y de cordura de los seres humanos. Los cuatro caracteres básicos (melancólico, flemático, sanguíneo y amorfo) dependían así de la proporción en que se mezclan los humores en cada individuo.

La primera teoría acerca de las emociones fue expuesta por Platón, como resultado de la contraposición del placer y el dolor, y considerando el alma humana (la mente) dividida en los tres dominios mencionados: racional o cognitivo, irascible o afectivo y apetitivo. Éstos conformaban la trilogía básica: razón, espíritu y apetito. Trilogía que en la actualidad se corresponde con cognición, emoción y voluntad o motivación. Para su explicación y comprensión utilizó la metáfora del auriga, identificándolo con la inteligencia humana y el dominio cognitivo o componente racional. Ellos son el auriga que lleva las riendas del carro, mientras que los componentes afectivo y apetitivo, emoción y voluntad, representan los dos caballos que tiran del carro: el afectivo guiando y el apetitivo suministrando la fuerza motriz.

Aristóteles simplificó la división efectuada por Platón, contraponiendo la capacidad cognitiva o intelectual a la capacidad apetitiva u orética, que consideró como combinación de voluntad y emoción. Consideró a la mente, o psique, como el acto primero de todas las cosas, puesto que es lo que hace posible el sentir y

el percibir; subdividiéndola en tres tipos: la psique vegetativa (plantas), la psique sensitiva (animales) y la psique racional (ser humano).

En su obra *Retórica* (1999), Aristóteles desarrolló lo que para muchos es considerada la teoría clásica más completa acerca de las emociones; considerando la Emoción como una afección del alma que siempre va acompañada de placer o dolor, y que se constituye, instala y percibe, como una medida del valor que, para la vida, tiene el hecho o situación a la que se refiere dicha emoción. Así las emociones pueden considerarse como la reacción inmediata del ser vivo a una situación que le es favorable o desfavorable, placentera o dolorosa; la cual basta para poner en alerta al ser vivo y disponerlo para afrontar la situación, con los medios que tenga a su alcance.

A su vez, Aristóteles, al considerar el placer, relacionado con la realización de un hábito o de un deseo natural, le atribuyó la misma función de restitución de una condición natural y, en consecuencia, consideró doloroso lo que aleja violentamente la condición natural y, por lo tanto, es contrario a la necesidad y a los deseos del ser vivo. Así pues, para Aristóteles al contrario que para Platón, las dos dimensiones del alma, racional e irracional, forman una unidad. Y entiende que las emociones poseen elementos racionales como expectativas y creencias; razón por la que es considerado un precursor de las teorías cognitivas de la emoción; como pone de manifiesto Magda Arnold (1969) en su obra *Emotion and Personality*.

Frente a la concepción funcionalista de las emociones, que mantienen Platón y Aristóteles, se encuentra el *estoicismo* como corriente filosófica. Desde ella se mantiene que la naturaleza ha dotado a los animales de instinto y al hombre de razón. Las emociones son consideradas como perturbaciones del ánimo opuestas a la razón. Y como el hombre sabio sólo puede vivir conforme a la razón y al conocimiento, éstas son opiniones vacías y privadas de sentido.

Los estoicos distinguen cuatro emociones fundamentales: el anhelo de los bienes futuros, la alegría por los bienes presentes, el temor a los males futuros y la aflicción por los males presentes. De ellas, al anhelo, la alegría y el temor les correspondían tres estados normales propios del sabio: la voluntad, la alegría y la precaución, respectivamente. El resto de emociones eran consideradas enfermedades crónicas y una amenaza a la razón.

Es con el pensamiento cristiano cuando nuevamente se considera la importancia de las emociones. San Agustín (426 d.C., 1979) subraya el carácter activo y responsable de las emociones, cobrando importancia la noción de voluntad. Dice al respecto en su obra *La ciudad de Dios*:

“La voluntad se halla en todos los movimientos del alma (...) ¿qué son la codicia y la alegría sino consciente voluntad por las cosas deseadas? ¿Y qué otra cosa sino la voluntad que rechaza las cosas no queridas, el miedo y la tristeza? (...) la voluntad humana ora atraída ora rechazante, se cambia y se transforma en esta o en aquella emoción” (Citado en Casado y Colomo, 2006, p.3) .

Por su parte, Santo Tomás de Aquino (1485, 1969) retoma el tratamiento de afección de las emociones, referida a un aspecto del alma por el cual ésta es potencialidad y puede recibir o padecer una acción. En su obra *Suma Teológica* diferencia entre las emociones que se refieren a la parte irascible y otras que se refieren a la concupiscible.

Las emociones que pertenecen a la parte concupiscible (instintiva) se refieren al movimiento por el cual se obtiene un bien o se aleja un mal. Las que pertenecen a la parte irascible condicionan la realización de emociones concupiscentes (en las que no existe el razonamiento sino la necesidad de complacer la tendencia del instinto). Así, en un mundo donde el bien es difícil de obtener y el mal difícil de evitar, la anticipación del bien o el mal y el esfuerzo que supone conseguirlo o evitarlo median para las otras emociones (Chóliz y Gómez, 2002).

Este mismo planteamiento funcionalista de las emociones es defendido por las *doctrinas naturalistas* (Telesio, Patrizzi, Giordano Bruno...) formuladas en los siglos XVI y XVII. Un ejemplo de ello lo constituye Telesio (1509-1588), reconociendo la función biológica del placer y del dolor. Al cuerpo y al espíritu le aporta dolor aquello que los corrompen, y placer todo lo que les da vida y los favorecen. Con esta concepción de las emociones se delimita la difícil situación en que el cuerpo y el espíritu conviven en el mundo natural. De la manera antes expuesta se generan las emociones del placer y el dolor acompañadas de las correspondientes de amor y odio.

Abundando en el tema, Telesio establece otra categoría más de emociones sociales; ya que el hombre, tendente a relacionarse con sus semejantes, siente los deseos de familiaridad y benevolencia. Tales relaciones determinan las emociones de temor, orgullo y desprecio así como también el placer y el dolor derivado del comportamiento recíproco humano (Calatayud, 2006).

El planteamiento de Telesio es similar al de Hobbes, para el que las emociones constituyen una de las cuatro facultades humanas fundamentales, junto a la fuerza física, la experiencia y la razón. En su obra *Leviatán* relaciona las emociones con *los principios invisibles del movimiento del cuerpo humano* que preceden a las acciones visibles.

Desde este punto de vista, las emociones controlan la conducta humana; ya que suponen una respuesta de deseo o aversión respecto a objetos, estén o no presentes. La tonalidad placentera o dolorosa de una emoción garantiza su función vital. Lo que no se desea o se odia se dice que se desprecia, y el desprecio se considera una especie de inmovilidad del corazón.

David Hume introduce una *dimensión cognitiva* además de la fisiológica, considerando que las ideas y creencias también forman parte de la génesis de la emoción. Las emociones pueden derivarse tanto del dolor como del placer causado por acontecimientos directos o de manera indirecta, por las creencias acerca de los objetos que las causan. Además, Hume aboga por la exploración y medición de los sentimientos, de la misma forma que pueden medirse los fenómenos físicos: “el origen de las pasiones está sometidos a un mecanismo regular; y de esta manera son tan susceptibles de un análisis exacto como lo son las leyes del movimiento” (Hume, 1998, p.24).

Por su parte, Descartes hace un planteamiento dualista, ya que alma y cuerpo son sustancias distintas. Propone sobre las emociones un discurso, compartiendo aspectos fundamentales con las doctrinas de Telesio y Hobbes. En las *Pasiones del alma* de Descartes (1997) se tratan las emociones como afecciones nuevamente. Considera que existen seis simples y primitivas: el asombro, el amor, el odio, el deseo, la alegría y la tristeza. Todas las demás emociones son derivadas de estas

seis. Descartes rechaza la distinción tomista entre distintas pasiones y no admite ni el temor ni la esperanza como emociones fundamentales. El *modelo universalista* actual también establece seis emociones básicas, coincidentes parcialmente con las emociones cartesianas, entre las cuales la sorpresa es una de ellas. De este modo queda patente el asombro antes enumerado.

Tan importante es la teoría cartesiana y su dualismo mente-cuerpo, que ha influido en el pensamiento occidental y psicológico hasta nuestros días. Es destacable la influencia cartesiana en el desarrollo de la teoría psicofisiológica sobre emoción de William James; así como también en el modelo universalista.

Para Spinoza (1984) las emociones se relacionan con el esfuerzo de la mente y el cuerpo, tendente a conseguir la perfección. A diferencia de Descartes, considera que alma y cuerpo son dos aspectos de una misma realidad. Al esfuerzo lo denomina voluntad, cuando sólo se refiere a la mente y deseo, cuando se refiere al mismo tiempo a la mente y al cuerpo. Así pues, el deseo es para él la emoción fundamental al que se unen las otras dos emociones primarias: la alegría y el dolor. Mediante la emoción de la alegría se logra una mayor perfección y mediante el dolor, mente y cuerpo descienden hacia la imperfección. Para él, amor y odio no son más que alegría y dolor, respectivamente, acompañados por la idea de los efectos provocados. Explicado de otra manera, diremos que el que ama se esfuerza por la consecución de la cosa amada; y el que odia, todo lo contrario respecto de la cosa odiada.

Según Leibniz (1646-1716) las emociones impiden al alma ser un Dios. Son signos de imperfección y pensamientos confusos.

Fue Pascal (1652, 2003) quien, por primera vez, insistió acerca del valor y la función del sentimiento. Y mantuvo que el conflicto entre razón y emoción no se puede solucionar mediante la eliminación de alguna de las dos partes. A este planteamiento novedoso se unió el filósofo alemán Kant (1980), quien en su obra *El poder de las facultades afectivas* señala: “las emociones son un predominio de las sensaciones, al punto que llega a suprimirse el dominio del alma (...) crece rápidamente hasta hacer imposible la reflexión” (Casado y Colomo, 2006, p.7).

En cualquier caso, para Kant, la alegría y la tristeza se ligan al placer y al dolor, respectivamente, y éstos tienen la función de impulsar al sujeto a permanecer en la condición en la que se encuentra o abandonarla. Para él, la alegría excesiva y la tristeza oprimente son emociones que amenazan la existencia del hombre; así como la risa y el llanto favorecen la salud.

Al igual que Kant, Schopenhauer (1819, 2003) mantiene la noción de dolor centralizada en su propuesta filosófica. Para él, vivir significa querer, querer significa desear, y el deseo implica la ausencia de lo que se desea, y por tanto el dolor. Por ello, la vida es dolor y la voluntad de vida es el principio del dolor. El placer sólo representa un momento de tránsito como simple cese del dolor.

Hegel establece una distinción, que aún hoy en día no se ha planteado en psicología, entre emoción, sentimiento y pasión. Califica las emociones como particularidades accidentales que encuentran su realidad sólo en la sustancia racional. (Casado y Colomo, 2006).

Un pensador contemporáneo muy interesado en el análisis de la emoción es Scheler (1913, 1957). Para él, la vida emocional posee su propia autonomía. La diferencia entre estados y funciones emotivas es profunda y, desde este punto de vista, distingue cuatro grados de emociones correspondientes a la estructura de la existencia humana: emociones sensibles, emociones corpóreas, sentimientos psíquicos del YO y sentimientos espirituales de la personalidad. Considera el sentimiento como un acto intencional cuyo objeto específico es el valor, y distingue cuatro especies de valores correspondientes a los cuatro grados del sentimiento.

Siguiendo la cronología marcada, Heidegger (1927, 2005) considera a la angustia como la única emoción propia del hombre, porque es la que hace comprender al ser humano su misma existencia y, por lo tanto, su ser en el mundo. No obstante, Heidegger no ha negado el resto de las emociones y considera que las mismas pertenecen al nivel de la existencia impropia o anónima dirigida a vivir cotidianamente.

Del mismo modo, pero con un matiz psicológico, hace su planteamiento Sartre (1939, 1999) de la emoción, considerándola como una cierta manera de aprehender

el mundo y tomar conciencia del mismo. Pero, el mundo, al cual se refiere la emoción, es un mundo difícil, considerando que la dificultad es una cualidad objetiva del mundo que determina la naturaleza de las emociones.

Podemos concluir este recorrido histórico evidenciando que las recientes teorías acerca de las emociones tienen sus raíces en la filosofía; se podría decir que comienzan en la neurología y concluyen con la ética, como señala José Antonio Marina (2005) en su artículo *Precisiones sobre la Educación emocional*. Por este motivo, seguiremos sentando las bases del concepto de emoción a partir de la psicología, lo que nos dará un punto de vista más actual.

A partir del Renacimiento, y gracias al auge del método científico, se empezó a relacionar la emoción con procesos fisiológicos del organismo, considerándola moralmente neutra. Esto acercó el término a disciplinas más relacionadas con la neurología y la psicología.

A comienzos del siglo XIX, Darwin (1872) afirma que: “los cambios en el cuerpo aparecen inmediatamente después de la percepción del acto emotivo, y lo que sentimos al mismo tiempo que suceden los hechos es la emoción”. En su libro *La Expresión de la Emoción en el Hombre y los Animales*, define y clasifica ocho emociones básicas: alegría, malestar psicológico (distress), interés, sorpresa, miedo, enfado/rabia, disgusto, y vergüenza. Estas ocho emociones básicas se observan desde la infancia tanto en los animales como en los hombres. A través de uno de los primeros diarios de la conducta de bebés, expuso también la estrecha relación existente entre los fenómenos emocionales y su expresión. De esta forma, a partir de la observación de la interacción madre-hijo en la infancia, agregó que la expresión facial y el cuerpo son los medios primarios de la expresión emocional. (Fernández-Abascal y Chóliz, 2009).

El autor de Principios de la Psicología, William James, sostuvo también que “es posible recrear una reacción emocional si recordamos un momento o un tema determinado relacionado con esa emoción”(1947,p. 168). Una emoción puede volverse más intensa al recordar la situación que la provocó. De esta forma, los estímulos relacionados con los sentimientos (amor, miedo, rabia) provocan alteraciones

fisiológicas, afectando el ritmo de la respiración, la circulación sanguínea y otras funciones orgánicas que se suceden al unísono con la expresión emocional.

Al afirmar que “no lloramos porque nos sentimos tristes sino que nos ponemos tristes porque lloramos. Tememos porque temblamos y no lo contrario”, la teoría de James-Lange nos viene a decir que los cambios fisiológicos son los que nos indican (informan) lo que estamos sintiendo. Obviamente, también hay quienes sostienen lo contrario. La teoría de Cannon y Bard (1932) afirma que el proceso comienza en los centros subcorticales que reciben la información provocada por la emoción, información que asciende a la corteza cerebral. Ésta interpreta la reacción subcortical que, por medio de nuevos mecanismos, es la que provoca la ulterior respuesta fisiológica.

Los aspectos más importantes en la relación cuerpo-mente de la conducta emocional son, para Schachter y Singer (1962), los mecanismos cognoscitivos capaces de interpretar una situación provocando la correspondiente reacción en el individuo.

También encontramos, a mediados del siglo XX, en los *enfoques del counseling*, particularmente la psicología humanista, uno de los antecedentes del estudio de las emociones, a través de Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers.

Más tarde, la psicoterapia racional-emotiva, de la mano de Albert Ellis entre otros, adoptaría un modelo de counseling y psicoterapia que toma la emoción del *cliente hic et nunc* como centro de atención. Desde este enfoque se defiende que cada persona tiene la necesidad de sentirse bien consigo misma, experimentar las propias emociones y crecer emocionalmente. Pero si se obstaculiza este objetivo básico de las personas, éstas pueden caer en comportamientos desviados (Bisquerra, 2003).

Tras todo este recorrido filosófico, ético y psicológico por el pensamiento occidental sobre este concepto, vemos que parece mantenerse y es por tanto común, el dualismo entre emoción y razón. Los pensamientos filosóficos y psicológicos actuales atribuyen significado y función a las emociones humanas. Éstas siguen constituyendo procesos opuestos a los procesos racionales.

Tradicionalmente se han venido considerando a las emociones como experiencias impredecibles e incompatibles con los juicios sensatos e inteligentes. Cuando las personas reaccionan emocionalmente, consideramos que lo están haciendo de forma instintiva y natural. Esta forma de pensamiento arraestrada desde hace milenios se mantiene en el pensamiento occidental actual.

A pesar de la gran dispersión teórica que, como hemos visto, existe en el estudio de este proceso psicológico y que ha sido y es estudiado desde muy diversas disciplinas, en los últimos años se está produciendo una integración de todas ellas. Como se hace patente en las definiciones más actuales del constructo, esta nueva visión emergente de las emociones se basa fundamentalmente en las aportaciones del ámbito biológico y cognitivo, enmarcadas en una perspectiva evolucionista.

Continuaremos nuestro estudio a través de las emociones intentando organizar las ideas propuestas a partir de una clasificación de las emociones que nos acerque y aclare el concepto.

2. CLASIFICACIONES DE LA EMOCIÓN.

Llevar a cabo una taxonomía es necesario, desde el punto de vista científico, a la hora de definir un concepto. En este caso, el sistema afectivo no ha contado con clasificaciones sólidas ni mínimamente aceptables, como consideran Díaz y Flores (2001).

Durante años han sido muchos los autores que han intentado realizar una clasificación de los tipos de emociones y sus componentes. Si tenemos en cuenta a Goleman, “la verdad es que en este terreno no hay ideas claras y el debate científico sobre la clasificación de las emociones aún se haya sobre el tapete”. (2001, p.419).

Los primeros que mostraron interés en ordenar las emociones, recordemos que fueron los filósofos racionalistas del Barroco. Descartes (1997) propuso una clasificación en torno a seis *emociones primitivas*: admiración, amor, odio, deseo, alegría y tristeza. Por su parte, Spinoza (1984), llamó *pasiones básicas* a 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 el odio.

Posteriormente, en 1896, Wundt propuso un sistema afectivo de tres dimensiones o ejes compuestos por *afectos primarios o polares* de la vida afectiva: un eje de excitación-calma, otro de placer-dolor y el tercero de tensión-alivio.

Más cercano a nuestros días, Heller (1980) propuso clasificar los sentimientos en impulsivos, orientativos, emociones cognitivo-situacionales, afectos, talante, pasiones, sentimientos del carácter o la personalidad y predisposiciones emocionales.

Una de las más extendidas, sobre todo a partir de los años setenta, es la idea de que existen seis *emociones* consideradas *primarias o básicas*: alegría, tristeza, miedo, disgusto, ira y sorpresa. En este caso, existe un aval empírico que apoya esta propuesta: todas ellas se manifiestan mediante unas expresiones faciales fácilmente reconocibles, producidas ante estímulos similares y reconocidas en todas las culturas. (Ekman, 1972; Izard, 1977).

Plutchik (1980) organizó *ocho emociones primarias* en torno a cuatro ejes, formando un círculo en el que aparecen opuestas entre sí las menos similares. Según su modelo taxonómico, a partir de la mezcla de dos emociones primarias se originan las secundarias: aceptación + miedo = sumisión; ira + disgusto = desprecio; alegría + aceptación = amor (Díaz y Flores, 2001).

Como vemos, y siguiendo los planteamientos de Izard (1992), el sistema afectivo se ha venido considerando, para su clasificación, de dos maneras diferentes. Por un lado, como un espacio de varias dimensiones, como en las comentadas teorías de Wundt o Russell. Por otro lado, como un cúmulo de emociones diferentes, como es el caso de los etólogos de los gestos faciales. (Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez, 2010).

2.1. Emociones dimensionales.

Desde un estudio dimensional, se considera la necesidad de utilizar dimensiones generales para definir un entramado en el que aparezcan todas las posibles emociones, ya que la existencia de importantes diferencias individuales entre ellas dificulta el empleo de categorías discretas para su descripción.

Este punto de vista fue defendido, en primer lugar, por Wundt (1896). Existe un acuerdo generalizado entre los investigadores predecesores en cuanto a cuáles son las dimensiones que delimitan el campo afectivo y a su carácter bipolar. Se pueden definir por tres ejes:

- El eje de *valencia afectiva*. Permite diferenciar las emociones en función de la tendencia hacia lo positivo o lo negativo del placer y el bienestar; del agradable al desagradable, del bienestar al malestar.
- El eje de *activación*. Se refiere a las diferencias en la intensidad de los cambios fisiológicos experimentados; de la calma al entusiasmo. Experimenta sus extremos en condiciones de tranquilidad o relajación y, en su opuesto, de extrema activación o pánico incontrolable.
- El eje de *control*. Diferencia las emociones en función de quién ejerza el dominio, si se trata de la persona o de la situación desencadenante; desde un extremo controlador de la situación al opuesto en el que el sujeto se siente controlado por la situación.

Desde la perspectiva del estudio dimensional se pueden delimitar las diferencias y semejanzas entre un gran número de emociones; que, atendiendo a la bipolaridad antes expresada, se clasifican en positivas y negativas, con lo que cada polo comporta. Según la investigación de Gilboa y Revelle (1994), las positivas son de corta duración y dejan un grato recuerdo; mientras que las negativas son más prolongadas en el tiempo, ya que comporta una revisión de las metas no alcanzadas. Estas conclusiones resultan coherentes con la *ley de la asimetría hedónica* propuesta por Frijda (2001).

Por otra parte, muchas emociones no son totalmente negativas o positivas, sino que poseen en un cierto grado cualidades de ambas dimensiones. Desde este punto de vista, si quisiéramos hacer una representación espacial de las emociones, sea cual fuere la orientación que demos a los ejes, en ellos pueden situarse las diferentes emociones discretas, lo que hace que el estudio de las emociones dimensionales no sea incompatible con el de las emociones discretas que trataremos a continuación. (Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez, 2010).

2.2. Emociones discretas.

El estudio de las emociones discretas se origina en el hecho de que algunas emociones, como las primarias, tienen distintas características en alguno o en varios de sus elementos. Con esto nos estamos refiriendo al tipo de afrontamiento, a la forma de expresión facial, que resulta ser concreta y unívoca, y al procesamiento cognitivo de las mismas. Ha habido distintas propuestas de clasificación, pero la que ha resultado ser más trascendente es la que propone la existencia de unas emociones *primarias*, como ya hemos mencionado, que serían categorías emocionales primitivas de carácter universal y que, a partir de ellas, se desarrollarían las demás emociones, que podríamos denominar *secundarias*.

Emociones primarias.

Hay una serie de emociones discretas que afloran en los primeros momentos de la vida, entre las que, según Ekman (1992, 2003) se incluyen la sorpresa, el asco, el miedo, la alegría, la tristeza y la ira. Estas emociones son consideradas primarias; aunque bien es cierto que hay una gran tendencia, cada vez mayor, a hablar de *familia de emociones primarias*. (Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez, 2010). Esto es debido a la existencia de constelaciones emocionales que comparten recursos y funciones para actuar de forma complementaria y que tienen su origen concretamente en estas emociones primarias.

Tenemos que reseñar la existencia de otro conjunto de emociones que aflorarán más tarde, segunda infancia y adolescencia, como fruto de la maduración y de los procesos sociales. Nos referimos a las emociones tales como la culpa, la vergüenza, el orgullo, los celos, etc.

Las emociones antes mencionadas y denominadas primarias se corresponden, cada una de ellas, con una función adaptativa y, además, poseen condiciones específicas, un procesamiento cognitivo propio, una experiencia subjetiva singular, una comunicación no verbal que las distingue y también un afrontamiento diferenciado. Posiblemente también se diferencien unas de otras en lo referente a su activación fisiológica; pero este extremo que aún no se encuentra del todo establecido.

Emociones secundarias.

Como hemos mencionado antes, existen otra serie de emociones, llamadas secundarias, que no se derivan directamente de las primarias y que, consideran Giuliani, Zariello, Walker y Scolni (2013), son fruto de la madurez alcanzada, la socialización y el desarrollo de capacidades cognitivas del individuo.

Estas emociones secundarias, que se han denominado también como sociales, morales o autoconscientes, se corresponden con la culpa, la vergüenza, el orgullo, los celos, el azoramiento, la arrogancia, el bochorno, etc.

La mayoría de los autores, y entre ellos Dunn (2003) sitúan la aparición de estas emociones en torno a los tres años. Por regla general, es a partir de los dos años de edad cuando los niños empiezan a sonrojarse, a avergonzarse en público, o a intentar consolar a otro niño cuando llora. Precisamente por eso, son necesarias tres condiciones primarias para llegar a la aparición de estas emociones:

- Se requiere la adquisición de la identidad personal.
- El niño debe saber lo que está bien y lo que está mal.
- Y por último, debe ser capaz de valorar su identidad personal de acuerdo a unas normas sociales básicas.

Estas tres condiciones sólo pueden darse en torno a los tres años de edad.

Desde esta perspectiva, las emociones se asemejan a los colores donde, siendo

los primarios (azul, rojo y amarillo) mezclados, nos darían todos los demás con sus diferentes matices (Díaz y Flores, 2001). Puntualizando también que las emociones secundarias tampoco se presentan siempre en su estado puro; dependerán del desarrollo cultural de la persona y de su propia historia individual.

A modo de conclusión de este epígrafe en el que nos hacemos eco de la clasificación de emociones dimensionales y discretas, es necesario hacer una pequeña reflexión sobre las dos alternativas existentes para su estudio. Siguiendo el símil de los colores, podemos considerar a los primarios (azul, rojo y amarillo) como colores discretos sin ser incompatible con que, al mismo tiempo, podamos referirnos a ellos haciendo alusión al brillo y a su longitud de onda, con lo que tendríamos ya unos colores dimensionales. De la misma manera podemos estudiar las emociones dimensionales y discretas, que sería estudiar lo mismo; pero la experiencia psicológica de la emoción se corresponde con las emociones discretas; y las emociones puras con las primarias. Por encima de las posibles diferencias individuales, las emociones primarias tienen características que las diferencian del resto de fenómenos afectivos. (Ekman, 1999).

No obstante, estamos de acuerdo con Díaz y Flores (2001) en que no tienen por qué ser contradictorios los planteamientos de Izard (1992), que concibe el sistema afectivo como un espacio de varias dimensiones, con los de Wudt o Russell (1980), que consideraban un conjunto de emociones distintas. Por el contrario, es necesario encontrar la manera de compatibilizar ambos argumentos que nos ayuden a avanzar en la construcción de un modelo más acabado de la emoción. Evans (2002) propone un cambio de perspectiva en esta controversia acerca de los tipos de emociones. Ahondando en la base de la existencia de emociones básicas y emociones secundarias consideradas como dos clases diferentes, da un paso más allá concibiéndolas como los extremos de un mismo espectro. Considera el autor que la distinción entre ambos tipos de emociones es una discusión de grado más que de clase. Es decir, que existe un espectro de innatismo en el que se sitúan, en uno de sus extremos, el de lo muy innato, las emociones básicas; y en el polo opuesto, el extremo de lo menos innato, las emociones secundarias o culturalmente específicas. Así, “dependiendo de cuántas condiciones específicas se precisen para el desarrollo de una emoción determinada,

y dependiendo asimismo de su grado de especificidad, la emoción se aproximará más al extremo “básico” o al polo “culturalmente específico” del espectro” (P. 35).

A medio camino entre ambas, Evans (2002) propone incluir una tercera categoría: las *emociones cognoscitivas superiores*. Éstas se caracterizan por estar más expuestas a la influencia de los pensamientos conscientes, al ser procesadas en áreas del neocórtex, y a ser por ello más susceptibles de variación cultural. Aunque no son tan rápidas ni automáticas como las primarias, ni se hallan asociadas universalmente a una única expresión facial, esta propuesta las considera emociones universales porque forman parte de la naturaleza humana, presentan una mayor variabilidad cultural y para su desarrollo y extinción se necesita más tiempo que en el caso de las emociones primarias. Como emociones cognoscitivas superiores encontramos, entre otras, el amor, la culpabilidad, la vergüenza, el desconcierto, el orgullo, la envidia y los celos (Vivas, Gallego y González, 2007).

Por último, una de las clasificaciones que más se presta a ser adaptada al ámbito educativo, línea de nuestra investigación, por su claridad y sencillez es la que sugieren Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001), diferenciando entre:

Emociones primarias: Están presentes en todas las personas y culturas. Aunque tienen un alto componente genético, son modelables a través del aprendizaje y la experiencia.

Emociones secundarias: Sus respuestas difieren entre unas personas y otras. Van a depender del desarrollo individual de cada sujeto.

Emociones positivas: Son el resultado una valoración de las situaciones como beneficiosa, por lo que implican sentimientos agradables. Movilizan escasos recursos para su afrontamiento. Un ejemplo es la felicidad.

Emociones negativas: Resultan de una valoración de la situación como nociva y desagradable. Requiere poner en juego bastantes recursos para poder ser afrontada. Ejemplos de emociones negativas son el miedo, la ira, la tristeza y el asco.

Emociones neutras: Son aquellas que no producen intrínsecamente reacciones ni agradables ni desagradables, sino que tienen como finalidad facilitar la aparición de posteriores estados emocionales. Por ejemplo, la sorpresa.

Independientemente de la clasificación que hagamos de las emociones, como se desprende del recorrido conceptual realizado al comienzo de este capítulo, todas ellas tienen una serie de características que, a continuación, pasamos a exponer.

3. CARACTERÍSTICAS DE LAS EMOCIONES.

La principal característica de las emociones es la de ser un modo operativo a nivel psicológico. Por consiguiente, la caracterización de las emociones es tan compleja como la vida mental del ser humano a la que da apoyo y soporte.

Siguiendo a Fernández-Abascal et al. (2010) vamos a intentar poner límites y enumerar, de alguna manera, las principales características de las emociones fijándonos en las funciones que cumplen y en cómo consiguen alcanzar sus propios fines; así como también veremos cuáles son los principios y leyes que rigen su funcionamiento.

3.1. Funciones que cumplen.

Para ser de utilidad las emociones, deben cumplir una función adaptativa, otra social y otra motivacional (Reeve, 1994).

Fue Darwin quien argumentó en primer lugar, que la emoción sirve para facilitar una conducta apropiada en cada situación de la vida; es por eso, por lo que tienen las emociones una extraordinaria relevancia en la adaptación del individuo a las circunstancias. Dicha *función adaptativa* es la más importante de la emoción; ya que prepara al organismo para que ejecute eficazmente una conducta exigida por las circunstancias y condiciones ambientales. Le preparan para que movilice y provea la energía necesaria dirigida a la consecución de su objetivo. Esto estaría claramente delimitado en el caso de las emociones primarias, como podemos ver en el siguiente cuadro:

Tabla 3.

Funciones adaptativas de las emociones primarias.

EMOCIÓN	FUNCIÓN ADAPTATIVA
Sorpresa	Exploración
Asco	Rechazo
Alegría	Afiliación
Miedo	Protección
Ira	Autodefensa
Tristeza	Reintegración

Fuente: Fernández-Abascal et al. (2010, p. 81).

Estas funciones adaptativas permiten el desarrollo de respuestas adecuadas a cada una de las condiciones emocionales concretas.

La *función social* de las emociones basada en la expresión de las mismas, permite a los demás predecir nuestro comportamiento y a nosotros el suyo; lo que tiene un valor muy importante en las relaciones interpersonales. La expresión de las emociones puede ser considerada como una serie de estímulos que facilitan la realización de ciertas conductas sociales. Esta función social se realiza mediante el uso de diferentes sistemas de comunicación: verbal o información de nuestros sentimientos mediante el lenguaje, artística y no verbal. Esta última es fundamental, debido a que las emociones primarias, al menos, tienen un modo universal y específico para ser comunicadas. Ese modo de comunicación tan valioso está configurado por la postura corporal, la expresión facial y el tono emocional del habla, independientemente del código o lengua utilizado.

Según Izard (1989), existen varias subfunciones dentro de esta función social de las emociones:

- Facilitar la interacción social.

- Controlar la conducta de los demás.
- Permitir la comunicación de los estados afectivos.
- Promover la conducta prosocial.

Incluso la falta de comunicación o represión de las emociones, también cumple una función social. Son muchas las situaciones en la vida en las que resulta necesario inhibirse a la hora de manifestar ciertas reacciones emocionales; ya que, de no hacerse, podrían quedar seriamente afectadas las relaciones sociales y, por ende, el funcionamiento de los grupos.

Piensa Pennebaker (1997) que, aunque de forma general la inhibición emocional produce malos entendidos y reacciones indeseables, posiblemente no se hubieran producido en el caso de que los demás hubieran manifestado su estado emocional concreto.

Por último, hemos de decir que la *función motivacional* de las emociones no se limita al hecho de que, en cualquier conducta motivada, se produzcan reacciones emocionales, sino que una emoción puede ser el desencadenante de la propia conducta motivada y hacer que se manifieste con un cierto grado de intensidad. Clarificando esta función, hemos de decir que la conducta motivada produce una reacción emocional y, a su vez, la emoción es la culpable de que aparezcan conductas motivadas. De este modo, las emociones nos permiten flexibilizar la interpretación de los acontecimientos; así como la elección de la respuesta más adecuada. Las emociones se constituyen, desde este punto de vista, en el primer sistema motivacional para la conducta humana. Argumentan Izard y Ackerman (2000), que las emociones juegan un papel crítico en la energización de la conducta motivada, y en los procesos de percepción, razonamiento y acción motivadora.

3.2. Tareas de las emociones.

Este es el cómo consiguen las emociones alcanzar sus propios fines y que, según Stemmler (2003), todas ellas cumplen una serie de tareas, siendo dignas de destacar:

- Codificar las condiciones estímulares como positivas o negativas, o alternativamente, como apetitivas o aversivas.
- Interrumpir las cogniciones y el comportamiento en curso, refocalizando la atención.
- Escudriñar la memoria emocional, para localizar contingencias estímulo-respuesta aprendidas y probadas como exitosas en el pasado, tanto para los demás como para uno mismo.
- Influir en tendencias de respuesta comportamental hacia una disposición motivacional particular, como la aproximación o la evitación, incluyendo la modulación de circuitos reflejos.
- Involucrar procesos implícitos y explícitos para la evaluación de los estímulos, el ambiente y la memoria; así como de los procesos implícitos de valoración.
- Preparar clases de comportamiento, como la defensa, el abatimiento o el ataque; a través de una coordinación de los sistemas autonómico, somático, hormonal e inmune.
- Poner las intenciones de uno en conocimiento de los demás, tanto oralmente como a través de la postura, el color de la piel, la expresión facial, etc.
- Comunicar las actividades autonómica y somática a las aferencias para su integración en los centros cerebrales.
- Responder con extremada rapidez para contrarrestar amenazas de lesiones o de integridad del organismo, es decir, protegiendo el cuerpo y sus órganos más importantes de cualquier tipo de daño.

Definitivamente, podemos considerar que las emociones funcionan como programas o módulos mentales de orden superior, cuya responsabilidad radica en ajustar prioridades de procesamiento y de respuesta. Cuando una emoción se dispara,

activa unos mecanismos y desactiva otros (Levav, 2005). Por eso, dicen Mineka, Rafaeli y Yovel (2003) que las emociones son una modalidad de funcionamiento del sistema psicológico.

3.3. Leyes o principios de las emociones.

Ya por último, veremos los principios o leyes que rigen el proceso emocional. Estas fueron formuladas, en primer lugar, por Frijda (1988, 2001) y reformuladas años más tarde por el mismo autor. Esto ha supuesto uno de los avances más importantes en la caracterización de las condiciones y procesos vigentes en el mundo de las emociones. Son once las leyes formuladas, y se agrupan en dos bloques:

Bloque A. Leyes que afectan a los desencadenantes emocionales:

La *ley del significado situacional*, que formula que las emociones surgen en respuesta a la estructura de significado que nos da la situación.

La *ley de lo concerniente*, que formula que las emociones surgen en respuesta a situaciones que son importantes para las metas, deseos, motivaciones o preocupaciones de las personas.

La *ley de la realidad aparente*, que formula que las emociones van a ser elicitadas por situaciones que son valoradas como reales, y que la intensidad de éstas se corresponderá con el grado de realidad que se asume.

La *ley del cambio*, que formula que el cambio, la presencia de condiciones favorables o desfavorables, facilitará la aparición de la respuesta emocional; pero es necesario que esas condiciones se den como fruto de cambios reales o esperados.

La *ley de la habituación*, que formula que los placeres o dificultades continuadas tienden a desvanecerse o perder fuerza.

La *ley del sentimiento comparativo*, que formula que la intensidad de una emoción dependerá de la relación entre el evento ante el que se tiene esa emoción y el marco de referencia en el que es evaluado.

La *ley de la asimetría hedónica*, que formula que el placer es siempre contingente con el cambio, y que desaparece con la satisfacción continua; mientras que el dolor puede persistir en el tiempo, si persisten las condiciones adversas.

La ley de la conservación del momento emocional, que postula que los momentos emocionales retienen su capacidad para elicitar las emociones indefinidamente, a menos que sean contrarrestados por exposiciones repetidas que podrían llegar a permitir que se dieran los fenómenos de extinción o de habituación.

Bloque B. Leyes que afectan a la respuesta emocional:

La *ley final*, que formula que las emociones tienden a estar sujetas a juicio, en término de relatividad, sobre el impacto y los requerimientos de metas y objetivos, que van más allá de los que inicialmente se tenían.

La ley del cuidado con las consecuencias, que sostiene que cada impulso emocional elicitaba un segundo impulso que tiende a modificar esa primera respuesta emocional en relación con las posibles consecuencias que tendría.

La ley de la menor carga y el mayor beneficio, que formula que cuando situación puede ser vista desde distintas perspectivas, existe una tendencia a verla desde aquella postura que minimice la carga emocional negativa y / o que maximice una ganancia emocional.

Queda claro que nos encontramos, en el mundo emocional, ante uno de los procesos psicológicos más complejos del ser humano, que cumple importantes funciones, desarrolla múltiples tareas y obedece a complejas leyes de regulación.

4. LAS EMOCIONES EN LA PSICOLOGÍA POSITIVA.

Como venimos advirtiendo a lo largo de nuestro estudio de las emociones en el presente capítulo, se ha considerado la existencia de dos polos opuestos y extremos: las emociones positivas frente a las negativas. Sin embargo, no se ha prestado la misma atención a unas que a otras. Muchos autores (Bisquerra y Fernández, 2000; Carbelo y Jáuregui, 2006; de la Fuente, Martínez-Vicente, Sander y Cardelle-Elawar, 2016; Vera, 2008) coinciden al afirmar que, siendo las emociones positivas las más olvidadas, la psicología se ha centrado en el estudio de las negativas, intentando evitar al máximo su repercusión.

Como nos expone Vera (2008), son muchas las razones por las que la ciencia ha dejado a un lado las emociones positivas, centrándose casi en exclusiva en el estudio de las negativas. En primer lugar, hay que destacar que todo aquello que nos puede poner en peligro o riesgo alguno es lo que interesa conocer a fondo para poder preservarnos. Es necesario conocer las emociones negativas para así aprender a dominarlas y controlarlas. Todo lo positivo entra dentro de lo considerado “normal”, y es lo negativo lo digno de atención para poder combatirlo; del mismo modo que se combate la enfermedad y ni siquiera se presta atención al estado de salud. Para confirmar esta sentencia, podemos aludir al dicho popular de que “la salud se aprecia únicamente cuando se pierde”.

En segundo lugar, la dificultad de estudio de las emociones positivas también está justificada por su complejidad a la hora de identificarlas y denominarlas, ya que por una emoción positiva reconocida afloran a nuestra mente tres o cuatro términos de emociones negativas contrapuestas. Todo ello no quiere decir que, a nivel práctico, vayamos a ser insensibles ante las emociones positivas. Somos capaces de gestionarlas, vivirlas y disfrutarlas pero de forma casi inconsciente; entendiendo que es lo normal.

En tercer lugar, nos dice la autora que otro de los obstáculos que ha determinado el enfoque constante sobre las emociones negativas, frente a las positivas, ha sido la dificultad de estas últimas para ser manifestadas en un lenguaje universal no verbal, que es el que mayor trascendencia tiene. A nivel neurológico, las emociones

negativas provocan una serie de respuestas por parte del sistema nervioso autónomo que se traducen en múltiples manifestaciones mediante expresiones faciales únicas y características, lo cual nos permite su reconocimiento.

Por último, el fracaso en la investigación de las emociones positivas ha sido provocado por un intento de ser estudiadas desde el mismo planteamiento teórico y metodológico que las negativas, lo cual ha complicado aún más su estudio.

Por todos estos motivos, y considerando a las emociones como ambas caras de una misma moneda, desde un enfoque multidimensional y dando cabida a su coexistencia, se considera rompedora la Psicología Positiva en el estudio de las emociones.

Para la Psicología Positiva, las fortalezas del carácter propias de cada persona, como ya vimos con detenimiento en el capítulo anterior, son rasgos o características psicológicas que se presentan en distintas situaciones a lo largo de la vida y que suelen tener consecuencias positivas. Practicar una fortaleza provoca emociones positivas auténticas (Seligman, 2003) hasta el punto de que actúan como barreras contra la enfermedad. Entre estas se encuentran el optimismo, las habilidades interpersonales, la fe, el trabajo ético, la esperanza, la honestidad, la perseverancia y la capacidad para *fluir* (*flow*), entre otras (Seligman y Christopher, 2000).

Las personas pueden fortalecer, de forma intencionada, su capacidad para experimentar emociones positivas, lo que se ha demostrado, mejora la salud física, emocional y social (Lykken, 2000).

Entonces... ¿qué aporta la Psicología Positiva al campo de las emociones?

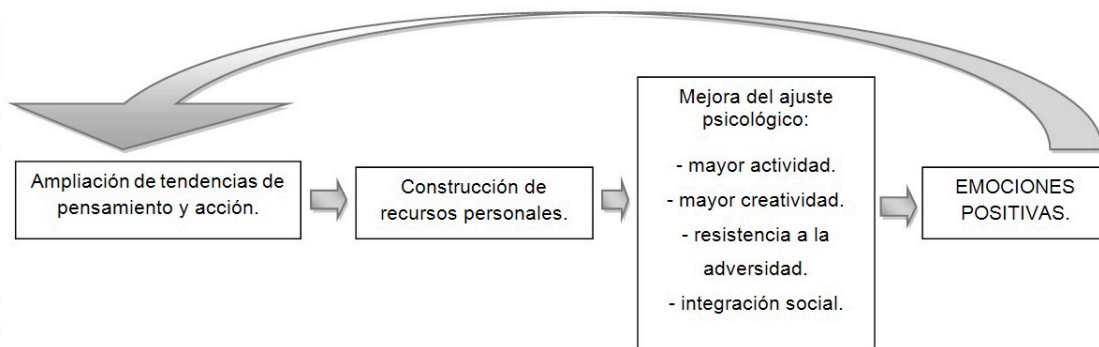
Esta creciente disciplina se centra en unas emociones distintas, en algunos casos, a las clásicas y que presentan, como hemos visto, algunos inconvenientes para su estudio. Por un lado, son menos numerosas; por otro, son menos diferenciables entre sí (es más fácil confundirlas y son más difusas); y por último, plantean un problema respecto a la definición clásica de emoción, ya que no conducen directamente a la acción (Fredrickson (1998).

Algunos ejemplos de emociones positivas podrían ser la alegría, el interés, el amor, la satisfacción... Como vemos, en efecto, no conducen a una acción de forma directa pero ¿realmente podemos considerar que no conducen a una acción?

Aquí es donde la Psicología Positiva trabaja sobre una reconceptualización, o más bien, una ampliación del concepto de emoción. Según la *teoría de ampliación y construcción de emociones positivas* de Barbara Fredrickson, estas emociones y sus estados afectivos relacionados tendrían una serie de efectos. Algunos de ellos, como la ampliación del foco de atención y los cambios en la actividad cognitiva, nos llevarían a nuevas tendencias de pensamiento y, por tanto y en último término, a la acción (Fernández-Abascal, 2015).

Cuando sentimos emociones positivas se amplía nuestro foco atencional, es decir, estamos pendientes de más estímulos que al experimentar emociones negativas, como el miedo, que captan nuestra atención e incluso pueden paralizarnos. Al mismo tiempo, nuestra tendencia al pensamiento y a la acción sí que se vería incrementada, aunque con resultados positivos y no mediante las respuestas de evitación. De hecho, todos tenemos la experiencia de querer hacer más cosas cuando tenemos un estado emocional positivo (Argyle, 1999; Contreras y Esguerra, 2006; Fredrickson, 2001; Lykken, 2000; Seligman, 1998, 2003; Vaillant, 2002).

Esta tendencia a la acción y al pensamiento provoca, a su vez, un aumento de nuestros recursos personales; adquiriendo nuevas estrategias cognitivas veremos aumentados así nuestros recursos intelectuales, con el consiguiente incremento en la comprensión de situaciones complejas, mejorando así nuestro ajuste psicológico. De esta forma seremos más activos, creativos y resistiremos mejor la adversidad (Vera, 2008; Prada, 2005), lo cual nos llevará a tener más emociones positivas, que a su vez nos ayudarán a ampliar nuestras tendencias de pensamiento y acción, iniciando nuevamente el proceso, como se muestra en el siguiente esquema:



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5: Valor adaptativo de las emociones positivas.

Como vemos, al incuestionable valor adaptativo de las emociones negativas (presentan soluciones eficaces a los problemas a los que se ha enfrentado el hombre desde sus orígenes), se suma el de las positivas, demostrando desde la corriente impulsada por Seligman (2002) que éstas también poseen un valor trascendente y evolutivo, más allá de la mera sensación de bienestar que nos proporcionan. Como afirma Vera (2006, 2008), de no ser así, no habrían permanecido tantos años a lo largo de nuestra evolución.

Siguiendo a Seligman (2002), las emociones positivas amplían nuestros recursos intelectuales, físicos y sociales, los prolonga en el tiempo aumentando el capital psicológico al que podemos recurrir cuando nos enfrentamos tanto a una amenaza como a una oportunidad.

Para Fredrickson (2001), las emociones positivas, a corto plazo, abren la mente permitiendo ampliar el campo de oportunidades y elecciones posibles; mientras que, a largo plazo, promueven la adquisición de una serie de recursos cognitivos y sociales que favorecen nuestro desarrollo personal (Vera, 2008).

Experimentar emociones positivas nos ayuda a mejorar nuestro bienestar subjetivo, a tener más esperanza y optimismo, lo que nos puede ayudar a contrarrestar tendencias depresivas y demás problemas generados por las emociones negativas, actuando como barrera contra ellas, tal y como reivindica Fredrickson (2001).

Barragán y Morales (2014) consideran, teniendo en cuenta a numerosos investigadores, que

las emociones positivas son aquellas en las que predomina la valencia del placer o bienestar; tienen una duración temporal y movilizan escasos recursos para su afrontamiento; además, permiten cultivar las fortalezas y virtudes personales, aspectos necesarios y que conducen a la felicidad. Así mismo, son estados subjetivos que la persona experimenta en razón de sus circunstancias, por lo que son personales e involucran sentimientos; son descritas como reacciones breves que típicamente se experimentan cuando sucede algo que es significativo para la persona (p. 105).

Por su parte,

Las emociones positivas incluyen la felicidad y otros sentimientos de bienestar, son descritas como la forma de reaccionar que experimenta la persona cuando le sucede algo significativo. Hoy día hay suficientes datos como para afirmar con rotundidad, que las emociones positivas potencian la salud y el bienestar, favorecen el crecimiento personal y permiten tener sentimientos de satisfacción y de esperanza, ser optimistas y percibirse a uno mismo más feliz. (Fredrickson, 2000, 2001; Fernández-Abascal y Palmero, 1999; Contreras y Esguerra, 2006). Es evidente, y hay estudios que lo avalan, que la risa, la felicidad y el buen humor ayudan a recuperar la salud y a mantenerla. (Nezu, Nezu y Blissett, 1988).

Tanto para una aproximación terminológica como a la hora de resaltar sus beneficios, hemos visto que coinciden la mayoría de investigadores de este campo. No ocurre igual si pretendemos organizarlas jerárquicamente. Por un lado, Watson reconoce tres grandes emociones: jovialidad, atención y auto-aseguración (*self-assuredness*). Por otro lado, Fredrickson sostiene que hay al menos cuatro tipos diferentes de emociones positivas: alegría, interés, satisfacción y amor. Por su parte, Diener, Smith y Fujita proponen un punto de vista más sistemático y empírico incluyendo aspectos cognitivos y biológicos. Proponen dos tipos de emociones positivas: alegría y amor. Todas estas propuestas tienen en común la consideración de que las emociones positivas están fuertemente correlacionadas entre sí y relativamente indiferenciadas (Prada, 2005).

Para Seligman (2002), sin embargo, las emociones positivas pueden dividirse en función del momento en el que se centren: pasado, presente o futuro.

Las *emociones positivas generadas por el pasado* están determinadas por los pensamientos que tenemos acerca de los acontecimientos vividos y la interpretación que les damos. Se trata de emociones como la realización personal, la complacencia, el orgullo, la serenidad, etc.

La gratitud y el perdón pueden resultar estrategias muy útiles para, por un lado, transformar la valoración de las experiencias vividas; y por otro, atenuar el dolor, el rencor o la ira asociados a los recuerdos.

Las *emociones positivas basadas en el presente*, se centran en el momento actual. Son la alegría, la tranquilidad, el entusiasmo, la euforia, el placer y la fluidez (flow) (González, Reséndiz y Torres, 2016).

Para el tratamiento de estas emociones, la psicología positiva diferencia los placeres y las gratificaciones como fuentes de emociones positivas: las gratificaciones estarían basadas en el uso de las fortalezas personales y las mejores características de cada uno, mientras que los placeres serían más sensoriales y efímeros, con menor intervención del pensamiento. Encontramos, a su vez, dos tipos de placeres: los corporales, que normalmente todos, de una u otra forma, sabemos cómo incrementarlos; y los superiores, el éxtasis, el júbilo, la alegría..., más complejos y variados. La mejor forma de potenciar los superiores será prestarles una atención consciente y deliberada. A esto la psicología positiva lo denomina *saboreo (savouring)*. Compartir estas experiencias con otras personas, haciéndoles partícipes de la importancia del momento y, de alguna forma, tomar instantáneas mentales de estas ocasiones, serán técnicas que nos ayuden también a conseguir incrementar estas emociones positivas o su influencia (Prada, 2005).

Las emociones positivas respecto al futuro están determinadas por los pensamientos y las expectativas que tenemos acerca de lo que nos va a suceder. Estas emociones son el optimismo, la fe o la confianza.

Aquí el optimismo, como tendencia a esperar que el futuro nos depare resultados favorables o bien como estilo atribucional, cobra una gran importancia. Técnicas como el *disputing*, o el rentrenamiento atribucional serán de gran ayuda.

Si tenemos en cuenta todas estas técnicas o formas de pensar y de tratar las emociones, adoptando actitudes positivas y orientándonos hacia la búsqueda del bienestar, podremos influir en el pensamiento y lograr esta experimentación de emociones positivas tanto del pasado como del presente y el futuro.

No obstante, la Psicología Positiva no pretende decir a las personas que deben ser optimistas, espirituales, amables o que deben estar de buen humor como si de un adoctrinamiento se tratase; esta corriente que ya abordamos en el capítulo anterior se propone describir las consecuencias de tales rasgos, como mejora de la salud física, reducción del estrés o la ansiedad... Lo que cada uno haga con esta información, como afirma Prada (2005), depende de sus propios valores y objetivos. Como afirma Seligman (2003), "el juez final es quien quiera que viva en la piel de la persona."

5. CONCLUSIONES

Tras esta inmersión en el mundo de las emociones hemos pretendido dar a conocer, a través de las premisas teóricas presentadas, cómo y por qué las emociones son interesantes para la psicología, la educación y para la mejora en la calidad de vida de las personas.

En las últimas décadas, el interés científico por las emociones ha tenido gran impulso. La emoción se ha convertido en un tema de interés para distintas disciplinas. Aunque, como veíamos al comienzo, resulta difícil definir en un sentido estricto lo que significa la palabra emoción. Investigadores como Palmero, Fernández-Abascal, Martínez-Sánchez y Chóliz (2002) exponen abiertamente que la investigación básica sobre las emociones todavía, a día de hoy, no puede proporcionarnos una base sólida sobre la que apoyar algunos resultados parciales que sacan a la luz las investigaciones más recientes. Aunque pueda parecer sorprendente, afirman estos autores que actualmente se carece de una definición y hasta de un concepto de emoción que sea aceptado por todos, y así lo hemos visto en nuestro intento por aproximarnos al término (Vivas, Gallego y González, 2007).

Como afirmábamos en el desarrollo del presente capítulo, emociones positivas y negativas son dos caras de una misma moneda; aunque su función es diferente, ambas son necesarias y no debemos eliminar o dejar relegado el estudio de unas ni de las otras.

La función adaptativa que han cumplido las emociones negativas está más aceptada y generalizada, aunque ya hemos visto que las emociones positivas también vienen a jugar un papel decisivo en la interacción con el entorno. Por tanto, podemos concluir que ambas son necesarias para responder adecuadamente a las demandas y necesidades que la vida nos depara. (Fernández-Abascal, 2015)

Las funciones de las emociones positivas, a su vez, vienen a contrarrestar algunos de los efectos de las emociones negativas, pero también a complementar muchas de sus funciones; ambas son igualmente importantes en un contexto evolutivo.

Como hemos visto, son muchos los efectos beneficiosos que proporcionan las emociones positivas, desde los efectos bioquímicos y las sensaciones de bienestar que le acompañan, hasta los efectos sociales, cognitivos, de mantenimiento de la salud y en la regulación del comportamiento y de las propias emociones. A pesar de eso, el estudio de las mismas ha estado durante mucho tiempo relegado y en otras ocasiones se ha abordado de manera simplista, asociando el afecto positivo al placer y el negativo al dolor. (Vivas, Gallego y González, 2007; Prada, 2005).

Pero las emociones en los seres humanos no son exclusivamente positivas o negativas, sino que en la mayoría de los casos son una suma de ambas, es decir tienen elementos tanto positivos como negativos; son emociones compuestas. (Vivas, Gallego y González, 2007).

Las numerosas investigaciones en el ámbito emocional, ya sea desde el estudio del bienestar psicológico, el método clínico y el experimental, demuestran que existe un rasgo general de satisfacción con la vida, movido por las emociones, que es sustentado por un conjunto de recursos para el análisis y afrontamiento de las situaciones. Gracias al instinto emocional y las funciones que ya hemos visto que éstas cumplen, se pueden paliar los efectos de las condiciones adversas que se nos

puedan presentar en la vida; a la vez que la superación de dificultades contribuye a la madurez personal. (Barragán y Morales, 2014).

A modo de reflexión, para concluir este capítulo, podemos hacernos eco también de la crítica, no obstante, que algunos autores hacen al conjunto de trabajos que apoyan estas teorías. Barragán y Morales (2014), plantean que los estudios de las emociones positivas se basan, en todos los casos, en que se trata de afectos de baja intensidad, sin comprobar los efectos que tendrían las emociones positivas en un nivel moderado o alto de arousal. De esta forma, cuestionan si realmente las emociones positivas, experimentadas con una alta intensidad, abren nuestro foco de atención y mejoran nuestro rendimiento cognitivo, o más bien sesgan y obnubilan nuestra mente tanto como una crisis de ansiedad o un ataque de pánico.

Estas cuestiones, así como la apertura de debates acerca del tema, permiten abrir posibles líneas de investigación que contribuyan al avance de la ciencia en el campo de la emoción, afianzando las bases teóricas y unificando los resultados aportados desde las distintas disciplinas.

Como afirma Antonio Machado en su célebre poema, “se hace camino al andar”, y en el terreno de las emociones ya se están dando grandes pasos.

CAPÍTULO III

INTELIGENCIA EMOCIONAL: APRENDER A GESTIONAR

*“La esencia de la inteligencia emocional
tener tus emociones trabajando para tí
y no en tu contra»*

(Reuven Bar-On)

INTRODUCCIÓN

A día de hoy podemos considerarnos inmersos, dentro del ámbito de la psicología, en la era de las emociones. El siglo XXI trae consigo un aumento de investigaciones en las que se reconoce la importante influencia que ejercen los aspectos emocionales sobre el bienestar y la adaptación individual y social, hasta tal punto, que algunos autores se atreven a hablar de un intento de rectificar el error cometido durante décadas de relegar la emoción y los afectos a un segundo plano con respecto a la cognición y la conducta (Jiménez y López-Zafra, 2008).

Clásicamente han existido dos ideas preconcebidas acerca de la inteligencia. La primera, considera que es una capacidad general única que todos tenemos en mayor o menor medida. La segunda, afirma que ésta puede medirse a través de instrumentos estandarizados (Trujillo y Rivas, 2005).

Estas dos suposiciones anteriores fueron “válidas” hasta la década de los ochenta, en pleno siglo XX, cuando Gardner (1993), en su obra *Estructuras de la mente*, afirmó que no existe una inteligencia única; sino que el ser humano posee varias capacidades diferentes. Esta teoría, llamada de las *inteligencias múltiples*, permitió introducir el concepto de Inteligencia Emocional, tan popular en nuestros días.

Veremos por tanto, a lo largo de este capítulo, cómo ha ido evolucionando el concepto de inteligencia humana para llegar al lugar en el que nos encontramos; cuál es el punto de inflexión que inició la investigación sobre inteligencia y dónde encontramos los orígenes de la actual conceptualización de inteligencia humana que considera a la emoción como parte esencial.

Esta primera mirada a la evolución del constructo la creemos necesaria a la hora de comprender el concepto de inteligencia emocional, ya que su comprensión requiere explorar los términos que lo componen: inteligencia y emoción.

Tradicionalmente, los psicólogos han dividido la mente en tres partes: cognición, emoción y motivación (Mestre y Fernández-Berrocal, 2015), contribuyendo cada una de ellas a la formación de la psique humana. La cognición incluye la memoria, el

razonamiento, el juicio y el pensamiento abstracto. La emoción incluye las emociones en sí mismas, los estados de humor, las evaluaciones y otros sentimientos como la fatiga o la energía. La motivación incluye los impulsos biológicos o comportamiento con intención, dirigidos hacia metas concretas. Actualmente, los neurocientíficos (Phelps, Lempert y Sokol-Hessner, 2014), han revelado que existen interacciones complejas entre los dos procesos, de cognición y emoción, demostrando un alto nivel de interdependencia entre ellos. Así, las emociones y los procesos cognitivos como la atención y la decisión, entre otros, parecen estar relacionados (Lerner, Valdesolo y Kassam, 2015).

Aunque en el complejo comportamiento humano se tengan en cuenta estos tres componentes, lo cierto es que durante mucho tiempo, como veremos, se ha elegido a la cognición, sin emoción ni motivación, como la encargada de dirigir la conducta considerada “inteligente” del ser humano. De esta manera se ha obviado incluir en el estudio de la inteligencia humana más aspectos que los puramente cognitivos y/o se ha entendido que la emoción era una respuesta desorganizada y visceral que no contribuía a la toma de decisiones de manera adecuada, es decir, que no contribuía al ajuste cognitivo (Salovey y Mayer, 1990).

No obstante, como veremos a lo largo de esta revisión, las investigaciones han ido desarrollando una nueva mirada al mundo emocional y, a través de sus estudios, se han proporcionado evidencias científicas sobre el importante papel que han jugado las emociones en la génesis de las capacidades mentales más elevadas, como la inteligencia.

Como prueba de ello, veíamos en capítulos anteriores el creciente interés por analizar la influencia de las emociones en todos los ámbitos de la vida, ya que éstas nos mueven y guían nuestra acción. En esta línea, se está produciendo también un progresivo desarrollo en los últimos años en el ámbito de la llamada *Inteligencia Emocional* (IE), desde que Salovey y Mayer (1990) emplearan por primera vez el término en la década de los noventa y Goleman (1995) lo hiciera llegar al gran público con su best-seller pocos años después (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

Por tanto, una vez aclarado el concepto de inteligencia en el primer apartado de este capítulo, y habiendo profundizado en el ámbito de las emociones en el anterior,

pasaremos a conocer los orígenes de la inteligencia emocional que la han llevado a ser definida a día de hoy por numerosos autores como Mayer, Caruso y Salovey (2016), Mestre y Fernández-Berrocal (2015) o Mestre, Pérez, Guil, González de la Torre y Núñez (2017), entre otros.

Pero, como venimos observando en capítulos anteriores, a la hora de ofrecer cualquier definición, el ámbito de la psicología nos ofrece distintos puntos de vista que nos facilitan una gran amplitud de miras en forma de modelos o teorías. Revisaremos todas ellas con el fin de comprender cuál se adapta mejor, por habilidad susceptible de ser modificada, al ámbito educativo que nos ocupa.

Aunque vamos a diferenciar entre los dos grandes modelos que distingue la literatura actual, modelos de habilidad y modelos mixtos, tal y como exponen Mayer, Salovey y Caruso (2000b), sus diferencias son compatibles con la posibilidad de evaluar las capacidades cognitivas mediante auto-informes.

Esta idea nos lleva, en un último apartado, a ver las medidas de evaluación existentes a día de hoy para medir este constructo, ya que, para que éste sea aceptado por la comunidad científica, tiene que poder medirse de manera fiable y en base a unas características psicométricas validadas que lo avalen.

Aunque, si tomásemos en cuenta la célebre frase que Antoine de Saint-Exupéry (1943, puso en boca de *El Principito*, “lo esencial es invisible a los ojos”.

1. DEFINICIÓN Y ORIGEN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

1.1. Aproximación al concepto de Inteligencia.

El concepto de inteligencia ha ido evolucionando a lo largo del tiempo desde diferentes perspectivas, aunque es en las últimas décadas cuando se comienza a plantear la idea de que este constructo va más allá del mero conocimiento de la mente a un nivel exclusivamente cognitivo, que es como la concebían los primeros teóricos griegos.

Es a partir de mediados del siglo XIX cuando se comienza a profundizar en el conocimiento del área de la inteligencia. Algunos autores (Dueñas, 2012; Enríquez, 2011) consideran que la investigación en este ámbito la inicia Broca (1863) con su interés por el estudio del cráneo humano y de sus características morfológicas. Aunque este científico es más conocido por su descubrimiento de la localización cerebral del área del lenguaje, que bautizó con su nombre.

Para Sattler (1996), las bases del desarrollo posterior en este ámbito las constituyen los métodos psicofísicos desarrollados por Weber y Fechner y los estudios estadísticos de los procesos mentales iniciados por Galton (1883, 2001). Este último, a partir de las teorías de Darwin (1859, 2009), aplicaba en sus investigaciones la campana de Gauss, concibiendo la inteligencia como una cualidad biológica, siendo en ella determinantes los factores genéticos (Dueñas, 2002). No en vano, Darwin consideró que la inteligencia es la capacidad para adaptarse con éxito al medio, respondiendo adecuadamente a los cambios que puedan surgir (Pozo-Rico, 2016).

No obstante, es a partir de Binet (1949) cuando se comienza a hablar de las pruebas para medir la inteligencia basadas en procesos mentales superiores, en lugar de hacerlo en las funciones sensoriales. Estas pruebas han sido (y siguen siendo) de aplicación en el ámbito educativo actual, ya que, en sus inicios, fueron diseñadas para identificar a los niños que podían seguir una escolaridad ordinaria y distinguirlos de los que requerían educación especial. Así, Binet y Simón elaboraron en 1905 la primera *Escala de Inteligencia*, cuya versión más extendida ha sido la presentada años después por Goddard. En 1911, Lewis M. Terman sugiere algunas modificaciones a la escala de Binet-Simon con el propósito de complementarla; de esta manera, publica en 1916 la forma modificada, ampliada y estandarizada de esta propuesta, conocida como *Escala Stanford-Binet*, y a la que llamó *Revisión y extensión Stanford de la Escala Binet-Simon* (Pérez y Castejón, 2006).

Más tarde, en 1912, Stern propone el concepto de Cociente Intelectual (CI) en un intento de ajustarlo a la edad mental que había establecido Binet. Este último, como hemos mencionado, había diseñado el primer cuestionario para medir la inteligencia con objeto de predecir qué alumnos tendrían éxito en cuanto al rendimiento académico; quedando así íntimamente ligados los conceptos de inteligencia y éxito escolar. Esta

aplicación científica, va a coincidir con un momento social que quiere hacer de la escolarización un hecho generalizado en los países con mayor nivel de desarrollo (López Díaz-Villabella, 2015).

Aprovechando el desarrollo de las técnicas estadísticas del análisis factorial y su progresiva aplicación al campo de la evaluación de la inteligencia, surgieron diversas interpretaciones conocidas como *teorías analítico-factoriales de la inteligencia* o, simplemente, *teorías o sistemas factoriales*. A raíz de este hecho, Thurstone (1938) rechaza la teoría de una inteligencia general y analiza lo que considera siete habilidades esenciales: la comprensión y la fluidez verbal, la habilidad numérica, la percepción espacial, la memoria, el razonamiento y la rapidez de percepción.

Dueñas (2002) considera que los teóricos analíticos-factoriales se fueron configurando agrupados en torno a dos campos o teorías: por un lado, los que estaban de acuerdo con la teoría general de la inteligencia, considerando la existencia de un factor (*factor-G*) que influye en la ejecución general de las tareas, como Spearman (1927) y Vernon (1969); y por otro lado, los que eran partidarios de la composición de múltiples facultades independientes y específicas de la inteligencia (*factor o factores S*), como Thorndike (1920) y Thurstone (1938).

Sin embargo, como señala Sattler (1996), hoy en día son muchos los autores que aceptan la teoría de que la inteligencia general coexiste con capacidades independientes.

Thorndike (1920), en su caso, consideró a la inteligencia como el resultado de la conexión entre un gran número de capacidades interconectadas pero independientes. A este enfoque se le conoce como *teoría multifactorial*. Se basa, por tanto, en la existencia de tres tipos de inteligencia: una inteligencia social, que tiene que ver con la propia persona; un tipo de inteligencia concreta, que estaría relacionada con los objetos; y una inteligencia abstracta, asociada a los símbolos verbales y matemáticos.

Como podemos comprobar, aún en la segunda mitad del siglo XX se continuaron defendiendo posturas que basan el estudio de la inteligencia en el grado de funcionamiento de las capacidades cognitivas del individuo, ya que los

investigadores hacen referencia en sus teorías a capacidades verbales, numéricas, espaciales, perceptivas, de memoria o psicomotrices. Es decir, se elaboran conceptos de inteligencia relacionados con la predicción del éxito académico, dejando los aspectos afectivo-emocionales como elementos facilitadores o distorsionadores de ese rendimiento, pero no como elementos centrales del desarrollo intelectual o como predictores del éxito personal y social. (Garnham y Oakhill, 1996). Este es el caso de Catell.

Catell (1963; citado en Abarca, 2003), distingue entre inteligencia cristalizada e inteligencia fluida. La *inteligencia cristalizada* se refiere a la información que se tiene de la realidad; es decir, al conjunto de conocimientos, capacidades y estrategias de desarrollo cognitivo alcanzado a través de la historia de aprendizaje del sujeto. Depende del desarrollo neurológico, por lo que se considera más libre de las influencias educativas y culturales. La *inteligencia fluida*, en cambio, está constituida por las habilidades y los conocimientos adquiridos; depende para su desarrollo, en gran medida, de la educación cultural que haya recibido el sujeto y de su capacidad de adaptación, de ser flexible a la hora de afrontar nuevas situaciones, sin que los conocimientos previos que se tienen constituyan una fuente de ayuda.

Sin embargo, una vez que se comienza a considerar que la inteligencia la componen una serie de procesos cognitivos, surgen ideas innovadoras que apuntan hacia una nueva tendencia en la concepción de la inteligencia humana, encaminada hacia el enfoque de la inteligencia emocional.

Una de las aportaciones en esta nueva línea nos viene de la mano de Guilford (1967; citado en Abarca, 2003), quien en 1958 propone un *modelo tridimensional de la inteligencia*, clasificado en base a su contenido, a la operación mental requerida y al producto resultante de la operación. Aunque fue su idea sobre la inteligencia social y el estudio de la creatividad lo que realmente favoreció esa nueva conceptualización. Aunque a la inteligencia social la consideró como una entidad diferenciada, y a la creatividad como producto del pensamiento divergente, incluyó a ambas como parte de la inteligencia humana.

Por su parte, Gardner (1993) presentó en 1983 su teoría en el libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, que supone una alternativa a los modelos

existentes de inteligencia, poniendo en cuestión el CI, que se ajusta a la “escuela uniforme”. En su *teoría de las Inteligencias Múltiples* define siete formas diferentes de inteligencia: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal (Gardner, 1995). Posteriormente, Gardner (2001) añade dos más: inteligencia existencial e inteligencia naturalista. Podríamos decir que, de estas inteligencias, las que nos interesan por su aproximación a la Inteligencia Emocional son la intrapersonal y la interpersonal. Define la *Inteligencia Intrapersonal* como el acceso a los propios sentimientos, el efecto de las emociones, la discriminación de dichos sentimientos y su clasificación para poder emplearlos como guía en la conducta; y la *Inteligencia Interpersonal*, como la capacidad para percibir en los demás diferentes estados de ánimo, temperamento, motivaciones e intenciones. Esta inteligencia, permite leer las intenciones y los deseos de los demás, aunque éstos se oculten. (Grewal y Salovey, 2006). Esta última tiende a coincidir con lo que otros autores han denominado inteligencia social (Zirkel, 2000, Topping, Holmes y Bremner, 2000; y Cherniss, 2000). Mientras que la inteligencia intrapersonal tiende a coincidir con la inteligencia personal (Sternberg, 2000; Hedlund y Sternberg, 2000).

A las ya comentadas aportaciones de Guilford (1967) y Gardner (1995), tenemos que añadir la propuesta de Sternberg (1997), cuya contribución se basa en una visión multidimensional de la inteligencia, diferenciando varios tipos de talentos o inteligencias relativamente distintas e independientes: la analítica, la práctica y la creativa (Sternberg, 1997, 2000; (Sternberg, Grigorenko y Bundy, 2001), e integrando en su concepto la creatividad, los aspectos personales y sociales.

Sternberg (2000) considera la inteligencia como un conjunto de habilidades de pensamiento y aprendizaje que nos sirven para solucionar problemas de la vida real o académica y que pueden analizarse por separado. En su formulación de la *teoría triárquica* de la inteligencia (Sternberg, 1982; y, Sternberg y Detterman, 1992) diferencia tres dimensiones que la componen:

- *Componencial*, que se refiere a los mecanismos cognitivos que nos permiten aprender y desarrollar tareas inteligentes.
- *Experiencial*, que nos permite abordar una nueva tarea o situación dándole una respuesta adecuada.

- *Contextual*, de tipo práctico o social, que explica la adaptación al ambiente, siendo útil para resolver problemas cotidianos (Dueñas, 2005).

La propuesta de Sternberg (1982) se basa en su particular fórmula del éxito; considera que, para alcanzarlo, además de una inteligencia analítica, necesitamos las inteligencias creativa y práctica (Sternberg y Spear, 2000). Pero además, apunta que es más importante saber cuándo y cómo usar de forma eficaz esos aspectos de la que llama *inteligencia exitosa*, que simplemente tenerlos. Por tanto, considera incompleta la idea inicial de inteligencia, siendo muy crítico con los test de inteligencia tradicionales ya que, a su modo de ver, éstos solo miden el aspecto analítico, y ni siquiera por completo; habría que ir más allá del cociente intelectual, es decir, más allá de la inteligencia analítica para identificar a personas inteligentes y predecir su éxito en la vida. La inteligencia analítica, únicamente, no garantiza el éxito en el mundo real (Sternberg et al., 2001).

De esta forma, y como señala Sternberg (1997), la idea de inteligencia como constructo unitario, es decir, como una capacidad general de adaptación y de resolución de todo tipo de problemas, ya sean de lógica, de la vida cotidiana, de tipo social, etc., se considera hoy un mito. Es evidente que unas personas tienen más capacidades que otras a la hora de afrontar distintas circunstancias de índole muy diversa; la inteligencia es multidimensional, y el rango total de estas dimensiones está parcialmente representado por una única capacidad general (Dueñas, 2002).

A partir de estos planteamientos, en 1994 se publica en *The Wall Street Journal* la *Mainstream Science on Intelligence*, donde se define la inteligencia como la capacidad mental general que implica, entre otras cosas, la habilidad para razonar, planear, resolver problemas, pensar de forma abstracta, comprender ideas complejas y aprender rápidamente de la experiencia. Se trata de una capacidad para comprender nuestro entorno; va más allá del conocimiento académico ofrecido por los libros de consulta, ni tan siquiera como una simple habilidad para superar obstáculos sin más.

Como vemos, esta definición lejos queda del tradicional concepto que comenzó basándose en la obtención de buenos resultados en unas pruebas que medían el cociente intelectual en base a aspectos académicos, como el área lógico-matemática y lingüística.

Desde un punto de vista neurológico, la inteligencia es el producto de una operación cerebral que facilita la resolución de problemas por parte del individuo, e incluso la creación de productos que tengan valor específico dentro de una cultura. Para Antúnes,

la inteligencia es, por tanto, un flujo cerebral que nos lleva a elegir la mejor opción para solucionar una dificultad y se completa con una facultad para comprender, entre varias opciones, cuál es la mejor. También nos ayuda a resolver problemas o incluso crear productos válidos para la cultura que nos rodea. (1998, pp. 9-10).

A día de hoy, si buscamos el significado de inteligencia, el Diccionario de la Real Academia Española (2014), nos dice que se trata de la capacidad de entender o comprender; la capacidad de resolver problemas; conocimiento; comprensión; acto de entender...

De esta forma, el concepto de inteligencia humana ha evolucionado desde su inicial concepción de la misma, basada en aspectos puramente racionales, para dar paso a una nueva perspectiva mucho más amplia en la que tienen cabida los factores emocionales; sentando así las bases del origen de lo que hoy llamamos Inteligencia Emocional (Pérez y Castejón, 2007).

1.2. Origen y desarrollo de la Inteligencia Emocional.

Esta amplitud de miras en cuanto al concepto de inteligencia se la debemos, como hemos visto, a psicólogos como Gardner (2001), Sternberg (2000), Salovey y Mayer (1990), ya que han sido, entre otros, los principales responsables de sustituir el concepto unilateral de inteligencia abstracto-académica que Binet (1949) propuso, en un principio, mediante sus test para medir el CI (Martin y Boeck, 2004).

Aunque muchos piensen que el término *Inteligencia Emocional* surge como tal a partir de 1995, y de la mano de Goleman, tendríamos que remontarnos años atrás para encontrar sus comienzos.

Ya en 1966, de la mano de Leuner (1996), encontramos la inteligencia unida a la emoción en un único concepto. Este autor alemán se refiere por primera vez a la Inteligencia Emocional para explicar por qué muchas mujeres rechazaban nuevos roles sociales a causa de sus bajos niveles de la misma (Mayer, Salovey y Caruso, 2000a).

Esta investigación pasa tan desapercibida que autores como Bisquerra (2003) no le dan importancia, situando el trabajo de Payne (1986) como unos de los primeros en proponer la integración de emoción e inteligencia de tal forma que en las escuelas se enseñen respuestas emocionales al alumnado. En su artículo *A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire* (1986, citado por Mayer, Salovey y Caruso, 2000a; en Bisquerra, 2003) propone la integración de emoción y razón y su aplicación, por tanto, al ámbito educativo. Para ello, señala, es necesario el compromiso e interés de los gobernantes por el plano afectivo, ya que la ignorancia emocional puede ser destructiva para la persona.

En 1988, Bar-On utiliza la expresión *Emotional Quotient* (EQ) en su tesis doctoral para hacer referencia a unas habilidades emocionales, personales y sociales (no cognitivas) que capacitan al ser humano para enfrentarse a las demandas de su entorno y para tener éxito. Esta obra no tuvo difusión hasta 1997, cuando publicó la primera versión de una medida para evaluar este concepto, *The Emotional Quotient Inventory* (EQ-i, Bar-On, 1997).

Como ya advierte Bisquerra (2009), aunque estas primeras aproximaciones no hayan tenido trascendencia, sí que influirían en los estudios de Salovey y Mayer (1990). Su artículo *Emotional Intelligence* es considerado el primero en acuñar el término, ya que en él que se define ampliamente el concepto de Inteligencia Emocional.

Peter Salovey, de la Universidad de Harvard, y John Mayer, de la Universidad de New Hampshire, definen esta inteligencia como “un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información (afectiva) para guiar el pensamiento y las acciones de uno” (Salovey y Mayer, 1990, p.189).

Estos psicólogos estadounidenses, diferencian unas habilidades emocionales relacionadas entre sí y adaptativas para el ser humano, que contribuyen a dar forma a su definición. Estas habilidades son: evaluación y expresión emocional, regulación de las emociones y empleo de las mismas de forma adaptativa. En un principio, sitúan a las emociones en la dimensión afectiva del ser humano, junto a los estados de ánimo, las evaluaciones y otros estados sentimentales como la fatiga o la energía, que pueden sesgar positiva o negativamente nuestro pensamiento.

Posteriormente, estos autores introducen nuevos elementos, que hacen que la Inteligencia Emocional se acerque más a procesos mentales de procesamiento de la información. Esta nueva formulación teórica la sitúa como una habilidad mental que sigue el siguiente proceso: en primer lugar, percibimos las emociones; en segundo lugar, son utilizadas para facilitar el pensamiento; en tercer lugar, comprendemos las emociones; por último, las regulamos (Mayer y Salovey, 1997). Este proceso es conocido como *modelo de las cuatro ramas*, convirtiendo la inteligencia emocional en un conjunto de habilidades “acumulativas” en las que es imposible alcanzar el último paso (regulación emocional) si no se han adquirido los anteriores (percepción de las emociones, utilización de las mismas para facilitar el pensamiento, etc.) (Mestre y Fernández-Berrocal, 2015).

Esta redefinición, sin perder de vista este proceso, les lleva a entender la inteligencia emocional como: “La capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones” (Mayer, Salovey y Caruso, 2000a, p.398). Consideran finalmente, por tanto, que se trata de una capacidad mental.

Pese a todos estos estudios, fue realmente el libro *Inteligencia Emocional* de Goleman (1995) el que difundió este concepto, convirtiéndose en un best-seller en muchos países, suscitando un gran interés en la comunidad científica y en la sociedad en general por este término. Bisquerra (2003) nos confirma que el propio Goleman reconoce haberse basado en el trabajo de Salovey y Mayer.

En este libro, Goleman (1995) contrasta la inteligencia emocional con la inteligencia general, llegando a afirmar que la primera puede ser tan poderosa o más

que la segunda, y que el EQ (Emotional Quotient) en el futuro sustituirá al CI. Presenta este concepto como una “nueva inteligencia” que explica cómo el ser humano puede alcanzar el éxito en la vida a través de las emociones y no, única y exclusivamente, mediante los logros académicos.

Goleman (1995) defiende ésta como una forma de inteligencia vinculada pero diferenciada de la intelectual, organizada por un conjunto de cinco competencias principales (conocimiento de las propias emociones, capacidad de controlarlas, de motivarse a uno mismo, reconocimiento de las emociones ajenas y control de las relaciones) que tienen mayor capacidad para influir en el éxito en la vida de la persona que los logros únicamente intelectuales. Este tipo de inteligencia permite, entre otras cosas, establecer relaciones sociales satisfactorias a través de la empatía; o adquirir un mayor control sobre la impulsividad mediante el autoconocimiento (Fulquez, 2010).

Pero, lo que es más importante: las competencias emocionales se pueden aprender. Todas las personas pueden aprender inteligencia emocional. Por tanto, todos pueden ser inteligentes emocionales y, por tanto, más felices. Además, la novedad que aporta el autor tiene que ver con la clásica discusión entre razón y emoción. Teniendo en cuenta que tradicionalmente se había asociado lo cognitivo con la razón y el cerebro; siendo éstos superiores a la emoción, relacionada con el corazón y los sentimientos; podríamos afirmar que Goleman le da la vuelta a este concepto.

A partir de ese momento, son muchos los autores que han aportado una definición de inteligencia emocional, como veremos a continuación. Mayer, Salovey y Caruso (2000b) exponen que se puede concebir como un rasgo de personalidad, como habilidad mental y como movimiento cultural (Zeitgeist). De ahí derivarán los diferentes modelos de inteligencia emocional que analizaremos en el siguiente apartado del presente capítulo.

1.3. Concepto de Inteligencia Emocional. Elementos que la integran.

La inteligencia emocional es un concepto psicológico que pretende describir el papel y la importancia de las emociones en el funcionamiento intelectual (Gardner 1993; Krishnakumar, Hopkins, Szmerekovsky y Robinson, 2016; Salovey y Mayer 1990; Thorndike 1920).

Para definir el término inteligencia emocional, algunos autores coinciden en que es necesario diferenciarla, por un lado, de los rasgos de personalidad, ya que éstos pueden ser definidos como formas características o preferidas de comportarse, como la extroversión o la timidez; y por otro lado, las aptitudes, ya que son capacidades no intelectuales, como por ejemplo, la habilidad para los deportes (Enríquez, 2011).

En este sentido, la inteligencia emocional es el uso inteligente de las emociones (Weisinger, 1998).

El concepto de inteligencia emocional, como hemos ido viendo en su origen y desarrollo, fue acuñado en los años noventa por Salovey y Mayer (1990) a partir del concepto de inteligencia personal propuesto por Gardner (1993), quien la considera “el potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas” (1993, p. 301).

Sus autores la definieron, en un primer momento, como «la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios» (Salovey y Mayer, 1990, p. 189).

Años más tarde reformularon el concepto, reconociendo que esta definición resultaba insuficiente ante determinadas situaciones por incidir únicamente en la regulación de emociones, omitiendo la relación entre los sentimientos y el pensamiento.

La nueva propuesta consideró que «la inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual» (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Martin y Boeck (2004) resaltan que el mérito de estos autores, además de haber acuñado el término definiéndolo, a diferencia de trabajos anteriores, está en haber identificado cinco capacidades parciales diferentes como elementos integrantes de la competencia emocional:

– La capacidad para reconocer las propias emociones, es decir, apreciarlas y darles nombre, apropiándose de ellas. Sólo la persona que sabe por qué y cómo siente lo que siente, puede manejar sus emociones, moderarlas y ordenarlas de manera consciente.

– La capacidad de saber manejar las propias emociones; aunque éstas no se pueden desconectar o evitar; si sentimos miedo, tristeza, rabia, etc., y sabemos controlarla, podremos manejar las reacciones emocionales, sustituyendo el comportamiento congénito primario por formas de comportamiento aprendidas y sociales, como el flirteo o la ironía.

– La capacidad para utilizar el potencial existente: el CI elevado por sí solo no es suficiente para obtener unos buenos resultados escolares o sociales; también son necesarias otras buenas cualidades, como perseverancia, motivación, ser capaz de sobreponerse a las frustraciones o fracasos, tener confianza en uno mismo.

– Capacidad de ponerse en el lugar de los demás: la comunicación emocional no necesita verbalizaciones; es una predisposición a escuchar y comprender pensamientos y sentimientos del otro.

– Capacidad de crear relaciones sociales o facilidad de establecer relaciones interpersonales. La relación satisfactoria con los demás depende de nuestra capacidad de crear y cultivar las relaciones, de resolver los conflictos personales, de captar los estados de ánimo del otro.

Estas cualidades emocionales, según los citados autores, pueden aprenderse y desarrollarse mediante el esfuerzo por captar de manera consciente las propias emociones y las de los demás.

Para Goleman (1995), la inteligencia emocional “es una meta-habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras otras facultades” (p.68). La considera, de este modo, el factor más importante de cuantos intervienen en el ajuste personal, en el éxito en las relaciones personales y en el rendimiento en el trabajo.

Para ello destaca cinco elementos que considera determinantes en el desarrollo de la inteligencia emocional: la conciencia emocional, el autocontrol, la motivación, la empatía y la habilidad social. Las tres primeras dimensiones dependen fuertemente de la propia persona y se corresponden con el propio yo: ser consciente de uno mismo, saber controlar en cierto modo los propios estados de ánimo y motivarse a sí mismo. Por el contrario, las otras dos dimensiones, empatía y habilidad social, hacen referencia a la relación con las otras personas, configurando ambas la competencia social (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

Otros autores, como Martineaud y Elgelhart (1996), definen inteligencia emocional como “capacidad para leer nuestros sentimientos, controlar nuestros impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando no nos vemos confrontados a ciertas pruebas, y mantenernos a la escucha del otro” (p. 48).

Bar-On (1997a) define inteligencia emocional como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente.

Para Shapiro (1997), el término inteligencia emocional se identifica con las cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito, entre las cuales se pueden incluir: la empatía, la expresión y la comprensión de los sentimientos, el control del genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto.

Por otro lado, Cooper y Sawaf (1997) definen la inteligencia emocional como la aptitud para captar, entender y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones, entendidas como fuente de energía humana, información de relaciones e influencias.

Simmons y Simmons (1997), la definen en cambio, como el conjunto de necesidades emocionales, de impulsos y de valores verdaderos de una persona, y dirige toda su conducta visible.

Asimismo, Vallés (2005) define inteligencia emocional como capacidad intelectual donde se utilicen las emociones para resolver problemas.

Aunque aportando diferentes matices, en todas estas definiciones se observan dos enfoques marcados o maneras diferentes de entender la inteligencia emocional: por un lado, la que se refiere a ella como capacidad cognitiva vinculada al ámbito de la inteligencia; mientras que por el otro, tenemos un enfoque referido al ámbito de la personalidad como conjunto integrado de disposiciones o tendencias de comportamiento, tales como asertividad, optimismo, baja impulsividad, sociabilidad... (Dueñas, 2002).

En un intento de analizar el concepto que venimos definiendo desde las aportaciones dadas por distintos teóricos de la materia, tratando de analizar los elementos más destacables que componen la Inteligencia emocional, y considerando la ya mencionada aportación de Goleman (1995), es de obligada mención referirnos a los elementos que proponen Cooper y Sawaf (1997) y las habilidades de Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (1999).

Para Cooper y Sawaf (1997), la inteligencia emocional está integrada por cuatro elementos básicos:

– *La alfabetización emocional.* Consiste en ser conscientes de nuestras emociones, canalizando y transfiriendo la energía emocional con un empuje que nos aporte lo que podría denominarse “pasión” creadora y solucionadora. En este aspecto, una de las ideas clave es la del *feed-back emocional*, que se podría expresar como la forma de gestionar nuestras emociones.

– *La agilidad emocional.* Se manifiesta en una doble vertiente: por un lado, ofrecer a los demás un grado de confianza que facilite las relaciones con los otros y la comunicación empática al tener conciencia de los sentimientos y emociones; y, por otro, obtener una capacidad de flexibilidad y renovación para solucionar problemas y hacer frente, de manera adecuada, a las necesidades.

– *La profundidad emocional.* Este elemento está relacionado con la ética y la moral personal. Todos tenemos motivaciones y reflexionamos sobre nuestras

aspiraciones; es considerado nuestro potencial individual. Para alcanzarlo, es necesario poner esfuerzo, responsabilidad y conciencia. Aquí es donde interviene la moral y la ética personal en las formas que tenemos habitualmente de actuar: debemos hacer lo adecuado y lo correcto. Esto nos aportará una “integridad” aplicada a nuestras interrelaciones con el entorno y con los demás, debiendo ser capaces de discernir lo correcto de lo incorrecto por nosotros mismos al actuar.

– *La alquimia emocional*. Se manifiesta en una gran variedad de situaciones, tales como ser capaces de aceptar un reto, trabajar con lucidez y atención, aplicar nuestra intuición a la creatividad y a lo imaginativo. Es lo que los autores consideran “flujo intuitivo”, que hace que, a veces, seamos capaces de experimentar con más plenitud un punto determinado del tiempo y conectar con nuestros sentimientos de forma más eficaz, agudizando nuestra intuición, nuestros instintos; nuestro empeño se pone al servicio de la innovación y nuestras emociones y pensamientos no quedan atrapados en el tiempo, sino que tienen una proyección.

Gallego et al. (1999, pp. 28-29) destacan una amplia serie de habilidades que presentan agrupadas en tres ámbitos: habilidades emocionales, cognitivas y conductuales.

Como *habilidades emocionales*, consideran:

- Reconocer los propios sentimientos: identificarlos, etiquetarlos y expresarlos.
- Controlar los sentimientos y evaluar su intensidad.
- Ser consciente de si una decisión está determinada por los pensamientos o por los sentimientos.
- Controlar las emociones, comprendiendo lo subyacente a un sentimiento.
- Aprender formas de controlar los sentimientos.

Las *habilidades cognitivas*, nos dicen, tienen que ver con:

- Comprender los sentimientos de los demás, respetando las diferencias individuales.
- Saber leer e interpretar los indicadores sociales.
- Asumir toda la responsabilidad de las propias decisiones y acciones.
- Considerar las consecuencias de las distintas alternativas posibles.
- Dividir en fases el proceso de toma de decisiones y de resolución de problemas.
- Reconocer las propias debilidades y fortalezas.
- Mantener una actitud positiva ante la vida, con un fuerte componente afectivo.
- Desarrollar esperanzas realistas de uno mismo.
- Entrenarse en la cooperación, la resolución de conflictos y la negociación de compromisos.
- Saber distinguir entre las situaciones en que alguien es realmente hostil y aquellas en las que la hostilidad proviene de uno mismo.
- Ante una situación de conflicto, pararse a describir la situación, determinando las opciones disponibles para resolver el problema, así como sus posibles consecuencias, tomar una decisión y llevarla a cabo.

Las *habilidades conductuales* están relacionadas con:

- Resistir las influencias negativas.

- Escuchar a los demás.
- Participar en grupos positivos de compañeros.
- Responder eficazmente a la crítica.
- Comunicarse con los demás a través de otros canales no verbales, gestos, tono de voz, expresión facial, etc.

Volviendo al concepto de inteligencia emocional, concluiremos este apartado con definiciones más actuales del término, como la ofrecida por Bisquerra (2012), indicando que es la capacidad para ser conscientes de las emociones propias y las ajenas, además de saber cómo regularlas. Va a englobar todas aquellas capacidades que nos permiten resolver problemas relacionados con las emociones y los sentimientos. De nada nos sirve tener almacenados conocimientos si no sabemos hacer uso de ellos. Es más importante saber reconocer lo que nos ocurre para poder actuar en consecuencia, y así ser más felices. Este bienestar es el que se pretende conseguir, a través de crecimiento integral como personas, la educación emocional.

Otra de las aportaciones más recientes a la definición de inteligencia emocional es la aportada por Mestre, Pérez, Guil, González y Núñez (2017) quienes matizan que se trata de una habilidad para resolver problemas cuando la información que usamos proviene de las emociones. Consideran que, de acuerdo con autores como Mestre, MacCann, Guil y Roberts (2016), en esta teoría de las cuatro ramas la *facilitación emocional* estaría incluida en cada una de las anteriores, y que en lugar de hablar de *gestión emocional* sería más adecuado referirse a *regulación*. Por tanto, proponen atenernos a estos tres componentes (percepción, comprensión y regulación) para fomentar la inteligencia emocional.

Recientemente, con motivo del 25º aniversario del constructo, Mayer, Caruso y Salovey (2016) han establecido siete principios sobre los que la inteligencia emocional debe ser atendida y comprendida: el primero, que se trata de una capacidad mental; el segundo, que está mejor medida como una capacidad que como una escala o autoinforme, mediante tareas cognitivas denominadas *performance measures* (Mestre

y Guil, 2006); el tercero, que resolver de forma inteligente problemas no necesariamente se corresponde con comportamientos inteligentes, es decir, la predicción teóricamente previsible de buena aceptación social no siempre se cumple en personas con elevada inteligencia emocional; el cuarto principio, referido a la medida, es que el contenido del test de inteligencia emocional a aplicar debe cubrir el área del problema a resolver, aumentando su grado de complejidad con la edad; el quinto principio, nos dice que estos tests representan una puntuación de cómo la capacidad de las personas, y sus diferencias en puntuación reflejan, a su vez, su habilidad mental para solucionar problemas de contenido emocional; el sexto, es que la inteligencia emocional es una inteligencia amplia, es decir, queda teóricamente mejor encuadrada en la perspectiva adaptativa de la inteligencia (Mestre, 2003); y el séptimo y último principio de Mayer et al. (2016), es que la inteligencia emocional está centrada en el procesamiento de información implicada con la que tiene especial significado para los individuos, a la que llaman *hot information processing*.

Desde la aparición de las primeras definiciones que hemos citado, hasta la propuesta de Mestre et al. (2017), se han realizado estudios e investigaciones empíricas con la intención de operacionalizar y medir este concepto de manera única e inequívoca. Sin embargo, más allá de encontrar una única explicación a este término, se han generado diversos modelos que definen y miden la inteligencia emocional. Por este motivo, pasamos a describirlas a continuación.

2. MODELOS TEÓRICOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.

En la actualidad, existe un debate científico abierto acerca de cuál es la postura teórica más adecuada para estudiar la inteligencia emocional y su desarrollo. Existen distintos modelos que conciben el término de manera diferente. Conviene conocerlos para comprender cuál de ellos y por qué es más susceptible de emplear desde el ámbito educativo, desde el que nos dirigimos.

Las diferentes aportaciones teóricas realizadas hasta el momento ponen de manifiesto la pluralidad de concepciones sobre la inteligencia emocional, atendiendo a las distintas habilidades que forman parte del constructo.

Esta diversidad ha sido analizada por Petrides y Furham (2000, 2001), y posteriormente reforzada por Pérez, Petrides y Furham, (2005), quienes agruparon las diferentes propuestas teóricas planteadas por los distintos autores en dos modelos teóricos: uno que concibe la inteligencia emocional como habilidad, que tiene en cuenta el procesamiento de la información emocional y las capacidades relacionadas con dicho procesamiento, enfocado en las habilidades emocionales básicas (Mayer y Salovey, 1997; Mayer et al., 2000 a y b); y por otra parte, otro modelo integrado por aquellos investigadores que combinan dimensiones de personalidad como asertividad, optimismo, etc., con habilidades emocionales (Bar-On, 2000; Goleman, 2001), al que denominan modelo mixto.

A lo largo de la última década se ha creado una clara distinción, por tanto, entre ambos modelos teóricos:

Los *modelos mixtos* son aquellos que combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y variables de personalidad. Consideran este tipo de inteligencia como un conjunto de rasgos de la personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y habilidades cognitivas.

Sin embargo, los *modelos de habilidad* la conciben como algo más restringido, es decir, como la capacidad adaptativa y de utilidad de las emociones en el pensamiento. Podríamos decir que se focalizan en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo (Fernández y Extremera, 2006).

Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) están de acuerdo con la existencia de estos dos modelos y los diferencian justificando lo siguiente:

En la literatura especializada podemos encontrar una distinción entre aquellos modelos de Inteligencia emocional que se focalizan en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo (denominados “modelos de habilidad”) y aquellos que combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos de personalidad tales como

persistencia, entusiasmo, optimismo, etc. (denominados “modelos mixtos”). (2008, p. 426).

Aunque para algunos autores se trata de modelos complementarios (Ciarrochi et al., 2000), para los autores del modelo de habilidad la inteligencia debe considerarse separada de los rasgos estables de personalidad, para poder determinar y analizar el grado en que influyen en el comportamiento de las personas y en su competencia general (Mayer y Salovey, 1993, 1997).

2.1. Modelo de habilidad de Mayer y Salovey.

El modelo de Mayer y Salovey (1993) es uno de los más reconocidos por la literatura científica, y el más representativo de los modelos de habilidad, ya que sus autores son considerados los precursores de la Inteligencia emocional.

En los modelos de habilidad, la inteligencia emocional forma parte de lo cognitivo, es decir, las emociones son entendidas como una capacidad mental, considerándola una destreza clave para el procesamiento de la información emocional (Ovsyannikova y Sysoeva, 2015).

Estos autores consideran que las emociones influyen en la efectividad de razonamiento y en la priorización de nuestra actividad (Mayer y Salovey, 1993), siendo la inteligencia emocional un conjunto de habilidades diferenciadas de la personalidad.

Desde este modelo, se considera la inteligencia emocional como “la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (Salovey y Mayer, 1990, p.189). Estos autores han ido reformulando el concepto en sucesivas aportaciones (Mayer y Salovey, 1993, 1997; Mayer, Caruso y Salovey, 1999, 2001; Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Una de las que se suele tomar como referencia es la que lo define como:

La habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emoción;
la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan

pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p.58)

En aportaciones posteriores, Mayer, Salovey y Caruso (2000) exponen un modelo en el que la inteligencia emocional se compone de cuatro ramas interrelacionadas:

Percepción emocional: las emociones son percibidas y expresadas.

Integración emocional: Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración emoción cognición).

Comprensión emocional: Señales emocionales en relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación; se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado; esto significa comprender y razonar sobre las emociones.

Regulación emocional (emotional management): Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal (Bisquerra, 2003, p.31).

Siguiendo a Bisquerra (2012), vamos a describir más detalladamente en qué consisten estas cuatro habilidades emocionales que defiende este modelo:

Percepción emocional. Es la habilidad que tiene el ser humano para identificar y reconocer, tanto los propios sentimientos, como los de aquellos que le rodean. Se basa en la experiencia sensorial, ya que conlleva el reconocimiento de los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan.

Implica prestar atención y decodificar con precisión las señales emocionales de la expresión de la cara, movimientos corporales y tono de voz. Es decir, a la comunicación no verbal. Pero también requiere la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás.

La facilitación o asimilación emocional implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. También ayudan a priorizar nuestros procesos cognitivos básicos, focalizando nuestra atención en lo que es realmente importante.

En función de los estados emocionales, los puntos de vista de los problemas cambian, incluso mejorando nuestro pensamiento creativo. Es decir, esta habilidad plantea que nuestras emociones actúan de forma positiva sobre nuestro razonamiento y nuestra forma de procesar la información.

La comprensión emocional implica la habilidad para poner en práctica el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetándolas y reconociendo en qué categorías se agrupan los sentimientos.

Igualmente, la comprensión emocional supone conocer cómo se combinan los diferentes estados emocionales dando lugar a las conocidas emociones secundarias, como por ejemplo los celos pueden, que considerarse una combinación de admiración y amor hacia alguien, con el matiz de ansiedad por miedo a perderla debido a otra persona.

Por otra parte, incluye la habilidad para saber interpretar el significado de esas emociones complejas, por ejemplo, en el caso del remordimiento que surge tras un sentimiento de culpa por haber algo dicho a un compañero y arrepentirse posteriormente.

Contiene la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros. Siguiendo con el ejemplo anterior: la sorpresa por algo no esperado y desagradable, el enfado posterior y su expresión hacia otra persona, con el sentimiento de culpa final debido a esa manifestación de ira desmedida y la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios.

La regulación emocional es la habilidad más compleja de la inteligencia emocional ya que, como muestran Businaro, Pons y Albanese (2015), afecta al crecimiento personal y al logro de interacciones y sinergias positivas con otros individuos.

Esta dimensión incluye la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, reflexionando acerca de ellos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad

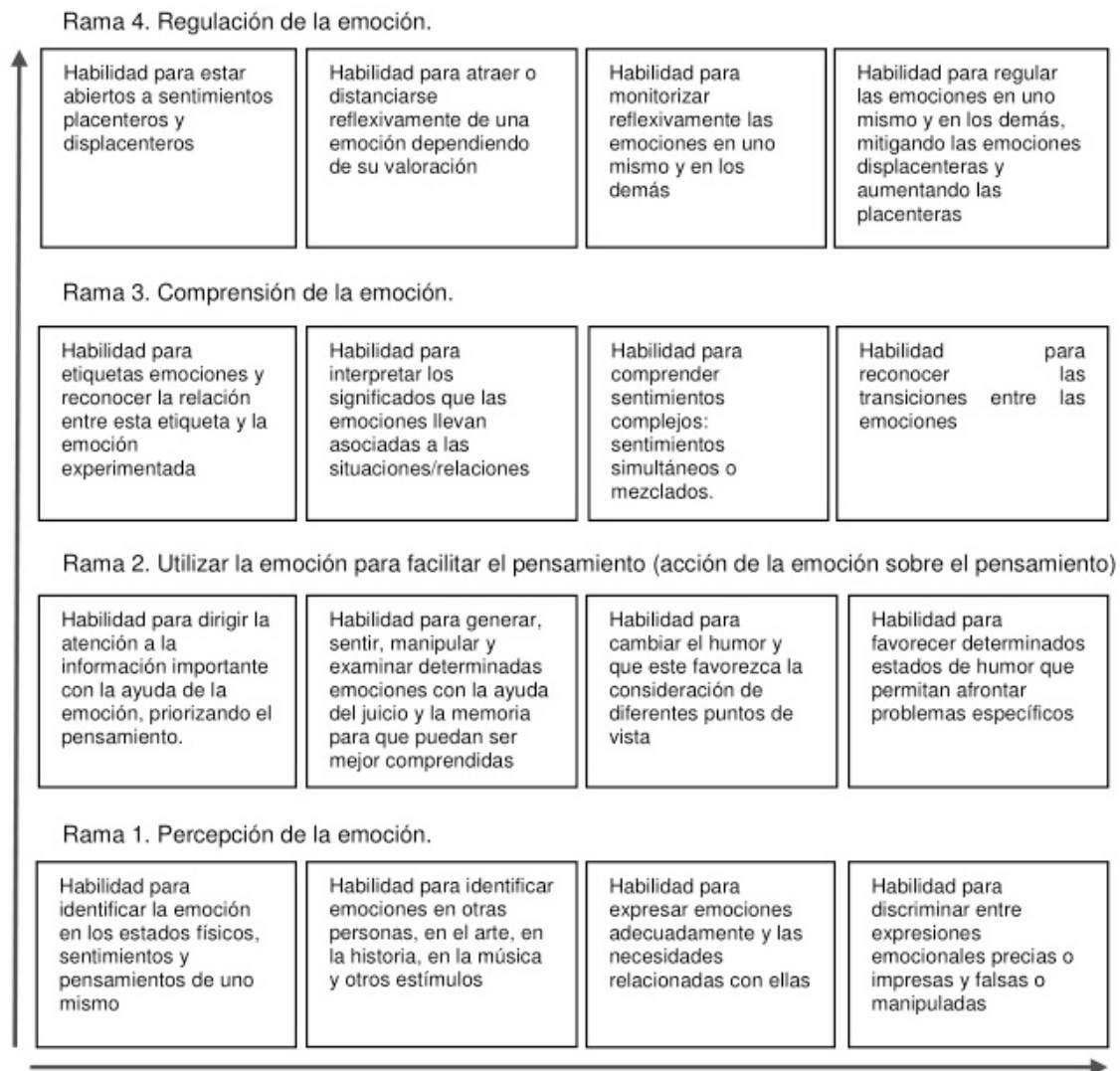
Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. Abarca, pues, el manejo de nuestro mundo intrapersonal y también el interpersonal, ya que una adecuada regulación de nuestras emociones va a repercutir en las relaciones personales con los demás (Goetz y Bieg, 2016).

La necesidad de esta habilidad se pone de manifiesto, por ejemplo, en un estudio de Nozaki (2013) en el que se evidencia que, cuando una persona experimenta un acontecimiento estresante, la regulación de las emociones negativas causadas por dichas circunstancias podría funcionar como capacitación para el manejo de las emociones de manera adecuada, contribuyendo así a un cambio en la inteligencia emocional. Es por ello que, el entrenamiento de la regulación emocional, capacita al individuo para dominar competencias clave en la superación de la adversidad.

Cada una de las ramas descritas, incluye a su vez cuatro habilidades que aparecen y se integran progresivamente, de manera cada vez más madura y eficaz, a lo largo del desarrollo personal (Herpertz, Schutz y Nezlek, 2016).

Estos autores defienden la idea de que la inteligencia emocional incluye un conjunto de habilidades o competencias que permiten al ser humano resolver problemas y regular el comportamiento a través de los procesos mentales que intervienen en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales propios y ajenos (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990).

A continuación presentamos el esquema que nos ofrece Bisquerra (2005), adaptado de Mayer y Salovey (1997) con las cuatro ramas del modelo y sus diferentes dimensiones:



Fuente: Mestre y Fernández Berrocal, 2015).

Figura 6. Representación del modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997).

Es decir, consideran que la inteligencia emocional se basa en la habilidad o competencia, en lugar de estar relacionada con características de la personalidad (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007), como sostienen los modelos mixtos que pasamos a desarrollar.

No obstante, más allá de concepciones terminológicas, la cuestión más importante es que la inteligencia emocional es una variable clave, tanto conceptual

como empíricamente, predictora del éxito y el bienestar en la vida. Así lo demuestra su validez incremental para predecir resultados de alta relevancia social (Pozo-Rico, 2016).

2.2. Modelos mixtos.

Los modelos mixtos se basan en la consideración de que la inteligencia emocional está relacionada, tanto con factores cognitivos, como por rasgos de comportamiento estable y variables de personalidad del ser humano; es decir, se basa en una perspectiva cognitiva y de personalidad conjuntamente. Los autores más representativos de este modelo son Goleman (1995) y Bar-On (1997).

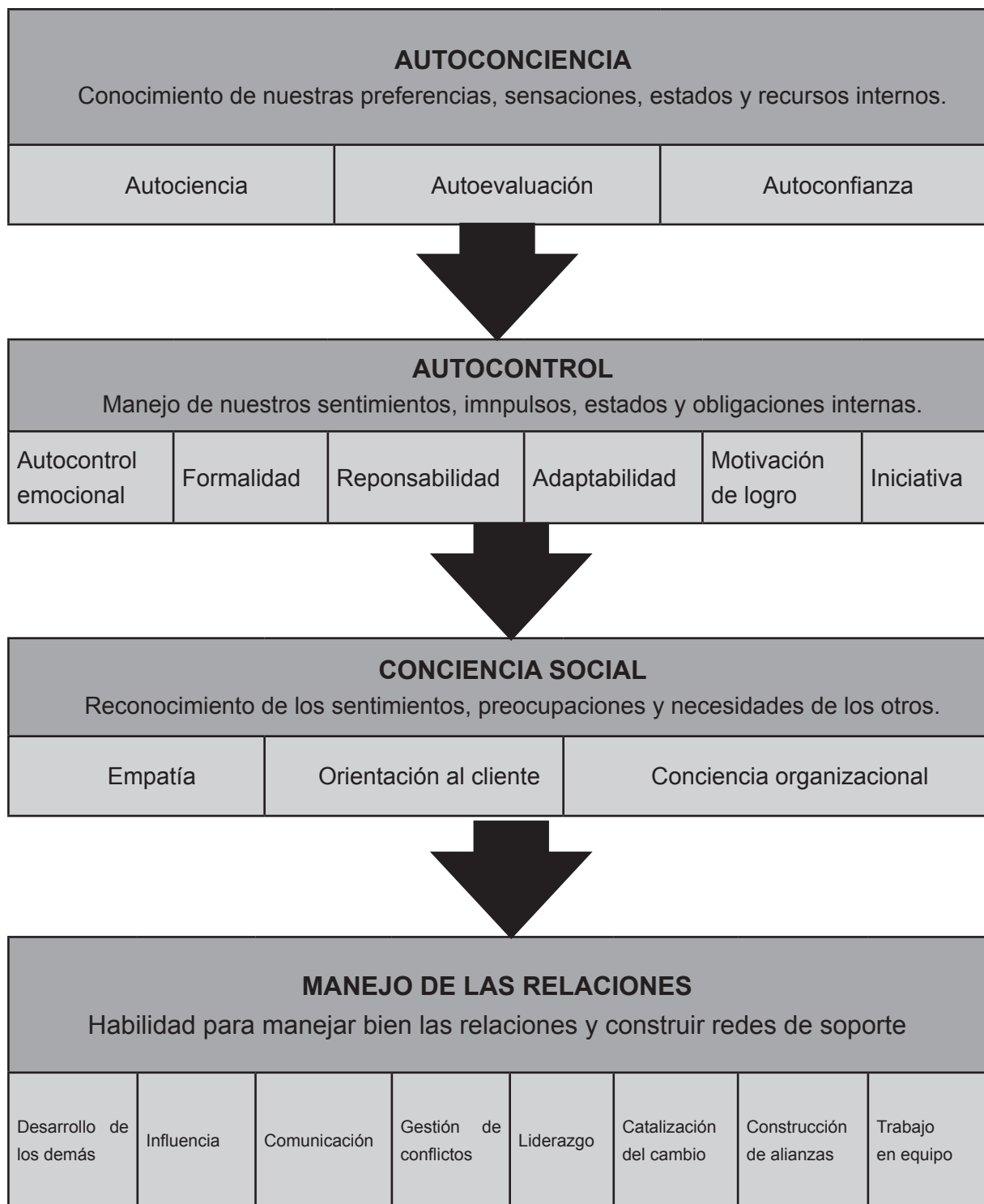
2.2.1. Modelo de competencia de Goleman (1995).

Como ya mencionamos en nuestra aproximación al término, a partir del modelo propuesto, en sus orígenes, por Salovey y Mayer (1990), fue Goleman (1995), quien popularizó el concepto de inteligencia emocional a través de varias publicaciones que se convirtieron, en poco tiempo, líderes en ventas. Pero a diferencia de los primeros, Goleman (1995) parte de una conceptualización más amplia al considerar que en ella se combinan habilidades cognitivas con otros rasgos psicológicos y de la personalidad.

Este autor defiende la idea de que la inteligencia emocional permite que las personas ofrezcan su máximo rendimiento, centrándose en modelos empresariales y organizativos del ámbito laboral.

Goleman (1995) define inteligencia emocional como “la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras propias relaciones” (p. 65). En este primer libro, considera cinco elementos esenciales que la componen, bajo esta definición: autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y manejo de las relaciones.

Más tarde, con su segunda obra, *La práctica de la Inteligencia Emocional*, reformula el concepto y reduce a cuatro las dimensiones de la inteligencia emocional, bajo las cuales recopila 20 competencias (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Goleman, 1998, 2001) como muestra la siguiente figura:



Fuente: Elaboración propia.

Figura 7. Dimensiones de la inteligencia emocional bajo el modelo de Goleman (1998).

Desde este modelo, cada una de estas dimensiones sienta las bases para desarrollar otras habilidades aprendidas o competencias necesarias en las organizaciones. Por ejemplo, el dominio de la autoconciencia aporta las bases para el desarrollo de competencias aprendidas, tales como la autoayuda, necesaria a la hora de analizar ventajas y desventajas en los procesos de toma de decisiones, bajo el rol de liderazgo desempeñado por un ejecutivo ante su equipo de trabajo (Cantero, 2012).

Para Goleman (2001), una competencia emocional es “una capacidad aprendida basada en la inteligencia emocional que produce un rendimiento destacado en el trabajo” (p. 35). Esta idea de competencia aprendida resulta esencial para llegar a entender la propuesta de dicho autor; ya que, mientras la inteligencia emocional definida por Salovey y Mayer (1990) representa nuestro potencial para dominar habilidades específicas emocionales, para Goleman (1998), éstas representan por sí mismas el nivel en el que una persona domina habilidades específicas o destrezas basadas en su nivel de inteligencia emocional y hacen a esta persona más eficiente en su trabajo (Goleman, 2001).

Por ello, posteriores estudios han apoyado y evidenciado la importancia de la inteligencia emocional en el ámbito laboral, donde se requiere la consecución de una serie de objetivos y metas. Entre los que respaldan su valor como garantía de prosperidad en los entornos de trabajo encontramos a Riggio (2010), Sharma (2012), Efenbein et al. (2015).

En definitiva, considera Goleman (1996) que

las conexiones existentes entre la amígdala y el neocórtex constituyen el centro de gravedad de las luchas y de los tratados de cooperación existentes entre el corazón y la cabeza, entre los pensamientos y los sentimientos. Esta vía nerviosa, en suma, explica el motivo por el cual la emoción es algo tan fundamental para pensar eficazmente, tanto para tomar decisiones inteligentes como para sencillamente pensar con claridad. (p. 21).

Y es que, en cierto modo, y como continúa afirmando el autor, podemos considerar, bajo este punto de vista, que “tenemos dos cerebros y dos clases

diferentes de inteligencia: la inteligencia racional y la inteligencia emocional y nuestro funcionamiento en la vida está determinado por ambos. Por ello no es el CI lo único que debemos tener en cuenta, sino que también deberemos considerar la inteligencia emocional” (Goleman, 1996, p.22).

2.2.2. Modelo de inteligencia socio-emocional de Bar-On (1997).

El enfoque teórico de inteligencia emocional de Bar-On (1997), igual que ocurría con el descrito anteriormente, se considera más amplio y completo que el de Salovey y Mayer (1990). Se basa, además, en los componentes de bienestar psicológico descritos por Jahoda en los años 50, en la teoría de Darwin (1858), en la inteligencia social de Thorndike (1920), en los factores no intelectuales de Weschler (1939) y en la definición de la *alexitimia* desarrollada por Sifneos (1972).

Desde este modelo se concibe la inteligencia emocional vinculada a diversas competencias y habilidades emocionales, personales y sociales (no cognitivas) que permiten comprender, ser consciente, controlar y expresar las emociones de una manera adecuada, capacitando al individuo para enfrentarse a las demandas de su entorno y para tener éxito (Bar-On, 1997).

Se defiende la idea de una inteligencia socio-emocional que va más allá de las competencias emocionales única y exclusivamente; amplía la visión a un conjunto de competencias sociales y emocionales interrelacionadas que establecen la manera en que la persona se comprende y expresa a sí misma y a los demás, permitiéndole relacionarse con su entorno y afrontar las demandas de la vida diaria (Bar-On, Bookman, Cooke, Hall y Schott, 2012).

Las capacidades emocionales, según Bar-On (2000), se pueden dividir en dos tipos de competencias que estarían interrelacionadas: competencias básicas y competencias facilitadoras.

- *Competencias básicas*, como la autoconciencia emocional, la autoevaluación, la empatía, las relaciones sociales, la asertividad, el afrontamiento de presiones, el análisis de la realidad, la flexibilidad, el control de impulsos y la solución de problemas.

- *Competencias facilitadoras*, como el optimismo, la alegría, la independencia emocional, la autorrealización y la responsabilidad social.

Estas competencias básicas y facilitadoras se distribuyen, a su vez, en cinco dimensiones o componentes de la inteligencia emocional y social, que son la base para la construcción de su cuestionario Emotional Quotient Inventory (EQ-i, Bar-On, 2000):

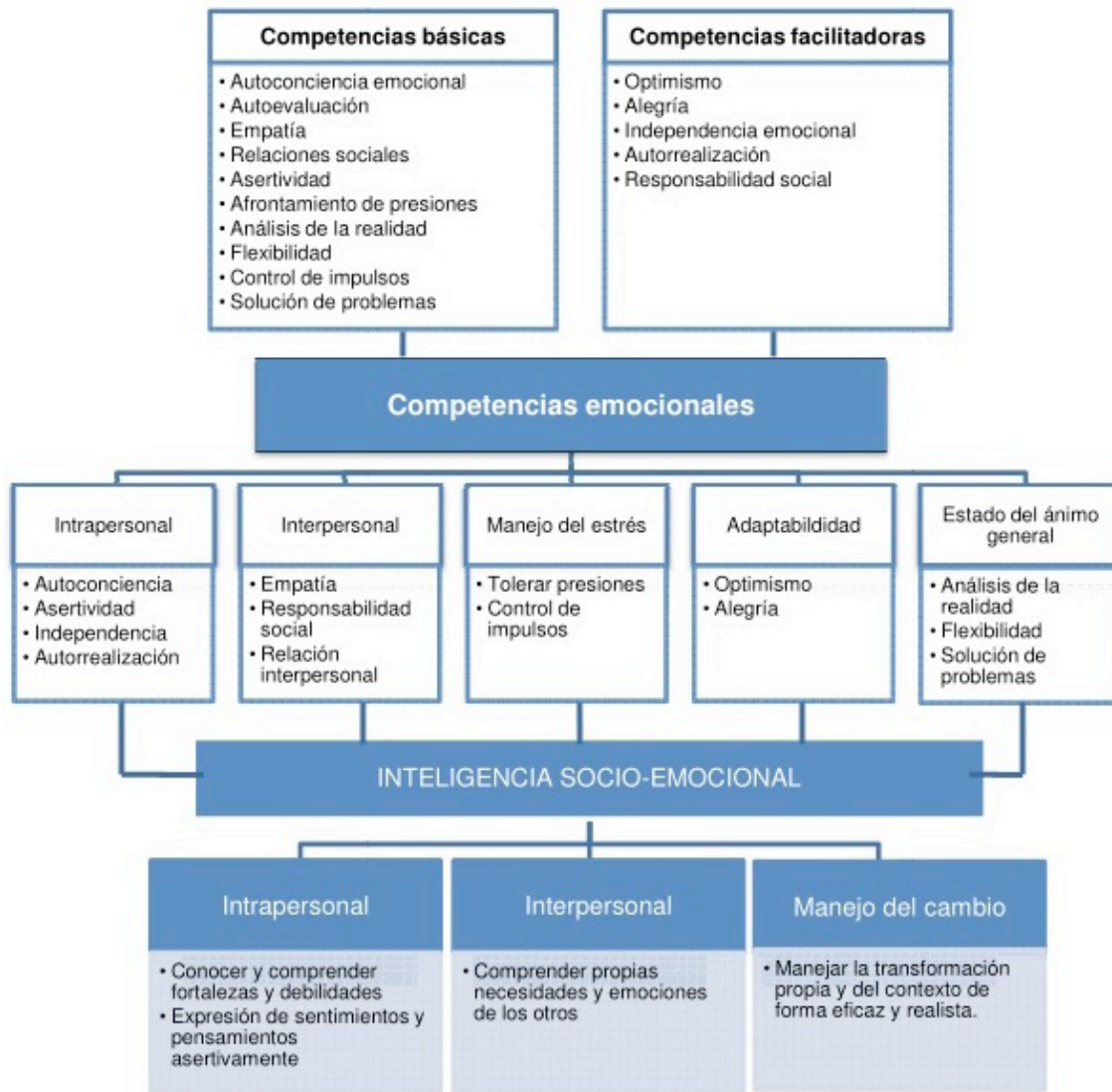
1. *Componente intrapersonal*. Esta dimensión está formada por la autoconsciencia emocional, la asertividad, la independencia emocional, la autoconsideración y la autorrealización.
2. *Componente interpersonal*. Esta dimensión incluye la empatía, la responsabilidad social y relación interpersonal.
3. *Componente de manejo del estrés*. Esta dimensión incluye la habilidad para tolerar el estrés y para controlar los impulsos.
4. *Componente de adaptabilidad*. Esta dimensión incluye las habilidades de validar las propias emociones, flexibilizarlas de acuerdo a nuestro entorno y solucionar problemas.
5. *Componente de estado de ánimo*. Esta dimensión incluye el optimismo y la alegría.

Teniendo en cuenta estas dimensiones, una persona emocionalmente inteligente es aquella que posee la capacidad de reconocer y expresar las propias emociones, así como de entender cómo se sienten los demás. Además, es capaz de crear y mantener relaciones interpersonales de satisfacción mutua sin caer en la dependencia. Es generalmente una persona optimista, realista, flexible y exitosa ante la resolución de problemas y en el afrontamiento de situaciones de estrés, sin perder el control (Bar-On, 2000).

Más tarde, Bar-On (2006) revisa sus postulados teóricos, abreviándolos y dividiendo la inteligencia emocional en tres niveles o capacidades:

- *Intrapersonal*: referida a la capacidad que tiene el sujeto para conocer y comprender las propias fortalezas y debilidades, expresando sus pensamientos y sentimientos de forma asertiva.
- *Interpersonal*: describe la competencia de la persona para entender sus propias necesidades, así como las emociones y los sentimientos de los demás. Estas atribuciones facilitan poder establecer y mantener relaciones cooperativas constructivas y de mutua satisfacción.
- *Manejo del cambio*: se entiende como la conducción eficaz, realista y flexible de la transformación personal, social y ambiental, así como la toma de decisiones y la resolución de conflictos.

Esta evolución en cuanto a los elementos que componen la inteligencia socio-emocional desde el modelo de Bar-On (1997, 2000, 2006) se presenta a continuación en forma de esquema:



Fuente: Bar-On (1997, 2000, 2006) (En Bañuls, 2015, p.58).

Figura 8. Evolución del modelo de inteligencia socio-emocional de Bar-On (2006).

Como vemos, Bar-On (2006) concibe la inteligencia emocional como un concepto ligado a aspectos variables de la personalidad, cuyo sentido es más amplio, ya que incluye una serie de habilidades socioemocionales que intervienen en la capacidad total del individuo para hacer frente a los requisitos y las presiones del entorno.

Como tal, esta inteligencia socioemocional es de gran importancia a la hora de determinar el éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar emocional del individuo (Bar-On y Parker, 2000). Por ello, en uno de sus estudios más relevantes, Bar-

On (2010) advirtió que, tanto la inteligencia emocional como la psicología positiva, con la que abrimos la fundamentación teórica del presente trabajo, se están convirtiendo en paradigmas visibles, populares e importantes dentro de la psicología.

En su artículo sugiere, a través de evidencias empíricas, que la inteligencia emocional debería formar parte integral de la psicología positiva, vinculada a la prevención y la promoción de la salud y el bienestar personal (Pozo-Rico, 2016).

2.3. Otros modelos.

Además de los mencionados, existen otros modelos que, además de recoger y ampliar las ideas tanto de los modelos de habilidades como de los mixtos, se han convertido en nuevas líneas de investigación que han ido surgiendo a partir de los anteriores. Describimos a continuación, de manera breve, los más relevantes.

A) El modelo de Martineaud y Engelhardt (1996).

Más que presentar un modelo propio, Martineaud y Engelhardt (1996) se centran en la evaluación de la inteligencia emocional, describiendo a partir de ella unas habilidades que incluyen el conocimiento en sí mismo, la gestión del humor, la motivación de uno mismo de manera positiva, el control de impulso para demorar la gratificación y la apertura a los demás, como aptitud para ponerse en el lugar del otro.

Souto (2012) considera que lo que diferencia este modelo del resto es la introducción de factores exógenos en su definición.

B) Modelo de los cuatro pilares de Cooper y Sawaf (1997).

La peculiaridad de este modelo la encontramos en que ha sido situado tanto dentro de los modelos mixtos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003), como en los modelos de habilidad (Fulquez, 2010).

Conocido también como el modelo de los cuatro pilares por su propuesta de una inteligencia emocional basada en cuatro habilidades básicas, Cooper y Sawaf (1997) consideran en él que las emociones son la fuente motivacional del individuo.

Bajo esta propuesta se define la inteligencia emocional como una actitud que nos hace captar, entender y aplicar de forma eficaz las emociones a través de cuatro habilidades básicas:

- *Alfabetización emocional.* Esta habilidad está constituida por la honradez emocional (escucha activa de los sentimientos mediante la intuición y el conocimiento), la energía, el conocimiento, el feedback, la intuición, la responsabilidad y la conexión. Estos componentes reflejan “la verdad del corazón” (Cooper y Sawaf, 1997, p.46) y permiten la eficacia y el aplomo personal.
- *Aptitud emocional.* Esta habilidad incluye la credibilidad, la flexibilidad y la autenticidad personal para escuchar, asumir conflictos y obtener buenos resultados de situaciones difíciles. Según Candela, Barberá, Ramos y Sarrió (2001) esta habilidad puede ser similar a la habilidad para manejar las emociones.
- *Profundidad emocional.* Consiste en utilizar la integridad, el empeño y la responsabilidad para armonizar la vida y el trabajo. Está relacionada con la ética y la moral personal para elegir las vías más adecuadas para conseguirlo.
- *Alquimia emocional.* Esta habilidad consiste en ampliar el instinto y la capacidad de creación para aprender a fluir con los problemas y las presiones. Se trata de educar nuestras facultades para aprender a percibir mejor las soluciones y reconocer las oportunidades ocultas de nuestra vida.

En definitiva, se trata de un modelo que considera la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades internas del individuo, tales como la escucha interior, la intuición, la sinceridad y la energía vital, que favorecen la armonía en las relaciones.

C) El modelo de Rovira (1998).

Bajo este modelo, su autor nos aporta una ampliación del concepto de inteligencia emocional, proponiendo doce componentes que incluyen unas habilidades específicas (Rovira, 1998). Las dimensiones y habilidades que describe son:

1) Actitud positiva. Este componente incluye habilidades para ser positivo, como son: valorar más los aspectos positivos que negativos, resaltar más los aciertos que los errores, las utilidades que los defectos, el esfuerzo que los resultados. También contiene la habilidad para hacer uso frecuente del elogio sincero, para buscar el equilibrio entre la tolerancia y la exigencia y, para ser conscientes de las propias limitaciones y de las de los demás.

2) Reconocer los propios sentimientos y emociones.

3) Capacidad para expresar sentimientos y emociones a través de algún medio o canal adecuado.

4) Capacidad para controlar sentimientos y emociones con las habilidades de tolerancia a la frustración y saber esperar.

5) Empatía. Este componente incluye la habilidad para captar las emociones de otro individuo a través del lenguaje corporal.

6) Ser capaz de tomar decisiones adecuadas a través de la habilidad para integrar lo racional y lo emocional.

7).Motivación, ilusión, interés con la habilidad para suscitar ilusiones e interés por algo o alguien.

8) Autoestima. Este componente incluye la habilidad para generar sentimientos positivos hacia sí mismo y confianza en las propias capacidades para hacer frente a los retos.

9) Saber dar y recibir. Incluye la habilidad para ser generoso y saber dar y recibir valores personales: escucha, compañía y/o atención.

10) Tener valores alternativos para dar sentido a la vida.

11) Ser capaz de superar las dificultades y frustraciones.

12) Ser capaz de integrar polaridades, integrando lo cognitivo y lo emocional.

Autores como García-Fernández y Giménez-Mas (2010) afirman que se trata del primer autor que ofrece subdimensiones del concepto para su medición, lo que, consideran, puede mejorar los ítems del concepto inteligencia emocional.

Rovira (1998) integra componentes personales, emocionales y sociales en su concepto de inteligencia emocional, por lo que más bien podríamos estar hablando de un concepto más amplio. En este sentido, incluye aspectos relacionados con la imagen de “sí mismo” y con la actitud/valor personal, así como habilidades sociales específicas como la empatía y la escucha activa.

D) El modelo de Boccardo, Sasia y Fontenla (1999).

Bajo este modelo, sus autores consideran los conceptos de inteligencia emocional e inteligencia interpersonal, que comprenden una serie de componentes basados en el autoconocimiento emocional, reconocimientos de las emociones tanto propias como ajenas, control emocional, automotivación, capacidad de dirigir las emociones hacia un objetivo y relacionarse interpersonalmente.

Este planteamiento recoge aspectos de otros modelos, aunque con matices diferentes que se imprimen en cada una de las áreas.

Entiende, por ejemplo, que el control emocional se establece mediante habilidades para relacionar sentimientos y adaptarlos a cualquier situación; y que la habilidad para las relaciones interpersonales se consigue realmente al producir sentimientos en los demás.

Por otra parte, incluye un nuevo concepto relacionado con la dimensión de facilitación emocional del modelo de Salovey y Mayer (1997), que consiste en dirigir las emociones para conseguir un objetivo mediante un estado de búsqueda permanente y una mente creativa para encontrar soluciones.

La principal aportación de estos autores es la distinción que hacen entre inteligencia emocional e inteligencia interpersonal; entienden que hay unas habilidades, en la primera, que son propias del individuo (autoconocimiento emocional, control emocional y automotivación) y otras, en la segunda, que le facilitan las relaciones con los demás (reconocimiento de las habilidades ajenas y habilidades interpersonales).

E) El modelo de Elías, Tobías y Friedlander (1999).

Estos autores intentaron integrar los modelos mixtos y de capacidad con el fin de homogeneizar la medición del constructo de inteligencia emocional. Agruparon sus componentes en torno a cuatro habilidades generales: 1) ser consciente de los propios sentimientos y de los demás; 2) mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás; 3) hacer frente a los impulsos emocionales; 4) plantearse objetivos positivos y planes para alcanzarlos y; 5) utilizar habilidades sociales.

F) El modelo Autorregulatorio de las experiencias emocionales (1999).

Higgins, Grant y Shah (1999), autores de este modelo, basan su propuesta en la autorregulación emocional, distinguiendo en ella los siguientes procesos:

- *Anticipación regulatoria*. Consiste en la habilidad para tratar de anticipar placer o malestar futuro.
- *Referencia regulatoria*. Incluye la habilidad para adoptar un punto de referencia positivo o negativo ante una misma situación.
- *Enfoque regulatorio*. Incluye a los estados finales deseados como aspiraciones y autorrealizaciones (promoción), contra responsabilidades y seguridades (prevención).

Este modelo es continuado y ampliado, como veremos, por Bonano (2001).

G) Modelo de Saarni (2000).

Saarni (2000, en Sala y Abarca, 2001) bajo la perspectiva del constructivismo social, diferencia dos constructos en cuanto al desarrollo emocional: la inteligencia emocional y la competencia emocional. Centrándose en el segundo, lo define como “la demostración de autoeficacia en generar emocionalmente la transacción social” (Sala y Abarca, 2001, p. 211).

Este modelo propone ocho habilidades de competencia emocional: conciencia del propio estado emocional, habilidad para discernir las emociones de los otros, habilidad para usar el vocabulario emocional, empatía, comprensión de que el estado emocional interno no se corresponde siempre a la expresión externa y de que la expresión emocional puede impactar en los otros, habilidad para afrontar las situaciones adversas o estresantes, conciencia de que la estructura de las relaciones está definida por la implicación y reciprocidad emocional de las personas implicadas en la relación y autoeficacia emocional, que comporta la capacidad para aceptar la propia experiencia emocional y la percepción de que ésta se produce dentro de lo que es su equilibrio emocional deseado.

H) Modelo de Autoeficacia Emocional de Petrides y Furnham (2001).

A partir de sus investigaciones, Petrides y Furnham (2001) diferencian dos constructos distintos dentro del mismo concepto: inteligencia emocional rasgo e inteligencia emocional capacidad. Esta distinción la basan en el método de medida utilizado, en lugar de hacerlo según los elementos que proponen los diferentes modelos.

Consideran estos autores que, frente a los modelos de habilidad, la operacionalización de los modelos de rasgo es más honesta, ya que reconoce de forma explícita la subjetividad inherente a las emociones (Senra, 2007).

No obstante, y siguiendo a Ciarrochi, Chan y Caputi (2000), los autores de esta propuesta afirman que, independientemente de los elementos que componen cada medida de evaluación de la inteligencia emocional, la mayoría de ellos tienden a ser complementarios, más que contradictorios.

Petrides y Furnham (2001) definen la inteligencia emocional como “una constelación de disposiciones comportamentales y autopercepciones concernientes a las capacidades propias para reconocer, procesar y utilizar las informaciones con carga emocional” (p.427).

Portanto, bajo este modelo se considera la inteligencia emocional como la inclusión de rasgos de personalidad claves para desarrollar comportamientos emocionalmente inteligentes (Perera y Digiacomo, 2015; Siegling, Furnham y Petrides, 2015).

I) El modelo Secuencial de Autorregulación Emocional de Bonano (2001).

Bonano (2001) presenta un modelo basado en los procesos de autorregulación emocional que ayudan al individuo a afrontar la emocionalidad de modo inteligente. Supone una ampliación del modelo autorregulatorio de las experiencias emocionales, tal y como hemos mencionado.

Según su propuesta, existen tres categorías generales de actividad autorregulatoria:

- *Regulación de Control.* Incluye los comportamientos automáticos e instrumentales dirigidos a la regulación inmediata de respuestas emocionales.
- *Regulación Anticipatoria.* Incluye la anticipación de los futuros desafíos que se pueden presentar en la vida.
- *Regulación Exploratoria.* Incluye la adquisición de nuevas habilidades para mantener una homeostasis emocional.

Bonano (2001) establece que los seres humanos nacemos con un grado de inteligencia emocional determinado y que éste se ha de ir autorregulando para que sea eficaz.

J) El modelo de García-Fernández y Giménez-Mas (2010).

A partir de una revisión bibliográfica de los distintos modelos y propuestas que acabamos de desarrollar, estos autores proponen un modelo de inteligencia emocional basado en la composición de la misma por: dimensiones endógenas, entendidas como características idiosincrásicas del individuo, que pueden ser innatas o aprendidas; y dimensiones exógenas, que definen comportamientos desarrollados a partir de la adaptación al entorno.

Las dimensiones endógenas incluyen, a su vez, factores como la responsabilidad, el sentido común, la voluntad y la capacidad de aprender. Las dimensiones exógenas, por su parte, están formadas por la habilidad de crear modelos mentales y la capacidad para adaptarse al entorno, la empatía, la capacidad para relacionarse, la capacidad para comunicarse y la persuasión.

Con su propuesta, estos autores pretenden que las implicaciones de este modelo en el ámbito educativo desemboquen en la mejora de los sistemas de evaluación, ya que consideran que éstos pueden adaptarse al aula, dependiendo del desarrollo de la inteligencia emocional del grupo de alumnos.

Por otro lado, pretenden que, al ser llevado al aula, este modelo tenga una influencia positiva, tanto en alumnos como en profesorado, mejorando la motivación e implicación de ambos.

La principal limitación que tiene el modelo es que no existen evidencias empíricas con las cuales contrastarlo y compararlo. No obstante, García-Fernández y Giménez-Mas (2010) aseguran que en futuras investigaciones, y para solventar esta limitación, van a proceder a realizar una escala de medición a partir de las dimensiones propuestas, el desarrollo de ítems y un estudio de campo para medir el grado de inteligencia emocional.

Una vez comprobada la existencia de diferentes modelos teóricos de los que parten las distintas concepciones del término inteligencia emocional, podemos concluir afirmando que en todos ellos existen tanto similitudes como diferencias en cuanto a la

definición y a los factores que la integran. Estos modelos van a desembocar, a su vez, en distintas formas de evaluación e intervención del constructo, como vemos a continuación.

3. EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Durante mucho tiempo, hemos estado habituados a medir la inteligencia basándonos en las competencias del cociente intelectual, las habilidades lógico-matemáticas, verbales, espaciales... Sin embargo, para medir la inteligencia emocional existen otro tipo de pruebas.

De acuerdo con Saphiro (1997), es muy difícil medir rasgos sociales y de la personalidad. Sin embargo, existen indicadores conductuales, como el movimiento del cuerpo, gestos o diálogos; y psicobiológicos, como rubor, sequedad de boca o tensión muscular, que sí resultan evidentes y observables en las personas, poniendo de manifiesto estos componentes emocionales. Sin embargo, en lo que respecta a contenidos cognitivos, no existe la misma evidencia observable (Vallés, 2000).

Para Bisquerra,

la evaluación de la inteligencia emocional es un tema difícil por las características de los fenómenos que se pretenden evaluar. Así como hay una larga tradición en evaluar conocimientos a través de pruebas de papel y lápiz, en la evaluación de competencias todavía queda un largo camino que recorrer para lograr evidencias satisfactorias. Cuando se trata de competencias emocionales, la cosa se hace todavía más difícil (2006, p. 187).

Sin embargo, la inteligencia emocional, como constructo psicológico, se considera una variable teórica abstracta utilizada para explicar fenómenos de interés científico que no pueden ser directamente mensurables. De hecho, determinar si se trata o no de una verdadera inteligencia, o si en cambio nos referimos a múltiples destrezas no relacionadas con la inteligencia general o algo medianamente relacionados con ella, dependerá de su medida y, por ende, su posibilidad de evaluación (Mestre y Fernández-Berrocal, 2015).

Para algunos autores, el hecho de crear un instrumento capaz de medir este concepto, se debe a la necesidad de evaluar una característica de la personalidad que se toma como una capacidad que ayuda al ajuste positivo de las personas al medio (Brief y Weis, 2002; George, 2000; Gohm, 2003; Laabs, 1998; Law, Wong y Song, 2004; Schmidt y Andrykowski, 2004; Schutte et al., 2014).

Pero desarrollar un instrumento de medida de un constructo psicológico, como aclaran Schmitt y Klimoski (1991), es un proceso difícil y muy laborioso si se desea hacer correctamente. Hemos de tener en cuenta, por otro lado, que el desarrollo de los diversos modelos teóricos antes desarrollados implica la necesidad de evaluar las dimensiones emocionales propuestas en cada uno de ellos y, por tanto, la elaboración de diferentes enfoques de medida. Cualquier instrumento diseñado debe cumplir una serie de criterios psicométricos validados, unos indicadores claros de fiabilidad y validez, así como la demostración de que no se valoran simplemente otras dimensiones psicológicas ya conocidas, como los rasgos de personalidad o las habilidades sociales.

Cuando se comenzó a desarrollar el constructo, no existían herramientas fiables para su medición (Parker, Taylor y Barby, 2001). De hecho, la creación de instrumentos para medir la inteligencia emocional de una persona de manera fiable supuso una de las principales líneas de investigación en este campo.

En un principio, empezó a ser evaluada mediante el uso de cuestionarios o auto-informes, que evaluaban el nivel de inteligencia emocional mediante una serie de ítems, a través de escalas tipo Likert, mediante varias opciones de respuesta (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004).

Se contó con instrumentos como el *Questionnaire os Emotional Empathy* para evaluar la capacidad empática de las personas hacia los demás en determinadas situaciones (Mehrabian y Epstein, 1972). El *Emotional Control Questionnaire*, por su parte, mide la habilidad de las personas a la hora de controlar sus emociones en determinadas circunstancias (Roger y Najarian, 1989). Otras herramientas de evaluación, como el *Emotional Creativity Test* se centraron en elementos emocionales, creativos y divergentes. En la misma línea se encuentra el *Constructive Thinking Inventory* creado por Epstein (CTI; Epstein y Meier, 1989; adaptación al castellano Editorial TEA, 2001).

Todas estas medidas, señaladas por Extremera et al. (2004) como precursoras del concepto, sentaron las bases hacia un desarrollo de técnicas e instrumentos más fiables a la hora de calibrar, de forma explícita y exacta, el nivel de inteligencia emocional de las personas.

Estos mismos autores, tras un análisis de la literatura actual, consideran que los instrumentos de medida pueden agruparse, para su estudio, en torno a tres formas de evaluación: medidas de habilidad o ejecución, medidas basadas en escalas y auto-informes y medidas por observadores externos.

Por un lado, encontramos *medidas de habilidad o de ejecución*, que implican la resolución de determinados problemas emocionales por parte del individuo para ser comparada con criterios de puntuación predeterminados y objetivos.

Por otro lado, los instrumentos clásicos de medida basados en *cuestionarios y auto-informes* están formados por enunciados verbales cortos que la persona evalúa su inteligencia emocional mediante la propia estimulación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales (Extremera et al., 2004).

Por último, una nueva forma de evaluación de la inteligencia emocional es la basada en la *observación externa*, también denominada por Extremera y Fernández-Berrocal (2003) como *Evaluación 360 grados*. En ella se pide a los compañeros, jefe / profesor, etc. que den su opinión y valoración sobre cómo es percibida la persona por ellos, la interacción del sujeto con el resto de personas del entorno, su manera de resolver los conflictos o afrontar las situaciones de estrés. Este tipo de evaluación pretende evitar la deseabilidad social, encontrándose ya incorporada en algunas de las anteriores medidas, por lo que es complementaria a las dos anteriores (Bar-On, 1997; Boyatzis et al., 2000).

No obstante, Petrides, Pérez-González y Furnham (2007) consideran fundamental distinguir los métodos de medida para cada una de ellas; ya que estaremos considerando de forma diferente al constructo si medimos la inteligencia emocional como una capacidad cognitiva o como un rasgo de personalidad. Así, para evaluar las habilidades cognitivas se utilizarían los cuestionarios de rendimientos máximo,

mientras que para medir la inteligencia emocional como rasgo se emplearían los auto-informes (Pena y Repetto, 2008).

Ciarrochi, Chan, Caputi y Roberts (2001) proponen cuatro criterios fundamentales que deben tener las medidas de evaluación de la inteligencia emocional para ser tenidas en cuenta y que entendemos que tienen las que pasamos a desarrollar a continuación:

- 1) un adecuado contenido del dominio que se desea,
- 2) fiabilidad de la prueba,
- 3) utilidad en la predicción de resultados prácticos y
- 4) similitud con medidas emocionales relacionadas, así como diferencias con las medidas no relacionadas con la inteligencia emocional.

3.1. Medidas de habilidad o ejecución.

Al considerar que la inteligencia emocional es un tipo de inteligencia más, como la verbal, la espacial o la lógico-matemática, Sánchez y Hume (2004) proponen que pueda ser evaluada de la misma manera que el cociente intelectual.

Actualmente, las corrientes de investigación en inteligencia emocional comienzan a defender la utilización de medidas de habilidad o ejecución para evaluar las capacidades emocionales que posee una persona (Mayer, Caruso y Salovey, 2000). La ventaja de su utilización, consideran, radica en que los resultados obtenidos se basan en la capacidad actual de ejecución de la persona en una tarea y no sólo en su creencia sobre dicha capacidad.

Por este motivo, los autores mencionados han sido los primeros en elaborar medidas basadas en el modelo de habilidad defendido para medir los niveles actuales de Inteligencia emocional de las personas de una manera fiable y válida, procurando

evitar las dificultades inherentes al uso de cuestionarios (Brackett y Salovey, 2006; Grewal y Salovey, 2006)

a) Multifactorial Emotional Intelligence Scale (MEIS) (1997).

Esta prueba, basada en el modelo de Mayer y Salovey (1997), mide el desempeño actual de la persona en una serie de competencias en base a las que conforman las cuatro áreas que evalúan las habilidades expuestas en su formulación teórica: percepción de emociones, facilitación emocional, comprensión de las emociones y manejo emocional. Se puede aplicar a jóvenes a partir de los 16 años.

En el área de *percepción emocional*, se pide a la persona que identifique emociones en una serie de estímulos. Se divide, a su vez, en cuatro subescalas para medir la percepción de emociones en expresiones faciales, historias, música y diseños abstractos.

El área de asimilación o facilitación emocional, valora la habilidad para asimilar las emociones, a través de las sensaciones experimentadas a partir de un estímulo y de los sentimientos sesgados.

En cuanto a la comprensión de emociones, se incluyen cuatro tareas: combinación de emociones, a partir de sentimientos formados por dos o más emociones; progresiones, comprendiendo cómo las reacciones emocionales varían a lo largo del tiempo; transiciones, en cuanto a las emociones y las situaciones que las generan se siguen unas a otras; y relatividad, para precisar el estado afectivo de otras personas en una situación de conflicto social.

Por último, el área de manejo emocional se refiere tanto a las propias emociones como a las de los demás.

Las respuestas correctas obtenidas en esta prueba son estimadas en función de tres criterios: consenso, experto y target.

Mediante el consenso, se compara la respuesta emocional dada por el sujeto evaluado con la del público en general.

El método experto confía en las opiniones de especialistas, es decir, reconocidos investigadores en este campo o prestigiosos psicoterapeutas, asumiendo sus respuestas como correctas.

El método target sólo se emplea en los ítems relacionados con expresiones faciales o diseños abstractos, considerando como correcta la respuesta del artista.

Las correlaciones positivas encontradas por Mayer et al. (1999) entre los tres métodos permitieron identificar ciertas respuestas como más acertadas que otras. No obstante, aunque las tareas relacionadas con el manejo de las emociones poseen una menor fiabilidad, las puntuaciones totales obtenidas por este instrumento son fiables. En función del α de Cronbach, la fiabilidad es buena para la puntuación global de Inteligencia emocional capacidad, pero baja para las ramas 3 y 4, siendo mejor en el criterio consenso que en el de expertos.

Por otro lado, se trata de una herramienta distintiva, es decir, no se solapa con medidas de afectividad positiva o negativa, como ocurre en las medidas de auto-informe (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).

Siguiendo a Caruso, Mayer y Salovey (2002), esta prueba muestra validez divergente con escalas de personalidad como el 16PF, presentando, como es de esperar, una correlación moderada con inteligencia verbal. En cuanto a su consistencia interna, ésta oscila entre .81 y .96, con un coeficiente general de .96 (Mayer et al., 1999).

Sin embargo, el MEIS presenta deficiencias ya que, como hemos mencionado, algunas subescalas no gozan de unos niveles de fiabilidad satisfactorios. A esto se le suma, por un lado, la aparición de ciertas incongruencias en los resultados obtenidos con cada método de baremación (Roberts, Zeidner y Mathews, 2001; Zeidner, Mathews y Roberts, 2001) y, por otro, la gran cantidad de tiempo que requiere para su administración individual.

b) Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT).

Diseñado para solventar las deficiencias antes mencionadas, se han desarrollado dos versiones: el MSCEIT v.1.1. (Salovey, Mayer y Caruso, 1999) y el MSCEIT v.2.0 (Mayer, Salovey y Caruso, 2001; adaptación al castellano por Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006). Esta última versión fue reducida para su uso tanto en investigaciones como en el ámbito profesional.

Aunque éste mantiene la misma estructura que su antecesor, el MEIS, se han eliminado algunas tareas por sus propiedades psicométricas consideradas relativamente pobres y se han mejorado los criterios de puntuación, utilizando ahora el de experto y de consenso por su adecuada convergencia. (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003).

La versión MSCEIT v.2.0 está compuesta por ocho tareas y 141 ítems, donde cada factor se compone de dos grupos de tareas: una basada en la experiencia de identificar emociones para facilitar el pensamiento, y otra basada en la comprensión y manejo de emociones a través del razonamiento.

En cuanto a la fiabilidad de esta herramienta, ha sido mejorada en su última versión con respecto a la primera. Se puede afirmar que el MSCEIT cuenta con una adecuada validez factorial, de constructo y predictiva, así como unas propiedades psicométricas bastante adecuadas (Mayer et al., 2003; Salovey, Mayer, Caruso y Lopez, 2002). Por otra parte, posee una validez discriminante con respecto a otras medidas de Inteligencia Analítica y diversos constructos de Personalidad, relacionándose con una mejor calidad en las relaciones interpersonales (Lopes, Salovey y Straus, 2003; Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka y Aritzeta, 2010; Vazquez, Sosa y French, 2015).

3.2. Medidas basadas en escalas y auto-informes.

Las medidas de auto-informe fueron las primeras herramientas desarrolladas para evaluar las habilidades de Inteligencia emocional, haciéndolo desde una perspectiva amplia de la misma, basada en rasgos de personalidad; ya que proporcionan un perfil socio-emocional completo de la persona, en el que se incluyen, tanto competencias sociales,

como constructos emocionales tradicionales y variables de personalidad estables.

En este caso, el que evalúa su capacidad es el propio sujeto que siente y percibe sus sentimientos, mediante cuestionarios en los que se pregunta su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de enunciados verbales cortos. A través de una escala tipo Likert, las respuestas obtenidas nos ofrecen un indicador de lo que se ha denominado índice de inteligencia emocional percibida o *autoinformada*, que nos revela las creencias y expectativas del sujeto acerca de su capacidad para percibir, atender, comprender, discriminar y regular sus emociones. (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002).

Actualmente, se siguen empleando por su fácil administración y la rapidez en la obtención e interpretación de las puntuaciones. A este aspecto hay que añadir tanto el bajo coste económico de las mismas como el gran respaldo científico de investigaciones previas con el que cuentan para la comparación de sus datos. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

Sin embargo, la utilización de auto-informes para evaluar la inteligencia emocional ha recibido algunas críticas; consideran que el uso de expresiones descriptivas de la persona sobre sí misma, como modo de medir habilidades de inteligencia, tiene más relación con el autoconcepto y la autoestima que se posea que con la capacidad que pretende valorar. (Brackett y Mayer, 2003; Petrides y Furnham, 2001).

Entre las medidas de auto-informe encontramos distintos tipos de cuestionarios: por un lado, el basado en el concepto inicial de Inteligencia emocional desarrollado por Salovey y Mayer en 1990, el *Trait Meta-Mood Scale (TMMS)*; por otro lado, instrumentos surgidos a partir de la revisión de investigaciones sobre los factores esenciales para el funcionamiento emocional, como el *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i)* o el *Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)*; o los relacionados con aspectos fundamentales para el éxito laboral y organizacional, como el *Emotional Competence Inventory (ECI)*, entre otros.

a) Trait Meta-Mood Scale-48 (TMMS-48).

Esta escala fue creada por el equipo de investigación de Salovey y Mayer, acorde a su modelo teórico, con el objetivo de conseguir un índice que evaluara el conocimiento de cada persona sobre sus propios estados emocionales (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Se considera, por tanto, la primera medida de Inteligencia emocional en general, y de la que hace referencia a la misma como rasgo, en particular.

Al evaluar aspectos intrapersonales de la inteligencia emocional, tales como la habilidad para atender, comprender y reparar los propios estados emocionales, los resultados obtenidos a través de esta escala harán referencia a la percepción que tienen las personas sobre sus propias habilidades y experiencias emocionales; más que de los niveles reales de Inteligencia emocional. Por este motivo, los autores de la misma denominan las puntuaciones obtenidas Índice de *Inteligencia emocional Percibida (IEP)*. Esta es la principal diferencia con respecto a las pruebas de habilidad o ejecución (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002).

El TMMS-48 es una escala de rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales que, a través de 48 ítems, evalúa las diferencias individuales en cuanto a la destreza con la que los individuos son conscientes de sus propias emociones y de su capacidad para regularlas. Diferencia para ello tres dimensiones consideradas clave dentro del modelo de Inteligencia emocional acuñado por sus autores: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones.

La primera, atención a los sentimientos, hace referencia al grado en que el sujeto cree prestar atención a sus emociones y sentimientos; la segunda, claridad emocional, se refiere al modo en que cree percibir las; mientras que la tercera, reparación de las emociones, se refiere a la confianza de la persona en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos. La puntuación obtenida al valorar cada uno de los ítems sobre una escala de tipo Likert de 5 puntos, aporta puntuaciones para cada una de las dimensiones descritas, en lugar de una puntuación global.

La validez predictiva de esta prueba ha sido demostrada contando, asimismo, con una consistencia interna entre .73 y .82, según análisis confirmatorios realizados por Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil (2004), y una validez convergente.

b) Spanish modified Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24).

La versión reducida y adaptada al castellano de la escala anterior, realizada por el grupo de investigación de la Universidad de Málaga (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) es la que llamamos TMMS-24. Al igual que la versión original, está basada en el modelo de Inteligencia emocional propuesto por Salovey y Mayer, y continúa estando compuesta por las mismas tres dimensiones: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones. Por tanto, sus propiedades psicométricas continúan siendo muy similares a las de la escala original (Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira, 1998).

En este caso, se han depurado los factores y, en su reducción, se han eliminado ciertos ítems, quedando incrementada su fiabilidad en todos los factores: atención (.90), claridad (.90) y reparación (.86). Del mismo modo, presenta una fiabilidad test-retest adecuada y una validez predictiva similar al anterior. (Fernández-Berrocal et al., 2004). Esta escala es la que se utilizará, más adelante, para el estudio empírico de nuestra tesis.

c) Schutte Self Report Inventory (SSRI).

Siguiendo con el modelo original propuesto por Salovey y Mayer como punto de partida, Schutte et al. (1998) crean este instrumento para medir tanto aspectos intrapersonales como interpersonales.

En un principio, esta prueba compuesta por 33 ítems evaluados a través de una escala tipo Likert de 5 puntos, se diseñó con el propósito de medir tres habilidades adaptativas del modelo inicial del que partían. Sin embargo, el resultado de la investigación inicial de Schutter et al. (1998), determinó un único factor. No obstante, posteriores análisis realizados, terminaron mostrando que éste se podía dividir en 4 subfactores: percepción emocional, manejo de emociones propias y de los demás, y utilización de las mismas. (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002; Petrides y Furham, 2000).

Esta prueba presenta una consistencia interna adecuada, una validez discriminante corroborada por algunos estudios, así como una fiabilidad frente a otros factores de personalidad estándar, como autoestima o ansiedad-estado en muestras de adolescentes (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001). Schutter et al. (1998) señalan, además, su validez predictiva en cuanto a resultados académicos universitarios, revelando correlaciones con otros constructos relacionados, como la afectividad, la apertura a los sentimientos y la empatía o el bienestar emocional.

En España, por su parte, Chico (1999) obtuvo propiedades psicométricas satisfactorias con una muestra de estudiantes universitarios, con una fiabilidad entre .73 y .85.

Actualmente podemos encontrar una versión mejorada de esta escala en lengua inglesa, formada por 41 ítems agrupados en torno a tres factores: evaluación emocional, utilización de las emociones y regulación emocional. (Austin, Saklofske, Huang y McKenney, 2004).

d) Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i).

Acorde a su planteamiento teórico, Bar-On (1997) diseña esta medida de evaluación de Inteligencia emocional basándose en los cinco factores que describe en ella: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptación, gestión del estrés y humor general. Éstos se descomponen, a su vez, en 15 subescalas. Cada uno de estos 133 ítems expresa un estado emocional con el que el sujeto debe mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo mediante una escala tipo Likert de 5 puntos. Al sumar las puntuaciones de cada factor se obtiene una puntuación total que indica la Inteligencia emocional general del sujeto, además de unos indicadores individuales para cada una de las cinco dimensiones que se evalúan.

El EQ-i es un inventario amplio, que abarca múltiples competencias emocionales y sociales, proporcionando no solo una estimación del nivel de Inteligencia emocional, sino también un perfil social y afectivo (Bar-On, 2000).

Para reducir el efecto de deseabilidad social e incrementar la seguridad de los resultados que se obtienen, esta prueba incluye cuatro indicadores de validez para medir el grado con el que la persona responde al azar o distorsiona sus respuestas. De esta forma, todas las escalas muestran una adecuada validez y las subescalas cuentan con una consistencia interna que oscila entre .69 y .86, llegándose a constatar correlaciones en la dirección esperada con constructos relacionados teóricamente (Bar-On, Brown, Kirkcaldy y Thome, 2000).

e) Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue).

En la misma línea de Bar-On, basados en los modelos mixtos o de rasgos, Petrides y Furnham (2003) crean este instrumento con la intención de diferenciar entre la Inteligencia emocional capacidad y la Inteligencia Emocional rasgo ya que, según sus autores, la operacionalización en medidas de rendimiento máximo o autoinformes condiciona la conceptualización del constructo. (Petrides, 2001; Petrides, Fredrickson y Furnham, 2004; Petrides y Furnham, 2000, 2001).

Los 144 ítems de los que se compone esta prueba constituyen, a su vez, un total de 15 subescalas: expresión emocional, empatía, automotivación, autocontrol o autorregulación emocional, felicidad o satisfacción vital, competencia social, estilo reflexivo, percepción emocional, asertividad, dirección emocional de otros, optimismo, habilidades de mantenimiento de las relaciones, adaptabilidad y tolerancia al estrés. (Petrides y Furnham, 2003). Éstos han sido creados o adaptados a partir de instrumentos que ya han sido validados, por lo que abarcan un amplio dominio del concepto.

La evaluación se realiza mediante escala de respuesta tipo Likert de 7 puntos, obteniendo una puntuación global de la escala llamada *TEIQue total*, aunque también se da una puntuación específica para cada escala y para cada factor.

La consistencia interna de la escala total es adecuada, mostrando ser una medida válida para evaluar los cambios en los patrones emocionales tras una inducción experimental de estado de ánimo (Petrides y Furnham, 2003).

A partir de ésta, se ha desarrollado una versión reducida, el *TEIQue-SF* (Petrides, Pérez y Furnham, 2003), con 30 ítems a través de los cuales se obtiene índice global de Inteligencia emocional que correlaciona con un amplio abanico de criterios tales como los estilos de afrontamiento, satisfacción vital, trastornos de personalidad, satisfacción laboral, e incluso felicidad, aun cuando lo que se controla son variables de personalidad. (Furnham y Petrides, 2003).

La adaptación al castellano en nuestro país, mantiene unas propiedades psicométricas muy similares a la escala original (Pérez, 2003), con evidencias de su validez de criterio, concurrente e incremental, respecto a la depresión y a diferentes trastornos de la personalidad.

f) Emotional Competence Inventory (ECI).

A partir de la publicación de su segundo libro, Goleman (1998) propone una teoría de ejecución basada en un modelo de Inteligencia emocional, construido para predecir la efectividad y el rendimiento personal en el mundo laboral y empresarial. (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004).

Las cuatro dimensiones identificadas desde este modelo, autoconciencia, automanejo, conciencia social y manejo de las relaciones,

g) Cuestionario de Inteligencia emocional (CIE).

Basándose nuevamente en la propuesta de Goleman (1995) de modelo mixto, es, en este caso, el grupo de investigación de Cádiz (Mestre, 2003) el que crea este cuestionario. Consta de 56 ítems a los que se responde a través de una escala tipo Likert de 5 puntos y que son divididos, a su vez, en 4 sub-escalas: autoconocimiento / bienestar, autorregulación, autoeficacia y empatía. De esta prueba se obtiene una única puntuación global.

La primera subescala, *autoconocimiento / bienestar psicológico*, está compuesta por 16 ítems diseñados para proporcionarnos información acerca del grado de conocimiento de sus estados emocionales, habilidades cognitivas y apertura mental.

La segunda, *autorregulación*, a través de sus 11 ítems nos facilita información sobre el grado de capacidad de la persona para comprobar y manejar sus propias emociones e impulsos. La tercera, *autoeficacia*, evalúa, a través de 10 elementos, el grado de expectativas que una persona desarrolla a la hora de conseguir objetivos tanto personales como grupales. La última sub-escala, *empatía*, a través de sus 9 ítems, muestra el grado en que una persona tiene la capacidad para entender y comprender las emociones de los demás. El resto de los ítems nos sirven para hallar el valor total de la escala.

La validez predictiva de esta prueba ha sido demostrada a partir de un gran número de medidas de personalidad basadas en el modelo de los cinco grandes, utilizando el Big Five Questionnaire, variables metacognitivas relacionadas con el uso de las emociones en la consecución de metas académicas y diversos factores del clima familiar (Mestre, Guil y Guillen, 2003). Su consistencia interna para las distintas sub-escalas y su fiabilidad test-retest fueron, además, aceptables.

Pese a que muchos autores consideran necesaria y útil la utilización de este tipo de instrumentos, ya que facilitan información de las habilidades intrapersonales y de comportamientos autoinformados (Plutchik y Kellerman, 1989), en general han sido criticadas por propiciar una estimación de las habilidades de Inteligencia emocional de las personas más que una puntuación de la capacidad emocional real. Por otro lado, han sido criticadas por la posibilidad de que las respuestas de los sujetos en este tipo de medidas puedan encontrarse sesgadas, bien por problemas de deseabilidad social o por los propios procesos emocionales automáticos de los que no somos conscientes y, por tanto, al no percibirlos, no los reflejamos en los cuestionarios. (Geher, 2004).

Como consecuencia de estas críticas, Bisquerra (2006) plantea como alternativa completar los autoinformes con opiniones de otras personas que conozcan al sujeto. En el ámbito educativo, por ejemplo, se trataría de una valoración de los propios compañeros y del profesorado.

De esta forma surge la tercera medida de evaluación de la Inteligencia emocional: las medidas por observadores externos.

3.3. Medidas por observadores externos.

Estas medidas, también conocidas como *feedback de 360°* o *evaluación de 360°*, consisten en la evaluación de una persona a partir de la información aportada por diversas fuentes que actúan como observadores del sujeto evaluado.

Con este tipo de medidas se obtiene, por un lado, una autodescripción de las competencias de la persona evaluada, y por otro, la descripción de sus competencias pero realizada por otro agente externo que conozca al sujeto evaluado; el resultado es una presentación de las informaciones obtenidas que permita compararlas entre sí. (Lévy-Leboyer, 2000).

De esta forma, la información obtenida es más realista si comparamos con las anteriores medidas de autoinforme. Otra de sus ventajas es que nos permite conocer cómo nos ven los demás, aunque en condiciones de máxima confidencialidad, ya que esa percepción influye en el propio comportamiento (Waltman y Atwater, 1998).

Aunque se comenzara a utilizar ya a mediados de los años ochenta, no es hasta finales de los noventa y principios del siglo actual cuando se ha comenzado a dar difusión a este tipo de medida (Lepsinger y Lucía, 1997; Lévy-Leboyer, 2000; Waltman y Atwater, 1998). A día de hoy, autores como Extremera y Fernández-Berrocal (2003) y Bisquerra et al. (2006) lo consideran un instrumento muy útil en el ámbito educativo, ya que compara las valoraciones de tres agentes informantes: el propio sujeto, el profesorado y el grupo de iguales que tiene relación con éste.

No obstante, no olvidemos que se trata de una medida que se considera complementaria a los demás tipos de instrumentos, añadiendo información adicional y como medio para evitar posibles sesgos de deseabilidad social.

A nivel general, podemos concluir afirmando que las medidas para evaluar la Inteligencia emocional descritos nos otorgan una visión general del estado actual de la situación. Siguiendo a Extremera et al. (2004), son todavía muchos los científicos que se muestran reticentes ante el hecho de medir este tipo de inteligencia por medio de test escritos. La propia naturaleza del constructo, para empezar, es puesta en

tela de juicio para algunos al resaltar su parecido con otras inteligencias similares o, incluso, considerarla un simple compendio sumativo de variables emocionales y de personalidad ya constatadas.

A pesar de ello, y pese a que aún quedan incógnitas por resolver, es alentador comprobar que cada vez existe un mayor consenso teórico en este ámbito que facilita el desarrollo de nuevas medidas; fruto de los avances y las nuevas investigaciones, se sigue promoviendo el desarrollo y puesta en práctica de las herramientas de habilidad o ejecución.

En cambio, la aparición de nuevas formas de evaluación que proporcionan información novedosa acerca del funcionamiento emocional de las personas, está provocando una disminución de la consideración de la que gozaban las medidas de auto-informe.

No debemos olvidar que, como hemos podido comprobar en la descripción de las mismas, cada una de las medidas de evaluación presentan una serie de ventajas e inconvenientes que nos van a permitir utilizar su validez en función de nuestro propósito.

Considerando la Inteligencia emocional como una habilidad mental basada en procesos emocionales, sería recomendable utilizar un método que evalúe directamente a través de tareas que demuestren nuestra capacidad emocional de resolución. Herramientas como el MSCEIT resultarían idóneas para evaluar situaciones en las cuales se quiera crear una imagen positiva, ya que por sus cualidades, este instrumento no permite distorsionar las respuestas con facilidad.

En cambio, si nos posicionamos en un concepto de Inteligencia emocional más amplio, basado en rasgos de personalidad, sería más apropiado utilizar medidas de auto-informe, ya que proporcionan un mapa más completo del perfil socio-emocional de la persona, incluyendo competencias sociales, constructos emocionales tradicionales y variables de personalidad estables.

En definitiva, Extremera et al. (2004) consideran que la evaluación de la Inteligencia emocional con instrumentos de medición sistemáticos y rigurosos es

una realidad que acaba de despegar y que, para llegar a consolidarse, requiere aún tanto del desarrollo de nuevos instrumentos como de perfeccionamiento de los ya existentes. Para el desarrollo técnico de este constructo es necesario contar con unas medidas fiables y rigurosas para evaluarlo que doten de calidad este campo.

CONCLUSIONES

Para concluir, y habiéndonos adentrado en el estudio de los conceptos tanto de inteligencia como de emoción, no cabe duda de la relación existente entre ambos. Como vemos a diario, el éxito en la vida no viene determinado tan sólo por capacidades académicas o, como la llama Robert Sternberg, inteligencia analítica; existen personas que, aun siendo consideradas muy inteligentes, incluso obteniendo una elevada puntuación en test que miden el CI, no llegan a alcanzar el éxito en sus relaciones personales y / o profesionales. Esto es debido, en muchos casos, a la incapacidad de reconocer su propio estado de ánimo y, por tanto poder expresar sus sentimientos a los demás; de este modo resulta, además, muy complicado entender y ponerse en el lugar del otro, lo que dificulta las relaciones con la familia, los amigos y demás seres queridos.

Muchos autores hoy día defienden que las emociones nos ayudan a tomar decisiones “inteligentes”, dotando al ser humano de sentido integral (cuerpo, mente y conducta), y contribuyendo, con la razón, a priorizar conductas adaptativas para el individuo.

Con estas premisas, podemos dar respuesta certera a la pregunta de ¿a qué es debida esta rápida popularización del término Inteligencia emocional?.

Autores como Epstein (1998) han reflexionado acerca de ello, considerando al menos tres factores detonantes:

La primera causa es el cansancio provocado por la sobrevaloración del CI a lo largo de todo el siglo XX, ya que ha sido el indicador más utilizado para la selección de personal y recursos humanos.

En segundo lugar, la antipatía generalizada en la sociedad ante las personas que, aun estando en posesión de un alto nivel intelectual, carecen de habilidades sociales y emocionales para desenvolverse en la vida.

En tercer lugar, el mal uso en el ámbito educativo de los resultados en los tests y evaluaciones encargados de medir la inteligencia a través del CI, ya que pocas veces pronostican el éxito real que los alumnos tendrán una vez incorporados al mundo laboral, y que tampoco ayudan a predecir el bienestar y la felicidad a lo largo de sus vidas.

Como consecuencia de todos estos factores, y tras la publicación del best-seller de Goleman, fuimos invadidos por una oleada de información mediática de todo tipo: prensa, libros de autoayuda, páginas web, etc. Por otra parte, comenzaron a proliferar las investigaciones en este campo. Diferentes autores, como Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997), Fulquez (2010), Goleman (1998), Gottman (1997), Guriérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal (2017) y Schutz y Nezelek (2016), publicaron aproximaciones al concepto de lo más diversas, propusieron sus propios componentes de la Inteligencia emocional y elaboraron herramientas para evaluar el concepto.

Aunque a priori no pudiera parecer una novedad por vincularse a conceptos ya conocidos y estudiados con anterioridad, como son la inteligencia y la emoción; su aspecto innovador se halla en la propia definición de inteligencia que nos propone: una inteligencia que hace de las emociones su aliada para dirigirse hacia sus propios intereses; una inteligencia racional y emotiva que, en palabras de Fulquez, “capacita a la persona para escuchar y comunicarse de forma eficaz, para adaptarse y responder de forma creativa los conflictos, para controlarse a sí mismo no actuando con impulsividad, inspirar confianza y motivarse a sí mismo y a los demás”. (2010, p.30).

En otras palabras, no todos los factores que contribuyen al funcionamiento de la mente tienen que ser necesariamente cognitivos; existen otros elementos, como los afectivos, emocionales, personales y sociales, capaces de predecir la habilidad de adaptación y de éxito en la vida de una persona. Por tanto, es necesario estudiar el funcionamiento de los mismos para aprender a interpretar las emociones como una fuente de información que ayuda a nuestra mente a ser más efectiva y adaptativa.

Aceptar dichas emociones supone, por otro lado, entender al ser humano de manera integral, con sus capacidades y limitaciones, y ayudarle a vincularse con los demás, desarrollándose de manera completa.

En definitiva, el concepto de inteligencia emocional no sólo tiene que ser definido y entendido como un aspecto innovador que nos ayuda a mejorar nuestra capacidad mental y a predecir, de manera quizá más acertada, el éxito en las distintas facetas de la vida; su estudio debe encaminarse a ayudar a la persona a conocer y entender cómo sus emociones le capacitan para una vida plena.

En este sentido, autores como Abad y Jiménez (2015), Garaigordobil y Pena-Sarrionanda (2015), Schutz y Nezlek (2016) o Palomera y Fernández-Berrocal (2012), entre otros, reseñan que el dominio de estos aspectos se puede adquirir con un entrenamiento adecuado. Queda pues constatada, como veremos en el próximo capítulo, la necesidad de llevar la inteligencia emocional, junto con la psicología positiva, al ámbito educativo a través de programas

CAPÍTULO IV.

EDUCAR: UNA TAREA EMOCIONANTE

*“La enseñanza que deja huella
no es la que se hace de cabeza a cabeza
sino de corazón a corazón”
(H.G. Hendricks).*

INTRODUCCIÓN

El término educación podemos analizarlo desde dos puntos de referencia etimológicos; desde tiempo inmemorial se ha tomado de “*educare*”, haciendo referencia a una crianza instruida e informada. Pero si lo consideramos como proveniente de “*educere*”, todo cambia. Desde esta acepción se trata de “sacar de dentro”. Tenemos así un término totalmente distinto a nivel semántico, aunque conserve parecida morfología. Esa marcada diferencia también nos lleva a una práctica educativa totalmente innovadora y paradigmáticamente nueva.

En el primer caso, educar se refiere a instruir, formar, dar información al alumno como si de una *capa de barniz se tratase para que éste quede más lustroso*. Vale, por tanto, para cualquiera que se presente como sujeto educando. Desde esta perspectiva la escuela se ve como una *fuentes de conocimiento* a la que el alumno acude con su recipiente, llevándose de ella una cantidad acorde con el tamaño del mismo y el interés en llenarlo; amén del estado de conservación de la vasija para el transporte y posterior uso. ¿Y qué ocurre entonces si el alumno que va a por agua a la fuente lleva un cántaro agrietado? No quedará nada al llegar a casa porque se derramó por el camino. ¿Y si la jarra es pequeña? Entonces, aunque llegue intacta y llena, llevará muy poca cantidad de ese conocimiento que se reparte en la escuela.

Tras esta clásica concepción de la educación se dio un paso más: enseñanza individualizada y personalizada. Sirvamos a cada uno la cantidad de información que puede almacenar, adaptándonos al tipo de recipiente que queremos llenar y la fuerza del sujeto para un posterior transporte. Con este hipotético esfuerzo de adaptación parecía que ya lo habíamos conseguido todo; aunque analizando resultados seguíamos teniendo el mismo déficit de atención y la misma falta de motivación por parte de educadores y educandos.

Para que la tarea de enseñar sea emocionada y emocionante debemos educar como “*educere*”, es decir, “sacar de dentro”. Se trata de hacer aflorar la sabiduría interior del alumno, interpretarla, afianzarla y darle los medios para hacerla realidad; como si de un sueño se tratase. De este modo el educando se forma a su medida, se autocomprende, se siente empoderado y ayudado por el maestro y no necesita de

ningún motivo externo para aprehender aquello que ha surgido de su interior como necesario (González, 2013).

Cada alumno llega con una mochila cargada de valores, ilusiones, intereses y necesidades; cargada de sus circunstancias personales [como decía Ortega y Gasset (1914, 2005): “yo soy yo y mis circunstancias” (p. 43)] a las que necesita dar respuesta. El maestro de hoy tiene, por tanto, que pararse a conocer al portador de esa mochila, descubrir cuáles son sus ilusiones y sus sueños, sus expectativas de vida, sus intereses, sus problemas y sus posibles soluciones. Todo estará en su interior y será el maestro quien le ayude a descubrirlo y a sacarlo fuera, en aras de conseguir vivir y ser más feliz. Queda claro que, de este modo, la tan buscada motivación educativa ya no es necesaria. El alumno tiene de sobra motivos e intereses para seguir el curso de la educación. Aquello que hace en la escuela le interesa, en tanto en cuanto está encaminado y le ayuda a ser él mismo y a conseguir su sueño (García Caro, 2016).

A lo largo de este capítulo veremos cómo la educación, como pilar básico de una sociedad en constante cambio, tiene que adaptarse a los tiempos que corren. El docente de hoy, como clave de esa educación formal a la que nos dirigimos en este trabajo, debe ser primero persona. Y como persona necesita también despertar para poder sacar del alumno lo que él previamente haya podido ir sacando de sí mismo. Nadie puede ayudar a otro sin saber ponerse en su misma piel. Por este motivo, Seligman (2011) advierte que una de las limitaciones que pueda tener una educación positiva sea precisamente la formación de los docentes en este ámbito. Pero aunque pueda parecer obvio, aún no está totalmente arraigada la creencia de la necesidad de un trabajo emocional a nivel personal por parte de quienes tienen la responsabilidad de hacerla llegar a sus alumnos, propiciando el mejor clima para su desarrollo. Aunque, como veremos más adelante, han sido muchos los pedagogos que, como Rousseau, Montessori, Decroly, entre otros, destacaron estos aspectos, no se llega a reflejar su importancia en la formación del maestro, como veremos también en una breve revisión del sistema educativo actual.

No obstante, podemos ser optimistas en este sentido ya que, como veremos para finalizar el capítulo, se está comenzando a prestar atención a la necesaria formación de los docentes en aspectos de bienestar personal. Además, sirviéndonos

de la creciente inquietud de los profesionales de la docencia por trabajar su estado emocional, propondremos el diseño de un *Programa de Bienestar Emocional para Maestros* al hilo de las aportaciones dadas desde todas las perspectivas que venimos estudiando en los capítulos anteriores, a fin de aunar planteamientos en aras de un mismo objetivo: comenzar por los maestros.

1. LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

Actualmente, estamos asistiendo a un momento de grandes avances tanto en las comunicaciones como en la economía e incluso los transportes. Al mismo tiempo que se impone la globalización, el ser humano necesita sentir sus raíces (UNESCO, 1986). De acuerdo con Álvarez (2012), la educación no debe olvidarse de afianzar la propia personalidad, el espíritu crítico y solidario; a la vez que proporcione los instrumentos necesarios para desarrollarse y encontrar un lugar en la sociedad.

Son muchos los profesionales del campo de la educación, la pedagogía o la psicología (González Pérez, 2013; Hernández Pallarés, 2017; Hué, 2012; Peinado, 2017; Robinson, 2015) que abogan por la necesidad de una reforma en la educación o, incluso, lo que algunos llaman un nuevo paradigma educativo.

El sistema educativo actual fue diseñado en una era diferente y concebido para una época enmarcada en la cultura intelectual de la Ilustración y bajo las circunstancias económicas de la Revolución Industrial. Por tanto, las razones por las que el sistema se ve avocado a una reforma en profundidad son: por un lado, por motivos económicos, ya que no podemos formar personas con el objetivo de que ocupen su lugar en un sistema económico tan impredecible como el actual. No sabemos qué tipo de trabajos demandará la sociedad tecnológica del mañana. Por otro lado, por razones culturales, ya que nuestra cultura dista de aquella de la ilustración; debemos educar personas capaces de formar parte del proceso de globalización actual, pero sin perder, a su vez, el sentido de identidad personal necesario para el ser humano (Álvarez, 2012; Amadio, Opertti y Tedesco, 2014; Robinson, 2006).

El problema reside, según Robinson (2006) en que nos estamos enfrentando al futuro haciendo lo mismo que en el pasado, dejando por el camino a un alumnado que,

en muchos casos, no ve la utilidad de asistir a la escuela. Antes la información venía casi exclusivamente de mano de la escuela. Para alcanzar el éxito profesional era necesario esforzarse y completar el sistema educativo con el mejor rendimiento académico posible, ya que éste predecía la consecución de un buen trabajo. Hoy día, aunque sigue siendo necesario poseer una titulación universitaria, ya no es una garantía.

Bajo estas premisas nos adentramos en la emocionante tarea de educar en el siglo XXI, analizando el entorno en el que nos encontramos, considerando las aportaciones de grandes pedagogos que establecieron los pilares de la educación y, empezando por los maestros, viendo cuáles son las funciones que nos enmarca el sistema educativo y hacia cuáles nos queremos dirigir.

1.1. Entornos educativos.

Corroborando lo anterior hemos de adoptar actuaciones nuevas para obtener también resultados distintos. Y al objeto de no andar dando palos de ciego con los ojos abiertos, vemos conveniente analizar primero los diversos contextos donde se desarrolla la práctica educativa, tanto en su vertiente formal como en la no formal.

Últimamente han ido apareciendo nuevos entornos educativos como los medios de comunicación, nuevos movimientos sociales, Internet..., por lo que cada vez más la educación debe prestar su atención a nuevos espacios para el consumo, el ocio, la comunicación; espacios carentes de una identidad local y cultural definida (Augé, 1992; Booth y Ainscow, 2015; López Raventós, 2016; Murillo y Krichesky, 2015; Rubio y Puig, 2012; Simón, Giné y Echeita, 2016) y que cada vez más están supliendo funciones tradicionales de participación ciudadana, estructuración de la comunicación y las interacciones sociales.

Con la generalización del uso de *la red de redes* aparecen nuevos espacios virtuales para la interactividad, el diálogo, la reinterpretación de la realidad, la cooperación en Red, la difusión de ideas y creencias, la toma de conciencia, la cohesión de colectivos de intereses y afinidades comunes, así como para el desarrollo de los derechos individuales y colectivos. Foros, chats, webs 2.0, webs sociales, etc. dan forma y estructuran contextos virtuales multimedia para la formación y el desarrollo cultural.

No obstante hemos de enumerar como entornos básicos de intervención los siguientes: la familia, las instituciones y las tecnologías de la información y la comunicación.

La persona, entendida desde el punto de vista de Lévy (2003) como un ser educable, en continuo crecimiento y capaz de auto-educarse; ser que piensa, se comunica, analiza, se relaciona, establece redes de afinidad, de cooperación y de auto-organización. Una persona que crece siguiendo un proceso de autoafirmación y autoestima que le va a permitir establecer socializarse, con valores, hábitos y actitudes que guían sus formas de actuación y toma de decisiones. Persona que se integra en un contexto social comunitario en el que establece sus propias redes de comunicación y unas coordenadas de identificación que le permiten la integración, la convivencia y la participación activa en la vida comunitaria (Viché, 2005).

En ese contexto social, que gira en torno a la persona, podemos distinguir tres entornos educativos:

El primero son los grupos y redes primarias, que está constituido por la *familia*, unidad primaria de socialización e integración, en cuanto que ayuda a crear las estructuras básicas de la personalidad: el sistema perceptivo, la afectividad, la autoestima, el sentido de pertenencia, pasando por los grupos de amigos, pandillas adolescentes, grupos informales, grupos organizados en torno a intereses, valores, inquietudes y necesidades básicas. En estos grupos la persona encuentra un contexto de relación con iguales; pero también de interacción, comunicación interpersonal, cooperación, encuentro con el otro, desarrollo de la identidad y la visión colectiva de la realidad.

A partir del grupo, la persona establece sus vivencias de sociabilidad, un conjunto de derechos y deberes para con los demás, que van a ser elementos fundamentales en su interpretación de la realidad y en su proceso de integración social. De ahí la importancia de promover el empoderamiento de las familias proporcionándoles recursos que les permitan llevar a cabo con éxito sus obligaciones y mejorar su calidad de vida (Giné et al., 2013).

Empoderar a la familia debe hacerse atendiendo a sus singularidades, resaltando sus fortalezas y confiando en sus elecciones para obtener el máximo provecho en sus

prácticas educativas. Debemos asumir que todas las familias tienen fortalezas y el énfasis debe ponerse en resaltarlas más que en rectificar sus debilidades (Stoneman, 1985). Su empoderamiento, en el ámbito que nos ocupar traerá, entonces, mejores resultados en términos de una mayor participación en todo el proceso educativo.

El segundo entorno es la comunidad local constituida por las estructuras e *instituciones* que vertebran la vida social en común, la escuela, los barrios, las parroquias, las asociaciones culturales, deportivas y vecinales, grupos y movimientos de tiempo libre, los servicios sociales a la comunidad, los servicios públicos, entidades sociales, partidos políticos y sindicatos, ONGs...

Se constituyen como redes institucionalizadas que ayudan a los individuos y los grupos a crear lazos de socialización, integración, culturización e identificación con las comunidades de las que forman parte (Rubio y Puig, 2012).

Referente a la escuela, señalan Rubio y Puig (2012) que:

“...concebir la escuela como una organización que aprende implica incorporar el diagnóstico y la autoevaluación como procesos permanentes en la planificación y la vida de la institución escolar; supone la creación de estructuras y contextos para que los miembros de la comunidad educativa participen democráticamente en la revisión y propuesta de mejora de la institución; requiere mantener y alentar una actitud constante y comprometida con el cambio y la innovación; y, finalmente, necesita tiempo para que las propuestas y actuaciones planteadas desarrollen el potencial formativo, tanto a nivel individual como de la organización” (2012, p. 237).

Hay cuatro pasos que habría que realizar en cada centro educativo, según estos autores, para pasar de los discursos teóricos a las prácticas efectivas en materia de una mejor colaboración escuelas–familias-comunidad:

- Identificar las fortalezas del centro en general y de los diferentes miembros de la comunidad educativa en particular, asumiendo el compromiso de revisar las barreras que dificultan la participación.

- Estar dispuestos a escuchar las voces de las familias para conocer sus necesidades y preocupaciones.
- Ponernos en marcha a partir de una buena planificación de los cambios que queremos introducir, evaluando los procesos y celebrando los progresos.

Para poder enfrentarnos con éxito a las inequidades experimentadas por los niños y niñas de hoy en día, el desarrollo de nuestras instituciones educativas debe estar ligado a los esfuerzos de la comunidad en la que se inserta. Esto requiere que seamos capaces de vincular el trabajo de las escuelas con los de otras organizaciones sociales y grupos comunitarios relacionados con la promoción del bienestar económico y social de la localidad y que puedan concretarse en el desarrollo de proyectos conjuntos.

Una escuela implicada con su entorno sería entonces aquella que participa activamente en la comunidad en la que está inserta pero salvaguardando, al mismo tiempo, una mirada introspectiva que le permite estar en contacto con sus propias necesidades. La implicación de una escuela en su comunidad amplía los márgenes de la mejora escolar. Más que una estrategia de cambio, es una forma diferente de pensar la mejora educativa: es un proceso que se teje en el interior de la escuela pero que dialoga con su contexto más inmediato (Murillo y Krichesky, 2015).

Respecto a la comunidad, también es estratégico saber aprovechar los recursos existentes en la misma. Como recogen Murillo y Krichesky (2015), se pueden construir mecanismos de aprendizaje con la comunidad en diferentes direcciones:

- Aprender de la comunidad: se trata de actividades en las que los centros invitan a diferentes miembros de la comunidad a compartir conocimientos y experiencias en la escuela.
- Aprender con la comunidad: en este caso, por ejemplo, familias y docentes aprenden juntos a través de diferentes actividades.

- Aprender para la comunidad: la escuela se convierte en un espacio para la formación ciudadana, incidiendo en el desarrollo de la propia comunidad. Aquí se enmarcan las acciones de aprendizaje-servicio.
- Aprender como comunidad: se trata de desarrollar estrategias de capacitación colaborativa en la que, en respuesta a necesidades de los estudiantes, miembros de la comunidad aprenden con los profesionales de la escuela.

En definitiva, se trata de promover actividades que permitan reforzar los vínculos entre comunidad social, política y educativa (Esteban-Guitart, Oller y Vila, 2012; Parilla, 2007; Parrilla, Muñoz y Sierra, 2013), si queremos hacer sostenibles la transformación de los entornos educativos.

El tercer entorno es el *ciberespacio*, constituido por las nuevas redes de comunicación mediática que estructura la Sociedad del Conocimiento. El ciberespacio entendido como Red de redes.

Hoy en día el avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están cambiando nuestra forma de vida, llegando a repercutir en el área del conocimiento y por ende en los procesos de enseñanza- aprendizaje. De esta manera el área educativa no es la excepción para la implementación de estas tecnologías, por lo que han demostrado que pueden ser de gran apoyo para los docentes, así como para los estudiantes.

Es necesario mencionar que la implementación de la tecnología en la educación viene a ser solo un apoyo o una herramienta para facilitar el proceso de aprendizaje, para que el maestro pueda ofrecer al estudiante variados elementos (visuales y auditivos) para enriquecer dicho proceso, pero nunca viene a sustituir al maestro.

Esto ayuda a dinamizar el proceso educativo generando curiosidad y motivación en los estudiantes y poniendo mayor interés a los recursos y herramientas del siglo XXI. Esto es apoyado por Fernández Robles (2017): “El uso de esta tecnología aumenta la motivación y el disfrute de los alumnos mientras aprenden” (p.207).

Además López Raventós (2016) señala que la mayoría de niños y niñas entran al mundo digital por primera vez mediante los juegos, por lo que esta herramienta permite mejorar muchas habilidades dentro del contexto digital, si sabemos usarla.

Podemos continuar diciendo que todos estos medios sirven para motivar el desarrollo del aprendizaje significativo defendido por Ausubel (1960), entendido como la interrelación de los conocimientos previos con la nueva información, lo que produce un nuevo pensamiento y un nuevo significado de acuerdo a su percepción. En palabras de Moreira (2012): “El aprendizaje significativo es aquel en el que ideas expresadas simbólicamente interactúan de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el aprendiz ya sabe” (p.30).

En consonancia con las ideas anteriores, Caro y Romero (2015) expresan: “El impacto que ha tenido el uso de las TIC hacia finales del siglo XX se han posicionado en la vida social, cultural y educativa.” (2015, p. 212). Es decir, que las herramientas de aprendizaje actuales no sólo tienen un propósito en el ámbito educativo; sino más bien un enfoque en toda la vida cotidiana, de tal modo que las tecnologías son necesarias como medio de enseñanza y ayudan a una mejor eficiencia en el rendimiento académico.

Añade Buxarrais (2016) que “el uso de redes sociales en el ámbito académico puede generar cambios imprevistos en las formas de enseñar y aprender e investigar, que seguramente van a enriquecer y modificar nuestra forma de afrontar la investigación y la docencia.” (p. 19).

De todo lo expuesto, podemos decir que hoy en día las nuevas herramientas educativas están progresando constantemente; cada vez se incorporan nuevas ideas prácticas, que sirven como apoyo del docente del siglo XXI. Recapitulando lo que Monsalve y Monsalve (2015) manifiestan, la nueva época de la tecnología de la información trae consigo el progreso de las herramientas educativas, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Dicho en otras palabras, el docente debe estar innovándose constantemente e ir añadiendo a sus clases las nuevas herramientas educativas, que las harán mucho más dinámicas.

Para finalizar este apartado me gustaría destacar una cita de José Antonio Marina (2004), filósofo, ensayista y pedagogo, en su libro *Aprender a vivir*, relacionada con los tres pilares fundamentales de la educación:

“Los padres solos no pueden educar a sus hijos, hagan lo que hagan, porque no pueden protegerlos de otras influencias muy poderosas. Los docentes solos no pueden educar a sus alumnos, por la misma razón. La sociedad tampoco puede educar a sus ciudadanos, sin la ayuda de los padres y del sistema educativo. La intervención de padres y maestros es imprescindible, pero todos debemos conocer sus limitaciones y reconocer que en la tupida red de influencias en que vivimos, todos ejercemos una influencia educativa, buena o mala por acción o por omisión... Es imprescindible una movilización educativa de la sociedad, que retome el espíritu del viejo proverbio africano: para educar a un niño hace falta la tribu entera” (p. 8-9).

1.2. Aportaciones psicopedagógicas.

Actualmente, nadie duda de la visión positiva del infante y de su natural curiosidad por aprender como principio de la pedagogía contemporánea. Esta visión positiva de sus potencialidades, apoyada por las constataciones en el campo de la psicología evolutiva, social, de la educación, etc., tuvo su punto de inflexión, como hemos comentado, en el siglo XVIII y la Ilustración, a partir del pensamiento de Rousseau (1762, 2005), quien planteó un ideal filosófico y pedagógico sobre la felicidad individual y de la sociedad.

Por ello creemos conveniente, en nuestra pretensión de acercar las aplicaciones educativas de la psicología positiva y los avances en el campo emocional a la función docente, acudir a las fuentes originales y refrescar los principios pedagógicos adoptados por las grandes figuras de la pedagogía contemporánea, sobre todo del siglo XX, como Dewey, Montessori, Decroly, Claparède, Piaget, Freinet, Neill, etc. No debemos pasar por alto que la mayoría de ellos pusieron en marcha escuelas donde aplicaron y evaluaron sus propuestas pedagógicas, publicaron sus experiencias en obras de gran influencia en todo el mundo e incluso realizaron investigaciones adaptadas a la

complejidad propia de las variables que intervienen en el contexto escolar, acudiendo a técnicas de observación, registro o descripción de casos, entre otras muchas.

Si a esto le sumamos las circunstancias sociales en las que nos encontramos inmersos y que acabamos de describir; en un momento en el que nos llegan noticias de problemáticas surgidas en estudiantes desmotivados y con una actitud negativa, guiados por maestros que anhelan con pesimismo el idealismo de tus antecesores pedagogos, no está de más recordar y comprobar que la orientación positiva de las relaciones entre educador y educando es una constante de las propuestas pedagógicas modernas impulsadas por Rousseau (1762, 2005), donde de aquellos polvos vienen estos lodos.

Aunque no podemos decir que se trate de un pedagogo que pusiera en práctica sus planteamientos educativos, tanto su idealismo como su visión positiva del niño y su concepción de que la relación educativa fundamental era la que se establece entre el individuo y el ambiente natural, le han llevado a ser considerado precursor de la pedagogía contemporánea.

Rousseau (1762, 2005) concede una especial atención a la educación de los sentimientos del niño, lo que resulta innovador en su tiempo; más aún al considerar que deben ser evaluados y descritos por sus efectos, orientándose hacia aquellos que contribuyen a la felicidad general en detrimento de los que la ponen en peligro.

Un siglo más tarde, Dewey (1916, 2004) renueva el discurso educativo de la época mediante un movimiento pedagógico basado en la Escuela Activa o Escuela Nueva europea. Desde esta perspectiva, la educación es “una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia” (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p.641).

Ya entonces, considera Dewey (1916, 2004) dos aspectos fundamentales en el proceso educativo: por un lado, desde el punto de vista psicológico, la necesidad de desplegar las potencialidades del individuo; y por otro lado, un ámbito social para el que preparar y adaptar al individuo a las tareas que va a desempeñar para la sociedad. Pero, como quiera que en la sociedad actual, como comenzábamos reflexionando al comienzo, es imposible predecir con exactitud lo que será la educación dentro de veinte años, resultando muy complicado preparar al niño para enfrentarse a un orden posible

de condiciones en continuo cambio, prepararlo para la vida futura significa “hacerlo dueño de sí”. Por tanto, debemos enfocar la educación a potenciar la personalidad del individuo como agente de progreso efectivo (Santos, 2011).

Podemos afirmar por la originalidad, variedad y profundidad en sus planteamientos, que sus aportaciones constituyen hoy día una herramienta útil para pensar y actuar en los nuevos escenarios sociales, culturales y educativos, siendo de gran utilidad para situarnos ante los retos educativos actuales de una manera más lúcida, crítica y práctica.

Por último, a la hora de comentar sus aportaciones metodológicas no puede faltar la referencia a la experiencia de la famosa Escuela-Laboratorio, creada en 1895, dependiente de la Universidad de Chicago, y donde Dewey (1916, 2004) mostró la posibilidad de construir un currículum basado en las llamadas “ocupaciones”, que para el pedagogo consistían en actividades funcionales, ligadas al medio social del infante, prácticas y formativas en el plano físico, intelectual estético y moral (González, 2002).

Montessori (1909 2014), por su parte, encabezó un movimiento llamado Escuela Nueva que concibió la educación como “autoeducación”; es decir, como proceso espontáneo por medio del cual se desarrolla dentro del alma del niño “el hombre que duerme ahí”, considerando fundamental para ello proporcionar al niño un ambiente libre de obstáculos innaturales y materiales apropiados. En esta línea es conocida por su propuesta de materiales de educación intelectual, motriz y sensorial, que hoy día se continúan utilizando, tal y como fueron concebidos, para que el niño pueda trabajar de forma autónoma e independiente.

Bajo su punto de vista el rol del docente, en lo que respecta a las actividades tanto individuales como sociales, debe ser el de permitir que el niño construya sus propias experiencias. De hecho, está comprobado que es un error tratar de sustituir su experiencia con la del adulto, pretendiendo transmitirla verbalmente; como dicta el refranero popular, “nadie experimenta en cabeza ajena”.

Montessori (1936, 1994), en *El niño: El secreto de la infancia escribe*: “Los adultos somos recipientes. El niño sufre una transformación, las impresiones no sólo

penetran en su alma, sino que la forman, se encarnan en él. El niño crea su propia “carne mental” al utilizar las cosas que están en el ambiente” (1994, p. 50). Por tanto, define la mente del niño como “mente absorbente” y habla de “periodos sensibles” durante los cuales el niño asimila con rapidez las series enteras de experiencias de un tipo.

Como pedagoga influyente en la organización de las escuelas infantiles y considerada avanzada a su tiempo, Montessori (1936, 1994) deseaba que su método se adaptase a los tiempos y las realidades cambiantes, aunque entre los fundamentos de su propuesta tendrían que tenerse presente en nuestros días la idea de trabajo de los niños más pequeños, la potenciación de la educación de la familia desde la escuela, su método didáctico basado en la actividad, el trabajo, la autodisciplina y perseverancia del estudiante en el aprendizaje.

Su relación con los postulados de Decroly (1929, 2007) es comparada por Muset (2002), resaltando el carácter controvertido e innovador de su método global de enseñanza de la lectura y la escritura, así como la programación escolar de los centros de interés.

En su obra *La función de la globalización y la enseñanza*, Decroly (1929, 2007) subraya la estrecha relación que, según él, existe entre globalización e interés, de donde surgen las bases de su método: respetar la aptitud del niño para apoderarse globalmente de los sectores de la experiencia que le suscitan interés efectivo; organizar todas las actividades escolares en torno a *centros de interés* propios de cada edad, articular las actividades mismas en actividades de observación, de asociación y de expresión con referencia a lo que constituye el objeto actual de interés.

Se trata, por tanto, de un método global que no debe restringirse sólo al sistema de lectoescritura, ya que va se basa en familiarizar al niño con lo que le interesa, sin obligarlo prematuramente a analizar, a distinguir y a separar. Consiste, sin embargo, en aplazar estas operaciones para cuando sean funcionalmente necesarias, después de haber articulado el interés mismo.

Así pues, la vigencia de la obra de Decroly (1929, 2007) en la educación de nuestros días se muestra en que, en su conjunto, sus métodos continúan vigentes en

la medida en que las aportaciones posteriores no los han desmentido, sino que los han completado y enriquecido.

Por otra parte, uno de los movimientos pedagógicos que más profundizó en la *pedagogía de la felicidad* y propuso un cambio radical en el funcionamiento de las escuelas, fue el de las *pedagogías antiautoritarias*. Con Neill (1945, 1975) en cabeza como fundador de la Escuela de Summerhill, esta corriente pedagógica es conocida por su defensa de una educación basada en la libertad como método pedagógico y el autogobierno.

Para Neill (1945, 1975), el progreso tecnológico y todos sus resultados no hacen mejores a las personas; sólo la felicidad humaniza, y el modo de lograrla es mediante el amor y la libertad. En coherencia con su planteamiento educativo, propone abstenerse de castigos, reprimendas y sermones y otros comportamientos que producen temor y, por el contrario, acoger a los estudiantes con calidez. De este modo, se lograría el tipo de vínculo que está en la base de toda educación: el afecto recíproco.

En conjunto, los autores de las pedagogías antiautoritarias han aportado elementos muy sustanciales a una reflexión pedagógica y a una práctica educativa basada en la libertad de los educandos. Despertaron la conciencia a favor de la participación de los estudiantes, del incremento de sus niveles de libertad, de la posibilidad de instalar sistemas de autogobierno escolar.

El caso de las asambleas de clase o los sistemas de resolución de conflictos ejemplifican el capítulo de las prácticas que forman parte del mejor patrimonio educativo. Y, por otra parte, el conjunto de actitudes personales no directivas ha sido otra contribución fundamental a la disolución de las formas autoritarias de ejercer la docencia.

Otro de los grandes avances de la pedagogía de siglo XX fue la renovación de la metodología de trabajo en el aula, a través de una variada serie de técnicas didácticas nuevas y la interacción en el aprendizaje a través de la cooperación educativa. Freinet (1964, 1983) fue el pedagogo francés que lideró esta aportación e inició un movimiento de renovación escolar que se extendería por escuelas de numerosos países.

Bajo esta corriente se apuesta por una metodología escolar a partir de la experiencia diaria de la vida individual y social del infante, que no únicamente pretende que el niño aprenda los conocimientos escolares sino, sobre todo, que desarrolle su personalidad, su creatividad, y una socialización individual y colectiva para que sea más libre.

Así pues, la gran aportación de Freinet (1964, 1983) está en su propuesta de cambio de la metodología de las escuelas y de las aulas y del compromiso del maestro con el contexto social. En su pedagogía será fundamental convertir la escuela, la clase, en una cooperativa con todos sus componentes (tesorero, secretario, mural, asamblea, etc.). Por otra parte, la combinación armónica entre aprendizaje individualizado y trabajo en grupo será una de las finalidades más importantes de su planteamiento educativo. El papel del docente será organizar el ambiente para que el estudiante desarrolle el máximo de sus potencialidades y, por tanto, será un facilitador de técnicas e instrumentos para ayudar al proceso educativo. Así la escuela se basará en la cooperación y el trabajo.

Entre estas aportaciones de la pedagogía contemporánea vemos que existe una gran diversidad desde la que todas las aportaciones coinciden en adoptar una visión positiva del niño y sus potencialidades.

Por otro lado, el desarrollo en la época contemporánea de nuevas ciencias como la psicología y la sociología y su avance en el conocimiento del desarrollo humano ha incidido decisivamente en el mundo educativo. Así, también psicólogos como Piaget, Vygotski o Skinner, y sociólogos como Bernstein tuvieron una gran influencia en buena parte de las innovaciones pedagógicas del siglo XX.

Vemos por tanto, que los planteamientos que hoy defendemos y pretendemos llevar al ámbito educativo, tuvieron sus pilares en antecesores de la pedagogía contemporánea a los que conviene no perder de vista. Muchos de ellos conforman los pilares del actual sistema educativo en nuestro país, y que pasamos a analizar.

1.3. Papel del maestro en el sistema educativo actual.

Iniciábamos el presente capítulo reflexionando acerca de la necesidad de que la educación se adapte a los tiempos que corren. Por tanto, el sistema educativo actual que enmarca este ámbito avanzará al tiempo que avanza la sociedad, dando respuesta a las nuevas necesidades de la misma. Quizá sea éste uno de los motivos por los que han acontecido tantas leyes educativas en nuestro país.

Desde la reforma educativa llevada a cabo por Villar Palasí (1970) hasta hoy podemos contar ocho leyes: Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación (LGE); Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE); Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE); Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE); Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG); Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE); Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE); Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Partiendo de la buena pretensión de toda esta legislación, suponemos que cada una de ellas se ha ido adaptando a los cambios sociales del momento. En esta misma línea, otros autores afirman que estos cambios se deben a la búsqueda de la calidad educativa. Tedesco (2011) afirma que “los desafíos educativos actuales son distintos a los del pasado, y tanto el papel como el lugar de la educación se han modificado” (p.32).

Estos cambios, que afectan a toda la comunidad escolar en general, han tenido su repercusión en las funciones del profesorado tanto desde un punto de vista legislativo como pedagógico y social.

El papel del maestro es uno de los elementos más importantes del proceso educativo, ya que es él, en última instancia, el que va a dirigir de forma directa el aprendizaje de los alumnos.

Las características diferenciadoras de la labor docente, con respecto a otras personas que forman parte del círculo de familiaridad del niño, es su intención educativa.

Tradicionalmente, la eficacia del maestro se medía en función de los logros académicos de sus alumnos, es decir, tenían un buen rendimiento escolar. Sin embargo, la sociedad actual cuestiona los principios y objetivos educativos vigentes, planteando nuevas demandas a los docentes y a la escuela en general. En este sentido, el éxito del profesor no solo está vinculado al rendimiento académico de sus alumnos, sino a su contribución al desarrollo socioemocional del individuo que le permita integrarse en la sociedad y afrontar los desafíos del día a día (Fernández-Berrocal y Ruíz-Aranda, 2008).

No obstante, aunque la sociedad en general parece estar de acuerdo en este nuevo papel del docente, siguen generando gran debate en la comunidad educativa y en la sociedad en general, las funciones y los límites de ese nuevo rol docente. En este sentido, ¿el docente tiene que educar “contenidos y conocimientos” o tiene que educar personas? ¿Hasta qué punto tiene que tomar la tarea de educar social, emocional y moralmente al alumno? ¿Cómo se adquieren las estrategias necesarias para atender a las nuevas demandas educativas? (Álvarez, 2012). Y lo más importante, ¿cómo cultiva su propio estado emocional el maestro para poder hacer que éste repercuta favorablemente en su alumnado? (Bisquerra, 2013a). Esta última cuestión la abordaremos más adelante.

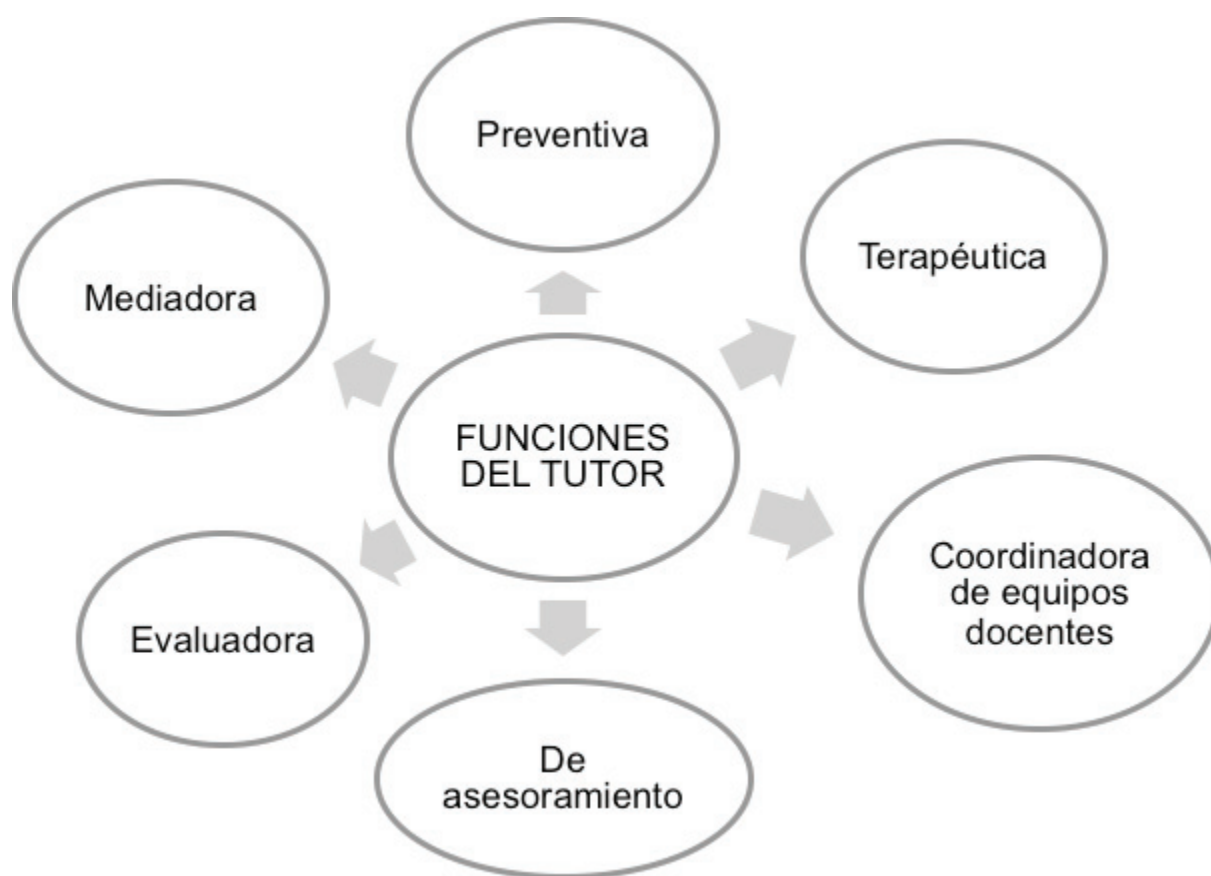
A nivel legislativo, con la última Ley de Educación (LOMCE, Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero) se establece que el rol del docente es fundamental, pues debe ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes. En este sentido, el maestro tiene que fomentar el aprendizaje efectivo para que el alumno pueda solucionar problemas, aplicar los contenidos y pasar de curso, pero no especifica concretamente su contribución al desarrollo global del alumno.

Si nos vamos a las funciones expuestas en el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Educación Primaria (ROC) establecido

por el Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, aún en vigor, encontramos en su Artículo 46 que son las siguientes:

- a) Participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación.
- b) Coordinar el proceso de evaluación de sus alumnos.
- c) Atender a las dificultades de aprendizaje de éstos.
- d) Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar la participación de actividades en el centro.
- e) Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades educativas.
- f) Colaborar con el equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- g) Informar a las familias, demás maestros y alumnos del grupo de todo aquello que concierna.
- h) Atender y cuidar a los niños en los periodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

Por tanto, podemos resumir de forma gráfica las funciones del maestro, desde el punto de vista legislativo, como mostramos en la figura 9:



Fuente: Elaboración propia.

Figura 9. Funciones generales del tutor.

Bajo estas premisas, la satisfacción de las necesidades educativas de los niños constituye el eje de intervención del maestro en el aula. Siguiendo a Gallego Ortega (1990), los maestros deben garantizar los siguientes aspectos:

- Compaginar el respeto de la actividad autónoma del niño con la necesidad de conocer el mundo físico y social.
- Conseguir que todos los alumnos desarrollen una buena autoestima.
- Potenciar la participación en actividades conjuntas para favorecer la socialización.
- Garantizar los intercambios lingüísticos adecuados entre los alumnos.

- Valorar la diversidad como algo positivo y enriquecedor.
- Asegurar un desarrollo óptimo de las potencialidades del niño en base a su propia acción.
- Potenciar la implicación de la familia en la escuela, haciéndole participe del proceso educativo que se desarrolla en el aula y el centro, desarrollando al máximo los cauces de participación.

Para lograrlo, las competencias emocionales y sociales del profesorado se considera que tienen una gran influencia sobre el modo en que ejerce su profesión, cumpliendo con los aspectos mencionados, y las relaciones que establece en el aula (Palomero, 2009).

Asimismo, el profesor construye el clima emocional del aula a partir de la definición personal que hace de su rol docente y desde la cual enfoca las relaciones con sus alumnos con distintas estrategias y actitudes; y de los recursos de interacción y comunicación con los que afronta la relación educativa (Esteve, 2006).

Por tanto, es necesario redefinir el rol del docente y establecer una formación integral para llevarlo a cabo. Debido a que la figura del docente no es estática, tiende a adquirir nuevas formas de actuar y desarrollarse, por lo que requiere de constante formación y adaptación a los cambios generacionales y sociales.

Como señala Montero (2002), la formación del profesorado tiene que ser global y continua hasta la jubilación, proporcionando no solo enseñanza y entrenamiento, sino albergando también una dimensión personal y de voluntad (Marcelo, 1994) que comprenda el desarrollo integral y la energía para involucrarse en esos procesos formativos continuos.

En suma, es necesaria una formación flexible y adaptada a las necesidades del entorno. Esta formación incluirá el desarrollo de estrategias para manejar el grupo y afrontar los problemas que puedan surgir en el aula, solucionándolos de manera satisfactoria. De esta forma, además, se contribuirá a prevenir el estrés psicológico (Muñoz de Morales, 2005; Muñoz de Morales y Alzina, 2013).

2. HACIA UN NUEVO ENFOQUE EDUCATIVO

Como hemos visto, a comienzos del siglo XX, con la aparición de aportaciones pedagógicas que reclaman una educación integral de todas las capacidades de la persona, se comienza a plantear la necesidad de aprender habilidades emocionales y sociales en la escuela que faciliten al niño la adaptación global a un mundo en constante cambio (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Por su parte, en el transcurso de los últimos tiempos han ido aflorando una serie de necesidades sociales de innovación educativa que hacen necesario recomponer el marco educativo, integrando razón y emoción, ciencia y vida, conocimientos y sentimientos, valores y acción (Darder y Bach, 2006; Peinado, 2017; Soler, Aparicio, Díaz Chica, Escolano y Rodríguez, 2016), ya que la parte racional y emocional del cerebro forman una unidad inseparable (Gallego y Gallego, 2004).

A partir de las conclusiones expuestas en el informe para la Unesco sobre Educación (Delors, 1996) se comienza a cuestionar la introducción de las competencias socioemocionales en los objetivos y las competencias básicas del currículum escolar, considerándolas fundamentales en el aprendizaje escolar. En dicho documento, que constituye una de las piedras angulares que sustentan nuestro actual sistema educativo, se defiende que la educación del s. XXI tiene que sustentarse sobre cuatro pilares, referidos los cuatro ejes que componen las distintas dimensiones que debe abordar la educación para el desarrollo integral del niño: *Aprender a Conocer* (contenidos curriculares), *Aprender a Hacer* (aplicar los conocimientos aprendidos y ser capaz de transferirlos a la vida cotidiana), *Aprender a Ser* (saber solucionar los problemas, saber tomar decisiones adecuadas, así como los valores propios de los humanos para percibir a los demás y vivir en un contexto social) y *Aprender a Convivir* (conocer los valores existentes en nuestra sociedad para establecer y desarrollar relaciones sociales en todos los espacios).

Este hecho propicia el diseño de programas educativos que incluyan su desarrollo, como veremos más adelante. No obstante, antes consideramos necesario definir el concepto de educación emocional.

2.1. La educación emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Y para el desarrollo integral del individuo, la finalidad de la educación, sobre todo en las edades más tempranas, debe tener en cuenta habilidades relacionadas con la IE como ya hemos comentado anteriormente. Al llevar ésta al ámbito educativo surge la educación emocional.

Bisquerra y Pérez (2012) definen la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como un elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (p.1)

Al decir que se trata de un proceso continuo se refieren, además, a que debe estar presente desde el momento del nacimiento y a lo largo de toda la vida.

Entendida como un componente más de la educación, las competencias emocionales son más difíciles de adquirir que otras que implican la mera adquisición de conocimientos teóricos, ya que implica una actitud ante la vida que debe ser interiorizada. Por este motivo se considera también una poderosa forma de prevención primaria inespecífica, como ya hemos mencionado en apartados anteriores.

A partir de conocer qué entendemos por educación emocional, Bisquerra (2000) considera cuáles con las competencias emocionales que deben adquirirse a partir de la misma.

En primer lugar, Bisquerra (2003) comienza aclarando que se considera competencia al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia, integrando en él el saber, saber hacer y saber ser; es decir, lo que se ha llamado en educación “conceptos, procedimientos y actitudes”.

Basándose en el modelo de Salovey y Mayer (1990), y la interpretación de Goleman (1995), propone cinco capacidades a desarrollar: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

1. *Conciencia emocional*: es la capacidad para tomar conciencia de las emociones propias y de los demás, siendo capaz de captar, además, el clima emocional de un determinado contexto.

Por tanto, la toma de conciencia de las propias emociones podemos decir que es la capacidad para percibir los propios sentimientos y emociones de forma precisa y exacta, hasta el punto de poder identificarlos y etiquetarlos. Esto hace posible la experimentación de emociones múltiples. Aunque, a veces, uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a la falta de atención selectiva o estados de inconsciencia.

La posibilidad de etiquetar y dar nombre a las propias emociones lo hemos de considerar como una habilidad especial para utilizar el vocabulario emocional y los términos lingüísticos apropiados culturalmente.

Por otro lado, la comprensión de las emociones de los demás hemos de verla como la capacidad para percibir las emociones ajenas sabiendo interpretar las claves expresivas de comunicación verbal y no verbal que siempre van cargadas de un enorme significado emocional. Ésta es pues la capacidad personal para implicarse en las experiencias emocionales de los demás empáticamente.

2. *Regulación emocional*: es la capacidad de manejar las emociones de forma apropiada. Para ello hemos de tomar conciencia de la relación existente entre emoción, conocimiento y actuación; hemos de tener estrategias que nos sean válidas para afrontarlo todo y ser capaces de autogenerarse emociones positivas. Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción. Por eso ambos pueden regularse a través del razonamiento y la conciencia.

Así pues, la expresión emocional diremos que es la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Sabiendo que el estado emocional interno no necesariamente debe corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. Es necesario comprender que la propia expresión emocional puede impactar en los otros y, por consiguiente hemos de tenerlo en cuenta.

Los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto implica autocontrol de la impulsividad: ira, violencia, comportamientos de riesgo. Y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos: estrés, ansiedad y depresión, entre otros.

Es de gran importancia la habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de auto-regulación para aminorar tanto la intensidad como la duración de dichos estados emocionales.

Del mismo modo, es fundamental ser capaces de experimentar voluntariamente y de forma consciente emociones positivas tales como la alegría, el amor, el buen humor etc. y poder así disfrutar de la vida. Ésta es la capacidad de auto-gestionar uno su propio bienestar y conseguir así una mejor calidad de vida.

3. La autonomía personal: dentro de ella debemos considerar también un conjunto de características relacionadas con la autogestión, entre las que se encuentran la autoestima y la auto-eficacia emocional. Entendiendo por autoestima la actitud positiva y responsable ante la vida, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, para buscar ayuda y recursos; así como tener una imagen positiva y satisfactoria de sí mismo. Es decir, llevarse bien consigo mismo. Ser capaz de auto-motivarse implicándose emocionalmente en actividades diversas de la vida. Tener una actitud positiva ante la vida. Tener un sentido constructivo del uno mismo y de los demás. Sentirse optimista y capaz de afrontar los retos diarios; siempre con la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo. Asumir responsabilidades en la toma de decisiones. Ser crítico evaluando los mensajes y actuaciones sociales y personales.

Por último, es fundamental saber identificar cuándo se necesita ayuda y apoyo así como saber utilizar los recursos apropiados que tengamos a mano. Todo sin olvidar la capacidad de auto-eficacia emocional: el individuo se ve a sí mismo que se siente como se quiere sentir.

Es decir, que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única como si es convencional y culturalmente aceptable. Y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un equilibrio emocional deseable.

Esencialmente se trata de vivir uno de acuerdo con su propia teoría personal sobre las emociones. Eso es ser eficaz emocionalmente hablando.

4. *La inteligencia interpersonal*: es la capacidad para mantener buenas relaciones con las demás personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, la comunicación efectiva, el respeto a uno mismo y los demás, la asertividad, etc.

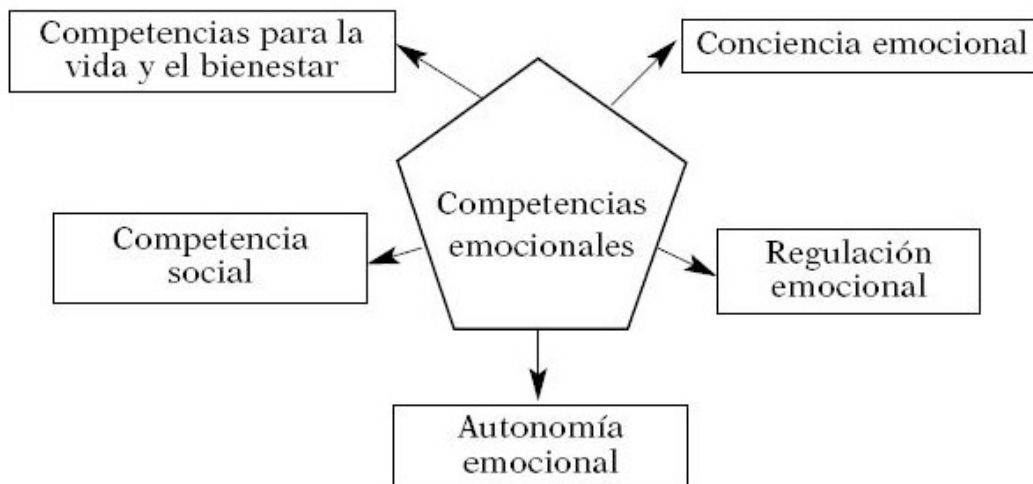
Es muy importante dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc. Aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas. Prestar atención a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir sus mensajes con exactitud. Iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

De esta forma, la intimidad interpersonal viene, en parte, definida por el compartir emociones sinceras. Es básico mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás, mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. Esto implica el saber decir «no» claramente y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado. Ser capaces de expresar los propios sentimientos, opiniones y derechos.

5. *Las habilidades de vida y bienestar*: son la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para dar solución a los problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.

En primer lugar, es fundamental la identificación de problemas y situaciones que requieren una solución. Ser capaces de fijar objetivos positivos y realistas para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas. Para resolver conflictos en paz hemos de considerar el punto de vista y los sentimientos de los demás. Es interesante gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas que nos rodean. Hay que ser capaces de generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

En Bisquerra y Pérez (2007) encontramos de forma más gráfica y resumida estos cinco bloques mediante un pentágono, como podemos ver en la figura 10:



Fuente: Tomado de Bisquerra y Pérez (2007, p. 70).

Figura 10. Competencias emocionales.

2.2. Contribuciones de la psicología positiva al ámbito de la profesión docente.

La psicología positiva, como pudimos ver en nuestro primer capítulo, surge como una nueva corriente que busca, a través de estudios científicos, conocer las características, procesos y condiciones del funcionamiento óptimo de la persona para lograr alcanzar el bienestar, promoviendo una vida plena y significativa desde el punto de vista individual hasta su proyección social (Garassini y Zavarce, 2010).

Este nuevo enfoque tiene su repercusión a nivel educativo, en tanto en cuanto ofrece las herramientas necesarias para la construcción de emociones positivas, gratificantes y significativas para el bienestar individual y colectivo (Lyubomirsky, King y Diener, 2005; Vielma y Alonso, 2010).

Como ya hemos mencionado con anterioridad, una de las principales claves en la educación es el papel que juegan los adultos como modelo y espejo sobre el que los niños se ven reflejados. Por un lado, son el modelo a imitar, el ídolo al que seguir

en cuanto a imitación de actitudes. Pero por otro lado, no debemos olvidar tampoco la importancia de lo que un niño ve reflejado sobre él en ese adulto al que imitar; es decir, las expectativas que tenemos sobre el sujeto educando (Alloy, et al., 2001; Gillham, Reivich y Shatté, 2002).

Palomera (2017) afirma que uno de los factores que mayor impacto tiene en el desarrollo de la felicidad es el modelado y moldeado al que está sometido el niño, principalmente por parte de los educadores, quienes habitualmente influyen de manera directa en los esquemas del niño a través de los procesos de atribución que realizan sobre la conducta de los niños o sobre sus propios acontecimientos.

Por tanto, hemos de actuar como modelos positivos, transmitir a nuestros alumnos expectativas de logro y utilizar un lenguaje positivo que hable de oportunidades y genere realidades ilusionantes (Aramburuzabala, 2013).

Pero resulta difícil pensar que ese modelo pueda ejercerlo una persona que ha perdido la confianza en sí mismo y en el ser humano con el que trabaja. De acuerdo con Perandones, Lledó y Grau (2010), partimos de la premisa de que sin optimismo la tarea educativa pierde su sentido más hondo. Siendo conscientes de las dificultades que esta tarea plantea, es necesario dibujar un entorno educativo donde se considere el optimismo y el resto de las fortalezas humanas empezando, una vez más, por los maestros.

Hargreaves (1998) afirma que las emociones están en el corazón de la enseñanza, de manera que, desde el preciso instante en que el maestro llega al aula, tienen lugar una serie de relaciones interpersonales que implican ese intercambio emocional, por lo que es necesario conocerlo para poder regularlo.

Las emociones positivas traen consigo múltiples beneficios que repercuten sobre la labor docente, al facilitar una mejor relación con el estudiante, reducir el estrés, gestionar los conflictos, mejorar la participación y el estudio y comunicar los contenidos de una manera más eficaz, estimulando la atención, la creatividad y la memoria (Fernández-Abascal, 2009).

Este planteamiento se ve apoyado por las investigaciones que analizan los efectos del burnout sobre el bienestar y la calidad docente, en concreto, distintos estudios muestran cómo el burnout influye negativamente en el rendimiento de los alumnos y la calidad de la enseñanza (Vanderberghe y Huberman, 1999) y afecta negativamente a la relación profesor-alumno/a (Yoon, 2002).

Para ello, debemos promover factores protectores contextuales del bienestar docente, como el apoyo y reconocimiento social (Botella, Longás y Gómez, 2008), lo que supone, entre otras cosas, un respeto a sus voces, mayor participación en las tomas de decisiones y proporcionar facilitadores organizacionales a los docentes a través de redes de apoyo o formación ajustada a las demandas (Arias y Jiménez, 2013; García-Renedo, Llorens, Cifre y Salanova, 2006).

Para conseguir elevar al grado de realidad todo lo que la psicología positiva nos ofrece, aplicado al ámbito de una educación basada en docentes con el perfil descrito, es necesario que éstos reciban una formación previa, ya que no podemos enseñar lo que previamente no hemos adquirido (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

De acuerdo con Perandones, Herrera y Lledó (2013) y en el contexto de la psicología positiva en el aula, el profesorado no solo necesita competencias académicas y pedagógicas, sino también una serie de características de índole personal, entre ellas el estado emocional. La existencia de estados emocionalmente positivos mejoran las percepciones de autoeficacia (Cho y Shim, 2013). En este hilo argumental, Perandones, Herrera y Lledó (2013) sostienen que los docentes con alta autoeficiencia se sienten con una mayor competencia para enseñar a sus alumnos.

Según Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario (2009), los docentes con alto sentido de la autoeficiencia son aquellos maestros que poseen altas expectativas en las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes, además saben cómo favorecer el rendimiento y se sienten motivados para enseñar.

Actualmente, y como vimos en lo referido al papel del maestro como parte del sistema educativo, las demandas son diferentes y el desarrollo de este rol cada vez se hace más complejo. Así el docente acumula más responsabilidades y exigencias que le

pueden provocar malestar. A esto se le suma que la formación básica y complementaria del profesor no lo preparan para este panorama actual (Fulquez, 2010), lo que es una fuente de estrés para el profesorado. Este estrés puede favorecer la aparición de actitudes poco positivas hacia la educación, interfiere en el aula impidiéndoles manejarse en ella y les dificulta transmitir un modelo adecuado de competencias socioemocionales (Muñoz, 2000).

El docente deberá disponer de una serie de habilidades socioemocionales adecuadas, flexibles y adaptables para la resolución de conflictos personales y sociales en el aula (Lorenzo, 2001) que le permitan afrontar y resolver ese estrés psicológico (Muñoz de Morales, 2005; Fernández-Berrocal, Ruíz-Aranda, Extremera y Cabello, 2008).

En este sentido, aprender a gestionar nuestro estado emocional, enfocándolo hacia la experimentación de emociones positivas, puede mejorar el bienestar del docente y el ajuste de sus alumnos (Birch y Ladd, 1996). De este modo, el aprendizaje de los profesores de cómo mantener estados emocionales positivos y reducir el impacto de los negativos puede traducirse en un mayor bienestar docente y en un mejor ajuste del alumnado (Fernández-Berrocal y Ruíz-Aranda, 2008b).

De hecho, un estudio realizado por Peterson y Park (2009) relacionó la efectividad en el colectivo docente con las fortalezas: vitalidad, sentido del humor e inteligencia social. Dicha formación debe promover una personalidad resistente del profesorado a través de sus fortalezas; no sólo es importante la formación para que éstos puedan a su vez potenciar fortalezas y favorecer emociones positivas en la escuela, sino para que sean docentes felices.

Para conseguirlo, ya existen algunas iniciativas que citaremos, además de la que proponemos en la presente investigación.

2.3. Propuestas prácticas para un nuevo enfoque educativo.

Como venimos argumentando a lo largo de nuestro trabajo, las emociones ocupan un lugar privilegiado en el desarrollo positivo y el bienestar de las personas. Por

tanto, y como también hemos defendido en este último capítulo, debemos trasladarlas a la escuela de forma integrada y compartida por toda la comunidad educativa.

La educación emocional y social se considera parte inseparable de la educación integral del sujeto; “por educación integral entendemos el desarrollo intelectual y académico a través de procesos formativos, al tiempo que se facilita un crecimiento saludable en el ámbito físico, psíquico y social para conseguir un nivel adecuado de bienestar, equilibrio y felicidad” (Informe Marcelino Botín, 2008, p.9).

Como tal, estamos asistiendo en los últimos años a un aumento de la investigación y aplicación de programas para el desarrollo emocional y social en la educación, fruto de las aportaciones de la educación emocional y la psicología positiva. Analizaremos las distintas experiencias más representativas llevadas a cabo tanto en nuestro país como a nivel internacional, sin pretensión de realizar un análisis exhaustivo de las mismas; más bien aportar una visión de cómo está el panorama actual de cara a exponer nuestra propuesta.

2.3.1. Aportaciones a nivel internacional.

Situándonos fuera de nuestras fronteras, comenzaremos por revisar los programas existentes en la considerada como la cuna de la psicología positiva: *Estados Unidos*. Desde hace casi diez años, la sociedad norteamericana está demandando que las escuelas incorporen modelos educativos eficaces que no sólo promuevan el éxito académico sino que también mejoren la salud y prevengan problemas de conducta (Seligman, 2011).

La creación de la *Fundación de Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL)* en los años noventa fue pionera en el fomento del aprendizaje social y emocional (SEL) en la educación a través de dos líneas de trabajo: investigación y acción.

En la investigación, pretende establecer criterios fiables sobre la mejor forma de profundizar sobre este tipo de aprendizaje. En la acción se encarga de proporcionar herramientas a los educadores, investigadores y políticos para el progreso y la

aplicación práctica de este tipo de aprendizaje mediante cursos de formación a equipos de docentes. Su misión es incorporar el aprendizaje social y emocional a la educación y hacerlo una parte esencial de la misma (Clouder, et. al. 2008). Actualmente, desde su plataforma en internet (www.casel.org), se puede acceder a todas las actuaciones, recursos y políticas de intervención en este campo.

A partir de su aparición, y promovidos en su mayoría por Seligman (1998, 2003, 2011), comenzaron a aplicarse algunos programas que constataron el aumento de habilidades socio-emocionales en la comunidad educativa. Algunas de ellas son:

- El *Programa de psicología positiva (Positive Psychology Program: PPP)* desarrollado por Seligman, Steen, Park y Peterson (2005), destinado al desarrollo de las fortalezas en alumnos de 14 a 16 años. Sus resultados mostraron que los alumnos tienen una mayor satisfacción e implicación en clase, son más curiosos sobre lo que están haciendo, les gusta aprender y son más creativos. Además, son más asertivos y empáticos, con más autocontrol y con un mayor deseo de cooperar (Ávalos, 2014).
- El *Programa de Resiliencia de Pen (The Penn Resiliency Program: PRP)*, ideado por Seligman, Steen, Park y Peterson (2005) para trabajar la resiliencia. Se trata de uno de los más replicados de la literatura científica pese a demostrar que mejora las habilidades cognitivas y sociales, reduce la ansiedad, la depresión, los trastornos adaptativos y los problemas de conducta (García Silgo, 2013). De acuerdo con Seligman (2014) este programa funciona con niños de diferentes contextos raciales y étnicos.
- El *Affinities Program o Strong Planet* (Fox Eader, 2008) es un programa educativo basado en las fortalezas personales dirigido a la Educación Secundaria mediante la utilización de recursos lúdicos y atractivos para el alumnado. Tras implementarse en Punell School, se observó que el alumnado es capaz de identificar sus fortalezas personales, lo cual le aporta una serie de estrategias para enfrentarse tanto al ámbito académico como a la vida en general (Fox Eader, 2007). A la vista de estos prometedores resultados, se ha ampliado su ámbito de actuación desde la educación infantil hasta la secundaria (Liébana, 2014).

- El *Plan de estudios de Psicología Positiva (Strath Haven Positive Psychology Curriculum)* puesto en marcha por Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, Linkins (2009) y desarrollado en el Instituto de Educación Secundaria, Strath Haven (Philadelphia). Está destinado a alumnos de un nivel equivalente a 3.º de la ESO en España. El programa tiene tres ejes de actuación. El primero va dirigido a incrementar las emociones positivas, mientras que el segundo componente se dirige a identificar las fortalezas psicológicas de cada individuo a fin de ponerlas en práctica en nuestra vida diaria. El tercer eje va dirigido a potenciar el significado y el propósito de la vida. Tras su implementación (tres años), no solo se comprobó una implicación activa y placentera de las actividades escolares, sino que se constató la existencia de mejores resultados académicos.
- *Fortalezas Inteligentes (SMART Strengths)* propuesto por Yeager, Fisher y Shearon (2011). Se trata de una guía dirigida a tres ejes fundamentales: detectar y potenciar las fortalezas personales, construir resiliencia y construir relaciones. Esta obra está destinada a servir de referencia tanto al profesorado como a padres o incluso entrenadores deportivos.
- Por último, bajo el título *Positive Psychology in Higher Education* (Parks, 2011), podemos encontrar una compilación de experiencias sobre diferentes niveles educativos acerca de las aplicabilidades de la psicología positiva desarrolladas en EEUU.
- Un poco más al norte, en *Canadá*, también existen iniciativas que llevan las emociones al aula implementando programas en distintos niveles del sistema educativo. Destacamos entre ellas las siguientes:
- El *Focuson Bullying: A prevention Programa for Elementary School Communities* (1997). Se trata de un programa promovido por el Ministerio de Educación de British Columbia y centrado en la prevención del acoso escolar. Entre sus contenidos podemos encontrar aspectos relacionados con la inteligencia emocional. Debido a que no ha sido sometido a ninguna evaluación formal, se desconocen los resultados de su eficacia.

- El *Roots of Empathy (ROE)* es un programa desarrollado e implantado en escuelas de todo el país. Fue diseñado para promover la comprensión emocional y social de los niños de primaria, desde educación infantil hasta el octavo curso (13 años). Consiste en sesiones aplicadas a los alumnos a través de una persona, formada para ello, durante el horario escolar. Los resultados obtenidos indican que los niños que participaron en el programa disminuyeron su conducta agresiva, mientras que los del grupo control la aumentaron. Asimismo los niños que participaron en este programa mejoraron sus comportamientos sociales, prosociales y de aceptación a sus compañeros y comprendieron mejor las emociones después de la intervención (Schonert-Reichl y Scott, 2009).

Continuando con el continente americano, encontramos que Latinoamérica tampoco es ajena a las experiencias, tanto de la psicología positiva como de la educación emocional, aplicadas a las aulas. De hecho, son muchas las investigaciones llevadas a cabo en colaboración con universidades españolas (Castro, 2012), siendo *Argentina* y *México* algunos de los países más involucrados en este ámbito. En cuanto al primero, podemos citar como más representativos:

- *El Programa Sin afecto no se aprende ni se crece* (2010), implementado desde el Área de Educación del país. El objetivo que persigue la propuesta es reforzar los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos de los niños en riesgo socio-ambiental a partir de los cuatro años de edad. Se aplica en el currículum escolar bajo la supervisión del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIPPME). Sus tres pilares son: niños, padres y maestros. Estos últimos involucrados tanto dentro como fuera del aula con encuentros para mejorar sus recursos para planificar las actividades en el aula (Clouder et al. 2011).
- *El Programa Clima Emocional Positivo en el Aula (CEPA)* (2016), que comprende un conjunto de herramientas para facilitar que los maestros para promuevan un clima emocional positivo en sus clases. Su objetivo general es que los maestros desarrollen sus habilidades personales, emocionales

y de comunicación. Los objetivos específicos incluyen: 1) promover las habilidades metacognitivas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje; 2) crear climas positivos para reducir conflictos; c) permitir a los maestros reflexionar sobre sus prácticas para mejorar sus capacidades; d) desarrollar la autoestima, autonomía y autoconocimiento en los niños.

En México, por su parte, encontramos:

- El programa *Amistad para Siempre* (2015) es la versión hispana, adaptada culturalmente, de *Friends for life*. Este programa emocional y social tiene el objetivo de incrementar la resiliencia a través de la mejora en competencias socioemocionales para disminuir la ansiedad y los síntomas depresivos en la infancia. El programa consta de 10 sesiones semanales de 60 o 75 minutos y 2 de refuerzo que pueden realizarse al cabo de uno o dos meses de la finalización del programa. Los resultados indican que los niños y adolescentes que participan en este programa experimentan una mejora en las habilidades para hacer frente a situaciones conflictivas y en la capacidad para pensar de un modo positivo y establecer relaciones. Se trata de una propuesta aprobada por la OMS (Organización Mundial de la Salud).

En Oceanía cabe destacar la amplia perspectiva encontrada en *Australia* desde 1990 sobre enfoques educativos que favorezcan la educación emocional y social infantil. Además de varias experiencias desarrolladas por el equipo de Seligman.

En este sentido encontramos, por un lado, programas explícitos de intervención en áreas curriculares; mientras que por otro lado se encuentran también programas implícitos que engloban una intervención integral que incluye estilos educativos a nivel familiar y comunitario (Gidley, 2011).

En cuanto a los programas explícitos de intervención en áreas curriculares, el Departamento de salud y envejecimiento del Gobierno de Australia, *Australian Government Department of Health and Ageing*, promocionó una iniciativa denominada *Kids Matter*. Esta iniciativa empezó como proyecto piloto pero con el tiempo llegó a contar con más de 300 escuelas que la aplicaban. Uno de los cuatro componentes

claves del programa es la educación emocional y social. El programa se inspira en las 5 competencias centrales identificadas por el enfoque CASEL (autoconsciencia, autogestión, adopción responsable de decisiones, habilidades relacionales y conciencia social).

Respecto a los programas o experiencias implícitas de educación emocional y social dentro del contexto educativo australiano, encontramos como ejemplos representativos:

- El *Plan nacional de estudios Steiner-Waldorfen Australia*. Este proyecto pretende desarrollar un plan de estudios nacional Steiner- Waldorf en Australia, cuyo objetivo sea incluir la educación emocional y social en las escuelas. Desde este enfoque se da importancia a la conexión de los propios sentimientos con el proceso de aprendizaje, así como a los cambios que el crecimiento cognitivo, emocional social y fisiológico provoca en la vida del niño. Este enfoque pedagógico ofrece a los alumnos herramientas para desenvolverse en el contexto del siglo XXI.
- El *Programa Seasons for growth* (Estaciones para crecer), diseñado hace quince años y q aún se continúa desarrollando. Está destinado a niños de edades comprendidas entre los 6 y los 18 años de edad y, a lo largo de once semanas, se plantea promover el bienestar emocional y social de estos niños y jóvenes que han vivido un cambio significativo en sus vidas como resultado de una muerte, separación o divorcio (Gidley, 2011).

Por otro lado, como experiencias específicas del ámbito de la psicología positiva podemos citar:

- *Geelong Grammar School*. A través de esta experiencia con cuatro centros educativos diferentes, Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins (2009) estudian los beneficios de aplicar la psicología positiva en la escuela. Para ello, de acuerdo con Ávalos (2014), durante 9 días se instruyó a los profesores del centro escolar a utilizar las fortalezas propias de cada uno, tanto del

ámbito personal como profesional, posteriormente se les dieron ejemplos y programas de estudios detallados de cómo enseñar a los alumnos. Sus resultados aun no han sido publicados.

- El *Programa Recuperate (Bounce Back)* desarrollado por McGrath y Noble (2011) y publicado por primera vez en 2003. De acuerdo con Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2010) este programa trabaja las siguientes áreas: valores positivos y prosociales, estrategias de afrontamiento y resiliencia, coraje, pensamiento optimista, manejo de emociones positivas y negativas, relaciones sociales, humor, estrategias para hacer frente al acoso y habilidades para lograr el éxito. Axford, Blyth, Schepens (2010) estudian el impacto al aplicar el programa Bounce Back in Perth and Kinross (Scotland) durante dos años, realizándolo en diecisiete colegios distintos, y cuyos resultados son: los estudiantes en clase son más amables, disminuye el sentimiento de aislamiento en clase, aumentan los sentimientos de seguridad en clase, ya que nadie trata de herir tus sentimientos, crece el sentimiento de pertenencia al grupo-clase y se observa mayor conciencia de los sentimientos.

En el continente Asiático también encontramos propuestas e iniciativas que apuestan por llevar las emociones al ámbito educativo, concretamente en *Israel* y Singapur.

El Ministerio de Educación Israelí, a través de una campaña desarrollada a nivel nacional, pretende fomentar el bienestar emocional y social de los alumnos, mejorar las relaciones sociales y aumentar la sensación de seguridad en las escuelas.

Esta iniciativa nacional se denomina *Programa de prevención de la violencia* (2010) y se basa en un modelo eco-sistémico enmarcado dentro del plan de estudios de Habilidades para la Vida. Sus resultados indican que la violencia escolar ha disminuido en un 30% (Bañuls, 2015).

Aplicando este tipo de programa podemos encontrar cuatro ejemplos prácticos de escuelas actualmente:

- El primero de ellos, *El lenguaje de la jirafa* es un programa orientado a promover las habilidades de comunicación no violenta en niños de educación infantil con necesidades educativas especiales mediante el aprendizaje de modos de expresión no conflictivos.
- El segundo ejemplo lo encontramos en el programa *Disciplina y diálogo*, que pretende ser una herramienta para que el maestro aprenda a moderar un debate constructivo en situaciones conflictivas en el aula.
- El tercer caso se trata de un programa para unir a judíos y árabes llamado *Mirkam* y que está destinado a niños de 5º y 6º de educación primaria.

En *Singapur*, el Ministerio de Educación articuló un marco coherente para el desarrollo de las “habilidades blandas” como las competencias emocionales y sociales, relacionadas con valores que se imparten en educación cívica y ética (Kom, 2011). En este país se considera que hay que disponer de maestros eficaces para poder llevar a cabo un buen aprendizaje emocional y social, por lo que hace hincapié en la capacitación y formación del profesorado en este ámbito.

En este país encontramos diversas iniciativas para promover el SEL (aprendizaje emocional y social) que se implementan en más de 350 escuelas del sistema de enseñanza oficial. Algunos ejemplos de ello son:

- El *Programa PATHS: Promoting Alternative Thinking Strategies* (Kusche y Greenberg, 1994; Greenberg y Kusche, 1993) para niños con necesidades especiales. Este programa tiene el objetivo de promover estrategias para generar un pensamiento alternativo y está destinado a niños/as de 6 a los 12 años. Entre sus contenidos encontramos una amplia gama de actividades como la familiarización emocional, el autocontrol, la competencia social, las buenas relaciones entre compañeros, las habilidades para la resolución de problemas interpersonales. Respecto a las actuaciones destaca la formación del profesorado en habilidades emocionales y sociales. Tras el estudio llevado a cabo por Kusche y Greenberg (1994) y Greenberg y Kusche (1993) con tres escuelas de primaria con alumnado con discapacidades intelectuales leves,

graves y moderadas los resultados obtenidos fueron positivos. Tras un año de aplicación, el programa mostró que los alumnos tenían una mayor conciencia de las emociones y que eran más capaces de manejar sus propias conductas.

- El *Colegio de Educación Primaria Gan Eng Seng*. Su iniciativa se centra en educar a campeones (*Growing CHAMPIONS*) a través de una cultura de aprendizaje emocional y social.
- La Escuela de Primaria *Cedar*, aplica el programa *Learning to Love, Learning to Learn, Learning to Live*, que promueve el desarrollo infantil desde una perspectiva integral. Este programa promueve el aprendizaje emocional y social en el alumnado de 1º y 2º de primaria (7-8 años) a lo largo de un curso escolar. El contenido se divide en tres módulos de entre 7 y 9 sesiones, de dos horas de duración cada una. Los tutores destinan una clase semanal incluida en el plan de estudios escolar a trabajar relaciones positivas.

Por último, terminamos nuestro recorrido internacional con los países más representativos de nuestro continente europeo.

Aunque en *Alemania* no existe aún una política nacional unitaria para todas las escuelas sobre cómo se tiene que educar social y emocionalmente en el colegio, así como tampoco se cuenta con una formación académica para el profesorado en este ámbito, sí que existe una “ola educativa” (Clouder, et al. 2011) en la sociedad alemana que es consciente de la necesidad de incluir la educación holística en las aulas para trabajar lo cognitivo, lo social y lo emocional al mismo tiempo.

Siguiendo esta corriente, muchas escuelas aplican iniciativas sobre educación en valores, cooperación y promoción de la tolerancia voluntariamente. Algunas de ellas son:

- La *Escuela laboratorio de la Universidad de Bielefeld*, en el condado de North Rhine Westfalia (miembro de la Asociación de escuelas proyecto de la UNESCO). Se basa en el modelo de John Dewey (1867, en Clouder, et al., 2008) para adoptar la filosofía, la política y la educación como claves

del diseño curricular. Destaca la implicación científica del profesorado, que analiza los resultados de los proyectos con rigurosidad para publicarlo en revistas científicas. En este sentido, la escuela es un espacio para la vida, la experiencia y las diferencias y, una sociedad por derecho propio donde los procesos de aprendizaje son graduales y se llevan a cabo a través de la responsabilidad y la participación en su propio proceso de aprendizaje.

- El modelo de intervención que lleva a cabo la *Escuela KeineKielstraße*, de Dortmund, por el que, a través del proyecto Paraguas, pretenden desarrollar cualidades de autoconfianza, solidaridad, espíritu de democracia y motivación por el aprendizaje en el alumnado a partir de los cinco años de edad. Los resultados de esta intervención no se conocen (Clouder et al., 2011).
- La escuela secundaria polivalente *Max Brauer de Hamburgo* integra el aprendizaje socioemocional en las asignaturas, es decir no se imparte como una asignatura independiente sino de forma transversal en el currículo. Se basa en la comprensión de fortalezas y debilidades del alumnado en el aprendizaje, a través de la cooperación de profesorado, alumnado y padres/madres, fomentando una atmósfera educativa saludable. Destaca el “Sistema Jefe”, que consiste en adjudicar la función de “jefe” a los niños/as por turnos y realizar las tareas correspondientes como jefe. A través de este cargo el alumnado desarrolla la responsabilidad y la confianza mutua.

En *Finlandia*, las iniciativas se centran en el aumento del bienestar emocional y social de la juventud. La existencia de un plan de estudios nacional, basado en una intensa formación al profesorado y un alto nivel de educación preescolar, incentiva la buena actitud que tiene la sociedad hacia la educación en general, y específicamente hacia los principios de equidad, igualdad e integración educativa. Desde 2001, la educación para la salud es una asignatura independiente en la educación básica que tiene el objetivo de desarrollar las capacidades cognitivas, sociales, funcionales y éticas de los estudiantes, así como su habilidad para regular las emociones. En 2004, el Plan de Estudios Nacional Común de Educación Básica establece que “el bienestar y aprendizaje del alumno, tanto físico, psicológico como social constituye una preocupación para toda la comunidad escolar (Clouder, et. al. 2011, p.121)”.

En general, muchos de los programas de educación emocional y social desarrollados en Finlandia, se caracterizan por su interés en utilizar el ejercicio físico, el arte y la música. Una muestra de ellos la encontramos en:

- *Tunnemuksu* (Peltonen y Kullberg-Pioilola, 2005), un programa para mejorar la identificación, aceptación, expresión y regulación de emociones en niños de cuatro a nueve años.
- *Steps of Agression* (Cacciatore, 2008), un conjunto de herramientas de enseñanza adaptadas por edades para analizar la agresión y la ira y prevenir conductas agresivas en niños y jóvenes menores de 25 años.

En los *Países Bajos* las actuaciones relacionadas con la educación emocional se denominan *formación en habilidades/competencias sociales* o *programas de habilidades para la vida*. Aunque no existe un plan de estudios nacional que especifique acciones concretas, está presente una voluntad por incluir el trabajo en habilidades sociales y emocionales en la escuela por parte de los docentes.

El primer programa de intervención nace a partir de un informe sobre juventud y desarrollo encargado por el gobierno en 1989, en Róterdam. En este informe se establecieron unas necesidades y recomendaciones educativas que fueron las bases para el *Programa Crecer en la ciudad* que implementaba un programa de habilidades para la vida dirigido a adolescentes de entre 14 y 17 años de edad. A través del mismo se pretendía incrementar las habilidades que les permiten hacer frente a las exigencias y a los desafíos sociales y morales del día a día. Según Bañuls (2015), se habla de buenos resultados y de un impacto sobre la autoeficacia, la expresión de las emociones negativas de manera eficaz y las relaciones entre estudiantes y profesorado.

A partir de esos buenos resultados muchas escuelas se han interesado por este programa, aunque no se tienen datos concretos respecto a la elección del programa ni las actuaciones a realizar.

No obstante, desde 2006 se ha incluido una norma nacional para que todas las escuelas (primaria y secundaria) incluyan educación para la ciudadanía activa o

el compromiso cívico entre sus objetivos y actividades curriculares, cuyos objetivos y actuaciones se relacionan con la inteligencia emocional. En este sentido, los objetivos de la educación cívica se refieren a: 1) Impulsar el ajuste y la capacidad de autorregulación o autocontrol de las emociones y los impulsos; 2) Mejorar la capacidad de pensar de manera independiente y de manera crítica y democrática; 3) Promover la implicación social, la orientación y el servicio a la comunidad, en particular los más necesitados (Clouder, et al., 2008).

En *Portugal* la visión de la educación emocional y social se ha modificado debido a los cambios sociales y políticos vividos en los últimos años, lo que ha influenciado al sistema educativo portugués. En la legislación educativa vigente en este país (Ley General de Educación de 1986) se insiste en la necesidad de conseguir un desarrollo integrado y armonioso, más allá de los aspectos cognitivos, mediante la educación personal, social y emocional. Respecto a los programas de intervención, encontramos dos ejemplos representativos:

- La *Escola da Ponte*, que integra el área de desarrollo personal y social en su plan de estudios, asentado bajo las premisas de una organización en base a un proyecto del que forman parte profesores y alumnos, donde estos últimos se dividen por clases y no por edades. Los estudiantes trabajan por equipos en grupos mixtos. Los resultados académicos en esta escuela se consideran positivos, con menos alumnos de quinto y sexto curso que suspenden o abandonan sus estudios (Ministerio de Educación Portugués, 2003; en Clouder, et al., 2011).
- El programa educativo *Devagar se vai ao longe*, diseñado como parte de un proyecto de tesis doctoral por Raimundo, Marques, Pinto y Lima (2010) con el objetivo de desarrollar competencias socioemocionales, especialmente en eficacia, comprensión, gestión y expresión emocional y social. Consta de 21 sesiones de entre 45 y 60 minutos de duración, impartidas por un psicólogo en presencia del profesor, en las que se leen historias basadas en hechos reales o ficticios, reflexionando sobre ellas a través de lluvia de ideas, modelado, juego de roles, juegos pedagógicos, trabajo en equipo, refuerzo de actitudes y comportamientos positivos. Los resultados encontrados después de un

estudio experimental por parte de los diseñadores del programa, con grupo control y grupo experimental, mostró beneficios significativos en los grupos de intervención, en particular con respecto a las habilidades emocionales y sociales y la adaptación psicológica.

En el Reino Unido, cada nación constitutiva (Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte) tiene políticas educativas propias. Si analizamos el caso de *Inglaterra*, vemos que el cuidado y la educación de los niños/adolescentes ocupa un lugar destacado. En esta nación, el aprendizaje social y emocional forma parte de las líneas obligatorias del plan de estudios del país, así como la formación personal, social y sanitaria (PSHE) y la educación para la ciudadanía. En cuanto a los programas de intervención, coexisten varias propuestas educativas relacionadas con la inteligencia emocional y la psicología positiva. El gobierno promueve estas propuestas y las escuelas las pueden aplicar de manera voluntaria. Algunas de ellas son:

- El *Programa SEAL* (Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje) enmarcado en las propuestas para prevenir el Bullying. Este programa pretende ayudar al profesorado a planificar y desarrollar actuaciones curriculares para promover aptitudes sociales y emocionales en el alumnado. Sus resultados se traducen en un mayor éxito educativo, mejoras en la conducta, mayor integración, mejor aprendizaje, mayor cohesión social, mejoras en la salud mental (Clouder, et. al. 2008).
- El movimiento *Escuelas Promotoras de la Salud*, otra iniciativa nacional que pretende promover el bienestar emocional de los niños a través de la autoestima, la promoción de la salud y el bienestar docente, así como el desarrollo de vínculos entre la escuela, el hogar y la comunidad (Clouder, et al. 2008). Al igual que pasa con el SEAL, las escuelas también pueden adoptar voluntaria y libremente este programa.
- El *Celebrating Strengths Programme* (Fox Eades, 2008), cuyo objetivo primordial fue potenciar en la escuela las fortalezas personales. Su implementación se realizó durante cuatro años, y entre los resultados obtenidos destaca el incremento del bienestar y la confianza del profesorado,

así como mejoras en la confianza, el comportamiento y los logros de los alumnos (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010).

- El *Strenths Gym* (Protor y Fox Eades, 2009), otro programa de esta misma autora que, al igual que en el anterior, el objetivo era trabajar las fortalezas personales, pero esta vez en el ámbito de la Educación Secundaria.

En Suecia, el Plan Nacional de Currículo de este país (1994) determinó que las escuelas no sólo debían transmitir conocimientos, sino también conservar activamente los valores básicos de la democracia.

En este sentido, sin llegar a adoptar ninguna estrategia general a nivel nacional para la educación emocional y social en las escuelas suecas, las actuaciones realizadas van destinadas a promover aspectos actitudinales y comportamentales relacionados con las emociones.

Los programas educativos que se llevan a cabo en Suecia están orientados principalmente a paliar o prevenir el bullying, aunque algunas escuelas del país trabajan de manera indirecta la educación emocional con buenos resultados, como la escuela Rinkeby y las escuelas Steiner Waldorf:

- La escuela *Rinkeby*, aunque no creó ni implantó ningún programa específico para desarrollar habilidades sociales y emocionales, estableció un método pedagógico acorde con el aprendizaje social y emocional basado en una visión holística de la educación y del individuo. Esta escuela planteó un modelo de enseñanza abierta al mundo que coopera y se comunica con instituciones y organizaciones externas para aumentar sus recursos. Asimismo, implementó un modelo de respeto y cooperación entre los miembros de la comunidad educativa (familia, profesorado y alumnado) para determinar y consensuar actuaciones escolares (Clouder, et al. 2008).
- Las escuelas *Steiner Waldorf*, por su parte, utilizan una educación social y emocional de manera indirecta, basada en sus fundamentos filosóficos. Estas escuelas se presentan como un movimiento educacional “alternativo” que se basa en la comprensión de la naturaleza y el desarrollo humano desde

la infancia hasta la vida adulta y hoy en día se extienden por números países incluido el nuestro (Clouder, et al. 2008).

Por último, *Noruega* cuenta con un sistema de descentralización y autonomía escolar, especialmente en los centros de educación primaria y primera etapa de educación secundaria, por lo que cada localidad gestiona los recursos necesarios para sus centros educativos.

En su sistema educativo la docencia se basa en un plan de estudio general que incluye, entre otras, el desarrollo de competencias emocionales y sociales. La última reforma educativa (2006), conocida como Promoción del Conocimiento (Knowledge Promotion), establece las asignaturas troncales y las competencias básicas, pero deja al centro la elección de su enfoque pedagógico y sus materiales didácticos. No existe una norma estatal para la educación emocional y social, aunque las autoridades recomiendan aplicar este tipo de educación y establecen unas directrices para el profesorado que les permita escoger e implementar estos programas en la escuela.

Los programas existentes para promover y aumentar las competencias emocionales y sociales están orientados principalmente a la prevención y reducción del bullying, los problemas de disciplina o las conductas inadecuadas.

Basados en un planteamiento pedagógico sistémico, se dividen en dos grandes grupos: uno que aborda específicamente el aprendizaje de la competencia social y otro, más general, que centra en el entorno escolar del aprendizaje:

En el primer grupo se recogen cuatro programas que, en algunos casos, son adaptaciones de otros países como Estados Unidos o Reino Unido y en otros, son diseños noruegos:

- *Programa ART* (Formación para reemplazar la agresión), destinado a niños de entre 6 y 16 años con el objetivo de prevenir y tratar problemas conductuales. Trabaja habilidades sociales, gestión de la ira y razonamiento ético a través de técnicas como el rol-playing, juegos y refuerzo positivo.

- *Programa Los años increíbles*, orientado al alumnado de entre 3 y 8 años para prevenir problemas en la clase. Incluye la colaboración del profesorado, las familias y el grupo-clase.
- *Programa Tú, yo y nosotros dos*, para favorecer que tanto los niños de entre 3 y 9 años como sus maestros mejoren la competencia social.
- *Programa Los amigos de Zippy*, que pretende fomentar la capacidad de resolución de problemas en situaciones cotidianas de sus destinatarios, los niños de entre 6 y 8 años, a partir de técnicas como el diálogo.

En el segundo grupo encontramos:

El *Programa Respeto*, para niños de entre 6 y 16 años. Su objetivo es favorecer la disciplina, la concentración y prevenir el acoso escolar.

El Modelo LP (Entorno de aprendizaje y análisis pedagógico), que pretende promover la comprensión de los factores que originan conductas problemáticas en el profesorado. Está orientado a niños de entre 6 y 16 años.

El *Programa de Olweus* contra el acoso escolar, destinado a niños de entre 6 y 16 años. Pretende prevenir el acoso escolar y las conductas antisociales a través del establecimiento de unas normas para el entendimiento, apoyo y resolución de problemas entre compañeros.

El *Programa PALS* (comportamiento positivo y entorno favorable para el aprendizaje y la interacción social), cuyo objetivo es prevenir conductas problemáticas en niños de entre 6 y 12 años. Se compone tanto de sesiones con alumnado como de formación al profesorado.

- *El Programa Cero*, destinado a niños de entre 6 y 16 años para reducir y prevenir el acoso escolar.

2.3.2. Aportaciones desde el ámbito nacional.

Dentro de nuestras fronteras también encontramos iniciativas que promueven la educación emocional y la psicología positiva, propiamente dicha:

- *Programa Instruccional para la Educación y liberación emotiva (PIELE;* Hernández y García, 1992). Este programa pretende desarrollar la dimensión socio-afectiva a nivel personal, social y escolar a través de técnicas psicopedagógicas como la representación de historias, la reflexión individual, la discusión grupal, el psicodrama, la ejemplificación la realización de compromisos.
- *Programa de Educación Social y Afectiva* (Trianes y Muñoz, 1994) para desarrollar la competencia personal y social. En este programa se entrenan los procesos cognitivos de toma de perspectiva, de sensibilidad interpersonal y emocional, de autoevaluación y autorregulación de la conducta a partir de tres tipos de situaciones: negociación, asertividad y cooperación/ayuda. Para ello se utilizan técnicas como la discusión en grupo y la participación en la toma de decisiones, representación de papeles o dilemas morales, entre otros (Abarca, 2003).
- *Programa de Desarrollo Afectivo (DSA;* De la Cruz y Mazaira, 1997) para estimular el desarrollo socio-afectivo del alumnado, a partir de los 12 años, a través de técnicas como dinámicas de grupo (juegos, lluvia de ideas, juego de roles, discusión guiada, trabajo cooperativo), discusión y análisis de la actividad o cumplimentación de fichas.
- *Programa de Educación Emocional* (Díez de Ulzurrun y Martí, 1998) para fomentar el desarrollo integral del individuo potenciando la autoestima, la comprensión y control emocional, la capacidad de esfuerzo ante la tarea y las interacciones en el grupo clase. Para ello utiliza estrategias socio-afectivas y vivenciales tales como, simulaciones, dramatizaciones, juegos de rol, y las propias situaciones cotidianas.

- *Programa de Desarrollo de la Inteligencia Emocional* (DIE; Vallés Arándiga, 1999-2000). Diseñado para adquirir un buen nivel de autoconciencia emocional, alcanzar un adecuado manejo emocional (comprensión y expresión de las emociones para tolerar la frustración, expresar enfado u otras emociones, incrementar las capacidades empáticas y mejorar las relaciones interpersonales. Para ello se sirve de actividades de lápiz y papel.
- *Programa Siendo Inteligente con las Emociones* (S.I.C.L.E; Vallés Arándiga, 1999) para aprender habilidades emocionales que permitan enfrentarse a las dificultades de la vida cotidiana en el ámbito escolar y su entorno general. Este programa también utiliza actividades de lápiz y papel con fichas, pero propone algunas dinámicas de grupo como asamblea, phillips 66, debate, lluvia de ideas, trabajo cooperativo, juego de roles con reforzamiento y generalización.
- *Programa Desconóctete a ti mismo* (Güel y Muñoz, 1999-2000) de alfabetización emocional para educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. Este programa utiliza dinámicas de conocimiento de grupo, técnicas de creatividad para enfocar los problemas, técnicas para decir que no, técnicas para recibir las críticas, ensayo y retroalimentación, juego de roles, exposiciones públicas y actividades de síntesis.
- *Programa de Educación Emocional* (Bisquerra, 2000) para potenciar el conocimiento emocional, desarrollar habilidades de control emocional, generar emociones positivas, automotivarse, favorecer una actitud positiva ante la vida y aprender a fluir. Para ello utiliza técnicas como hablar consigo mismo, autoinstrucciones, reestructuración cognitiva, inoculación del estrés, imaginación emotiva, meditación, relajación- respiración.
- *Programa de Educación socioemocional* (primaria) (Carpena Casajuana, A., 2001) para el profesorado y alumnado de seis a once años. Este programa trabaja aspectos cognitivos, emocionales y conductuales del desarrollo. Pretende sensibilizar al profesorado sobre su práctica educativa y construcción personal y enseñar habilidades de autoconocimiento, autoestima, autonomía, control emocional, asertividad, empatía y resolución de conflictos, en general.

- *Programa de educación emocional en la escuela* (Salmurri y Blanxer, 2002) para profesorado y alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria. Este programa trabaja las habilidades conductuales y de interacción, valores y técnicas de respiración profunda y relajación. Un estudio realizado para conocer el impacto de este programa, concluye que la implantación del mismo contribuye a aumentar la probabilidad de comportarse de manera socialmente asertiva, a la vez que aparece una tendencia a disminuir la sintomatología patológica en el grupo experimental de profesores, se incrementan los recursos y estrategias conductuales y cognitivas y disminuye la ansiedad global del profesorado.
- *Programa de educación emocional* (Obiols, 2005b) para el alumnado de infantil, primaria y secundaria. Este programa incluye formación al profesorado, charlas para la familia y sesiones al alumnado en la hora de tutoría. Diversas entrevistas realizadas al profesorado constatan que mejora el clima del aula, la relación profesor-alumno y el rendimiento académico global.
- *Programa educativo de crecimiento emocional y moral* (PECEMO) desarrollado por Alonso, Iriarte y Sobrino (2005). Los pilares de este programa se sustentan en conciencia, emociones y desarrollo moral, aunque también aborda diversas áreas de investigación como son la autoconciencia emocional, las fortalezas, la persistencia, el control emocional, etc. Tras su implementación se concluye que, en líneas generales, la mayoría de los alumnos han visto mejorada su capacidad para tomar conciencia de las emociones, advirtiéndose de un modo más significativo en las chicas. Además, se puede observar un aumento de las disposiciones apropiadas para lograr un adecuado crecimiento moral que conduzca a una mayor madurez personal (Iriarte, Alonso, Sobrino, 2006).
- *Programa de Promoción del Desarrollo Personal y Social* desarrollado por López, Carpintero, Del Campo y Soriano (2008). Su objetivo es promover la felicidad de alumnos, profesores y familia a través de diversas actividades integradas en el currículum ordinario. Los participantes del programa son adolescentes procedentes de Salamanca y Valladolid. La muestra pertenece

tanto a centros educativos normalizados como centros de protección. La intervención comprende siete unidades didácticas que abordan los siguientes temas: normas, concepto de ser humano, valores y desarrollo moral, autoestima, empatía, autocontrol y habilidades para la comunicación interpersonal. Tras su implementación y evaluación, se concluye que el programa consigue cambios significativos en las principales variables sobre las que intervienen la autoestima y los valores. En el resto de las áreas también existe un incremento positivo, aunque no se muestra como cambio significativo (Carpintero, López, Del Campo, Soriano, Lázaro, 2007).

- *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*, bajo la coordinación de Caruana (2010). Se trata de una recopilación de trabajos que analizan las bases del bienestar psicológico desde la perspectiva educativa para posteriormente ofrecer diferentes tipos de intervención. Este libro se constituye como manual de referencia en España para aquellos docentes interesados en esta forma de trabajo. Son diversas las áreas que desarrolla, entre otras la felicidad, la alegría, el optimismo, la creatividad, la resolución de problemas, etc. Sin embargo, no añade resultados obtenidos tras su aplicación.
- *Programa de Aulas Felices* (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010). De forma paralela, desde el equipo de investigación denominado SATI con sede en Zaragoza, se publica este programa. En él se encuentra un amplio abanico de actividades que tienen la intención de favorecer el desarrollo pleno y social de los alumnos. Por primera vez, aparece una compilación completa de recursos para trabajar en los distintos niveles educativos, desde los tres años hasta los dieciocho, por lo que, para su correcta aplicación, sería necesaria la participación de toda la comunidad educativa. En 2012, en la segunda edición del libro, los autores afirman que son más de setenta los centros educativos aragoneses los que están aplicando este programa, con una gran aceptación entre docentes, alumnos y familias.
- *Programa CIP* (Barahona, Sánchez, Urchaga, 2013). Se basa en las aportaciones de la Psicología Positiva y de la orientación existencial del sentido de la vida de Viktor Frankl (logoterapia). Dicho programa fue puesto

en práctica con una muestra de 110 jóvenes universitarios y pre-universitarios. Para la evaluación del programa se emplearon tres instrumentos propios del ámbito de la psicología positiva: El Cuestionario de Gratitud (McCullough, Emmons y Tsang 2002), el Cuestionario de Motivaciones Trasgresoras (McCullough, Rachal, Sandage, Worthington, Brown y Hight,. (1998) y la versión traducida del VIA-IS (Vázquez y Hervás, 2008). Los resultados de su intervención señalaron un aumento de las fortalezas personales en los sujetos pre-universitarios y en los universitarios, siendo en mayor medida en los primeros.

- *La intervención basada en la activación de las fortalezas con alumnos de Educación Primaria* (Carpena, 2014), presentada en una tesis doctoral de la Universidad de Murcia. En esta investigación se plantean actividades novedosas y originales en el terreno de la psicología positiva. Tras su implementación en distintos niveles educativos, se concluye una serie de principios educativos generales para trabajar las fortalezas personales en el aula (tal y como se verá en posteriores apartados).
- *Programa “con H de humor”* (Liébana, 2014) propuesto también en una tesis doctoral de la Universidad de Valladolid. En él se incluye una amplia batería de actividades y recursos, así como las estrategias y mecanismos para implementarlo en el aula de manera eficaz. En esta investigación se ha trabajado con niños de siete y ocho años, escolarizados en segundo curso de educación primaria de un colegio público de Valladolid. Su implementación se basa en el trabajo con estos alumnos, trasladando el sentido del humor a su rutina diaria, de modo que puedan aprovecharse al máximo de sus múltiples beneficios en el ámbito académico y socio-emocional. Los resultados obtenidos demuestran que la inclusión en el aula de una metodología que utiliza el humor de manera adecuada influye positivamente en el aprendizaje y rendimiento de las materias, favoreciendo la atención y la motivación del alumnado hacia los contenidos objeto de aprendizaje.
- *Programa EDI ¿quieres viajar por el planeta de las emociones?* (Bañúls, 2015). Presentado en una tesis doctoral de la Universidad de Valencia, se

integra en el currículo escolar a través del Proyecto Educativo de Centro y del Proyecto Curricular de Centro y es aplicado mediante una metodología integral que se sirve de técnicas humanistas, sistémicas y cognitivo-conductuales. Este trabajo forma parte de una experiencia mucho más amplia llevada a cabo durante ocho años en diversos centros educativos con el propósito de responder a la demanda actual sobre la necesidad de aplicar propuestas efectivas en la escuela. Está destinado a niños de tercer ciclo de Educación Primaria y tiene la finalidad de promover un desarrollo emocional óptimo pueda tener un impacto positivo en la adaptación socio-escolar y en el rendimiento académico.

- *Programa creatividad verbal, cuentos y emociones en Educación Primaria* (Sandoval, 2016), presentado en su tesis doctoral en la Universidad de Murcia, diseñado, evaluado y aplicado en dos centros educativos de la Región de Murcia. Éste posee un carácter globalizador, pues no solo se atiende a la parte curricular de la educación (concretamente el área de Lengua y Literatura Castellana), sino también los procesos afectivos (emociones y fortalezas) y sociales (interacción y procesos comunicativos). El eje vertebrador entre los contenidos curriculares y los afectivos-sociales será el cuento clásico. Los resultados de su implementación muestran que su idoneidad, eficiencia y eficacia; se pone de manifiesto cómo es posible tratar los contenidos curriculares a través de los cuentos, al tiempo que incrementan los niveles de creatividad verbal y se trabajan variables socio-emocionales.

Como hemos visto, nos encontramos ante un panorama rico en perspectivas y propuestas para incluir las emociones en la escuela. Sin embargo, la gran mayoría de ellas están destinadas al alumnado, dejando en un segundo plano al docente. Por ello, y teniendo en cuenta toda la fundamentación teórica expuesta a lo largo de nuestro trabajo, sin perder de vista las aportaciones prácticas llevadas al ámbito educativo que acabamos de enumerar, presentamos nuestra propuesta para pasar a centrarnos en los resultados tras su implementación.

2.3.3. Nuestra propuesta: Programa de Bienestar Emocional para Docentes.

Como hemos visto, la puesta en práctica de experiencias que promuevan el desarrollo del bienestar, desde diferentes puntos de vista o fortaleciendo diferentes aspectos emocionales, es una inquietud creciente a nivel mundial.

Tras haber realizado un recorrido, en capítulos anteriores, por los aspectos teóricos sobre los que creemos conveniente sentar las bases de nuestra propuesta, y tras un breve recorrido por aquellas experiencias más significativas llevadas a cabo, presentamos nuestro Programa de Bienestar Emocional para Docentes.

¿Para docentes?

Así es; como rotula el título de nuestro trabajo, consideramos imprescindible comenzar por los maestros

Precisamente el análisis de las experiencias que se vienen realizando nos muestra la proliferación de programas orientados al alumnado, dejando una sensación de olvido de los responsables de que día a día el clima de aula sea favorable para la realización de dichas actividades.

Probablemente el motivo es dar por supuesta una formación inicial que, a falta de ser adaptada a los tiempos que corren, queda insuficiente, o al menos así lo demuestran los docentes en estudios en los que se les ha preguntado acerca de esta cuestión (Mattern y Bauer, 2014; Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013; Pena y Extremera, 2012; Vaello, 2009; Van Uden et al., 2013; Vesely, Saklofske y Nordstokke, 2014)

El *objetivo principal* del programa es aumentar el bienestar personal de los maestros, dotándoles de una formación adecuada para ello, en línea con los postulados que nos ofrece la psicología positiva, así como de las estrategias necesarias para su consecución. Se basa en la creencia de que, si el maestro es feliz y posee habilidades emocionales tales como el optimismo, goza de una buena autoestima y una elevada

inteligencia emocional, podrá trasladar al aula una actitud que sirva de ejemplo a sus alumnos (Kuppers, 2006), siendo ésta la mejor manera de enseñar.

Para la consecución de este objetivo general nos proponemos los siguientes *objetivos específicos*:

- Conocer los pilares sobre los que se sustenta la psicología positiva a partir de la Teoría del PERMA.
- Trabajar las fortalezas y virtudes personales a través del autoconocimiento.
- Fomentar la autoestima.
- Reflexionar acerca de la importancia de las emociones, tanto positivas como negativas, en nuestra vida personal y profesional, y la necesidad de regularlas.
- Trabajar el optimismo, la creatividad y la motivación como factores que contribuyen a alcanzar el bienestar.

Los contenidos a trabajar a lo largo del programa se dividen en bloques de *contenidos*, como muestra la figura 11 que, aunque se presentan de forma diferenciada, todos están interrelacionados:

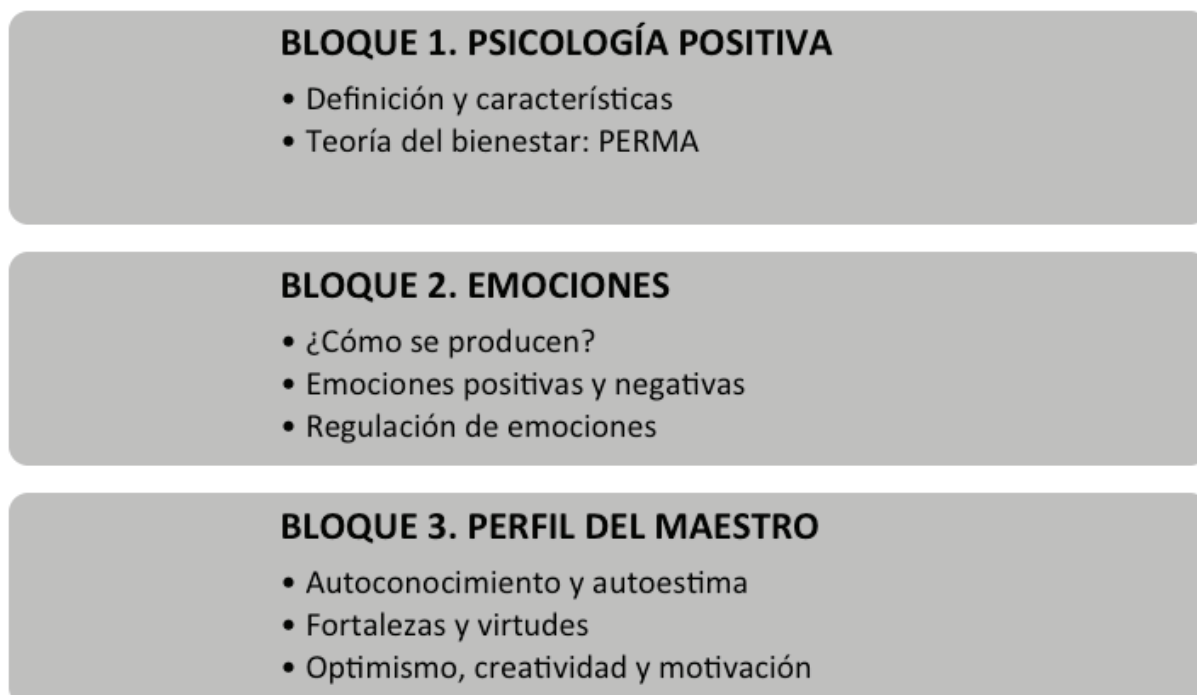


Figura 11. Bloques de contenidos del programa.

La metodología empleada en su puesta en práctica responde al tiempo, el espacio, los recursos materiales y personales necesarios, así como las estrategias metodológicas llevadas a cabo para el desarrollo de las sesiones.

En cuanto al *tiempo*, el programa se plantea con una duración total de 15 horas, distribuidas a lo largo de 6 sesiones semanales de 2 horas y media cada una. Esta temporalización podría ser flexible en función de las características y necesidades del grupo, pero sin perder de vista que debe de tratarse de una actividad encaminada a aumentar el bienestar, por lo que no debe suponer un estrés añadido para sus participantes.

El *espacio* debe permitir la realización de actividades en grupo, además de contar con los recursos materiales necesarios como mobiliario adecuado. En este caso, al contar con el apoyo del centro de profesores, se nos facilitó un aula polivalente en uno de los centros públicos de enseñanza que son referencia en la capital granadina y que se utiliza en múltiples ocasiones para la realización de cursos de formación para docentes.

En cuanto a los *recursos personales*, la persona encargada de llevar a cabo las sesiones debe ser un profesional del ámbito educativo (maestro, pedagogo, orientador, psicólogo educativo...) con conocimientos de psicología positiva.

Los *recursos materiales* necesarios, además del mencionado espacio, son medios audiovisuales como proyector, pantalla, algún ordenador con conexión a Internet, además de material fungible como folios, lápices, bolígrafos...

El *coste económico* de nuestra propuesta es el producido por el material impreso que se aporta a los participantes.

Las sesiones en torno a las que gira el programa poseen una misma estructura, que pasamos a indicar. A modo de ejemplo, en el Anexo 3, vemos desarrollada una de las sesiones:

- En primer lugar, se realiza un ejercicio de relajación como práctica de regulación emocional y atención plena.
- En segundo lugar, en una primera parte de la sesión, se hace una introducción teórica del tema propuesto para la sesión.
- Después de un breve descanso, se realizan dinámicas relacionadas con el tema central abordado en parte teórica.
- Por último, se dedica un tiempo para el intercambio de impresiones, dudas y propuestas de tareas para poner en práctica durante la semana y que se comentarán en la siguiente sesión.

Tanto para el desarrollo de los aspectos teóricos como para la práctica, se hace necesaria la utilización de unas técnicas metodológicas adecuadas. Las que se van a emplear a lo largo de las seis sesiones del programa se exponen en la tabla 4:

Tabla 4.

Técnicas metodológicas empleadas en el desarrollo de las sesiones.

Técnica	Descripción
Relajación (Franco y Justo, 2009)	Las técnicas de relajación engloban un conjunto de ejercicios que nos enseñan a establecer otras formas de comportamiento con el cuerpo para reducir la activación corporal y emocional y promover el equilibrio personal y emocional. Entre las diferentes técnicas de relajación existentes, emplearemos la Relajación Progresiva Muscular de Jacobson y la Relajación Creativa.
Brainstorming (Valqui, 2009)	La conocida como “lluvia de ideas” es una técnica de grupo para generar ideas originales en un ambiente relajado a partir de la participación de todos los miembros del grupo. Se empleará al comienzo de la introducción teórica de cada sesión para obtener información acerca de los conocimientos previos del grupo, además de servir de motivación y desinhibición al permitir la participación y expresión de todos.
Cine-fórum (Bravo, 2010)	Se trata de “actividad pedagógica de grupo que, apoyándose en el cine como eje, persigue, a partir del establecimiento de una dinámica interactiva de los participantes, descubrir, vivenciar y reflexionar sobre las realidades y valores que persisten en el grupo o en la sociedad” (Bravo, 2010, p. 2). Esta técnica la utilizaremos, tanto para ejemplificar algunas fortalezas y virtudes, como para exponer la parte teórica a través de un documental que hagan variar la metodología de exposición.
Role playing (Martín, 1992)	Consiste en representar o dramatizar una situación dada, con el objeto de que se tome real, visible, vivido, de modo que se comprenda mejor la actuación de quien o quienes deben intervenir en ella en la vida real. Su finalidad es promover el aprendizaje a partir de la motivación y de modo experiencial.
Cuestionario (Azofra, 1999)	Se trata de una técnica de recogida de información en la que se exponen un conjunto de cuestiones para valorar unas variables concretas. Su finalidad principal sería la recogida de datos para el conocimiento o valoración de una realidad concreta.

<p>Cuentacuentos (Sarrado, Pruna y López, 2007)</p>	<p>“Los cuentos son una pequeña narración breve de carácter ficticio protagonizada por un grupo reducido de personajes y que normalmente tienen un argumento sencillo. Los cuentos pueden narrar tanto hechos reales como fantásticos, pero la base de la que surge el cuento suele ser algún hecho simbólico” (Pérez, Pérez y Sánchez, 2013, p. 4). Dado su carácter educativo y psicoterapéutico, utilizaremos la técnica de la narración de cuentos para invitar a la reflexión a través de sus enseñanzas.</p>
---	--

Fuente: Elaboración propia.

3. CONCLUSIONES

La emocionante tarea de educar en un siglo que, tras constantes cambios, se encuentra aún inmerso en un ritmo de desarrollo frenético, requiere contar con profesionales dispuestos a efectuar un cambio de rumbo y hacer de la educación, no sólo un acto mental, sino también sentido y de “co-razón” (Toro, 2016).

El maestro de hoy debe ser el encargado de proporcionar las cartas náuticas de una sociedad en constante agitación, siendo la brújula que marque el norte a sus alumnos para poder navegar por él hasta que éstos sepan orientarse por sí mismos.

De ahí que resulte casi imprescindible inspirarnos en el poema de Gabriel Celaya:

*Educar es lo mismo que poner motor a una barca...
hay que medir, pesar, equilibrar... y poner todo en marcha.
Para eso, uno tiene que llevar en el alma
un poco de marino... un poco de pirata...un poco de poeta...
y un kilo y medio de paciencia concentrada.
Pero es consolador soñar mientras uno trabaja,
que ese barco, ese niño irá muy lejos por el agua.
Soñar que ese navío llevará nuestra carga de palabras*

*hacia puertos distantes, hacia islas lejanas.
Soñar que cuando un día esté durmiendo nuestra propia barca,
en barcos nuevos seguirá nuestra bandera enarbolada
(Celaya, 1971)*

Con este trabajo no estamos haciendo nada más que pensar en voz alta y cuestionarnos cómo mantener siempre encendida la luz de guía, actualizadas las cartas náuticas y presta la brújula que nos indique el rumbo, que tan cambiante resulta ante tantas turbulencias y tempestades.

Como quiera que el docente, siguiendo nuestra metáfora náutica, es el faro que guía la acción educativa, nuestra propuesta consiste en hacer que el mismo disponga de los medios necesarios para mantener en equilibrio un bienestar emocional que le permita realizar sus funciones.

Para ello hemos propuesto, en este capítulo, un Programa de Bienestar Emocional, cuyos resultados tras su aplicación analizamos a continuación a través de nuestro estudio empírico.

SEGUNDA PARTE
ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO V.
EL BIENESTAR EMOCIONAL LLEVADO
A LA EDUCACIÓN: ESTUDIO
EMPÍRICO EN MAESTROS .

*“No hay enseñanza sin investigación
ni investigación sin enseñanza”
(Paulo Freire)*

INTRODUCCIÓN

Tal y como defendíamos en el capítulo IV, educar es una tarea emocionante que no puede emprenderse al margen de los cambios de la sociedad en la que nos encontramos. Las continuas transformaciones sociales y del propio sistema educativo hacen necesaria una reflexión en torno a la figura del colectivo docente.

Al tratarse de una profesión vocacional, creemos entender que los que dedican su vida a ello ya tienen la “chispa” necesaria para contagiar e incendiar el corazón de sus alumnos. Son terreno abonado y fértil, que no por ello menos necesitado de plantar en él la semilla adecuada y hacer un seguimiento en el cultivo de la misma; para conseguir al fin una “buena cosecha”. Nos estamos refiriendo a la necesidad de estudiar el estado emocional del docente a través de pruebas fiables científicamente, además de un programa sobre bienestar emocional. Por ello, y de esta manera se llega a plantear, por necesario y con mayor precisión, el diseño de una formación tanto inicial como continua que ayude a nivelar e implementar el bienestar de los docentes.

Por eso es necesario desarrollar investigaciones que nos permitan identificar con rigor las variables que influyen en el trabajo de un buen maestro. Algunas de las investigaciones sobre este tema concluyen que la inteligencia no sólo general, sino también la emocional y los factores de personalidad, forman parte del complejo entramado de competencias que requieren las personas para desarrollar con éxito su labor profesional (Boyatzis, 2006; Brotheridge y Lee, 2003; Murga y Ortego, 2003).

Igualmente, en un marco teórico más amplio, la relación entre las competencias emocionales y el rendimiento en el trabajo ha sido avalada por numerosas investigaciones (Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez, 2011).

Veámos también en el capítulo anterior que son varias las experiencias que ya se están desarrollando en los centros educativos de nuestro país (Alonso, Iriarte y Sobrino, 2005; Vopel, 2006; Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010; Barahona, Sánchez y Urchaga, 2013; Carpena, 2014; Sandoval, 2016).

Según Uitto et al. (2015), la investigación sobre el papel de las emociones en el trabajo de los docentes se ha incrementado radicalmente en la última década. Concretamente, estas investigaciones giran en torno a varios ejes: las emociones y la formación del docente (Golombek y Doran, 2014; Thomson y Palermo, 2014), la satisfacción en el trabajo y el burnout, incluyendo la importancia de las relaciones interpersonales en el contexto educativo (Devos, Dupriez, y Paquay, 2012; Mattern y Bauer, 2014), el impacto de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cowie, 2011; Jo, 2014), la influencia de los contextos históricos, políticos y sociales y las reformas educativas en el quehacer del docente (Hargreaves, 2005), la influencia de la inteligencia emocional de los docentes en el proceso de enseñanza - aprendizaje (Allen, MacCann, Matthews y Roberts, 2014; Chan, 2006; Yin, Lee, Zhang y Jin, 2013), la regulación emocional de los docentes (Cross y Hong, 2012) y los tipos de impacto que los maestros pueden tener en las emociones de los estudiantes (Becker, Goetz, Morger y Ranellucci, 2014).

Sin embargo, y como también vienen apuntando en sus trabajos algunos autores (Cejudo y López-Delgado, 2017; Merchán y González, 2012; Salanova y Llorens, 2016), se hace necesario seguir trabajando en este campo y analizar los resultados siguiendo el método científico.

Desde esta necesidad manifiesta nace la presente investigación, enmarcada bajo el paradigma socio-crítico, con el objetivo de llevar al ámbito educativo y de manera práctica, los planteamientos desarrollados a lo largo del marco teórico expuesto en capítulos anteriores, comenzando por los maestros.

Por ello empezamos planteando unos objetivos en nuestra investigación, a partir de los cuales se derivan una serie de hipótesis acerca de los mismos. Si bien el análisis de diversas variables se considera necesario para tener una visión holística y entender los beneficios de aplicar el modelo educativo que se defiende, comenzaremos nuestro trabajo con un estudio de la situación emocional en la que se encuentra el colectivo al que nos dirigimos. De esta manera, y con una visión generalizada de las necesidades encontradas, podremos ajustar el diseño del programa que presentábamos en el capítulo anterior; a fin de implementarlo en una muestra con grupo control que nos ofrezca unos resultados que comentaremos para finalizar.

Por último, propondremos líneas futuras de estudio que contribuyan a ampliar y enriquecer la investigación.

1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Los objetivos que nos planteamos con este trabajo pretenden otorgar al mismo un carácter tanto teórico como práctico; entendemos que los resultados obtenidos no deben ser de utilidad únicamente a la comunidad científica del ámbito educativo, sino contribuir a la mejora en el estado emocional de quienes ejercen su vocación en el día a día “a pie de aula”.

De este modo, el **objetivo principal** que nos planteamos es analizar el estado emocional de los maestros de Educación Infantil y Educación Primaria para, posteriormente, comprobar la repercusión que tiene sobre el mismo la aplicación del Programa de Bienestar Emocional para Maestros.

Este objetivo general está formado por una serie de **objetivos específicos** que podemos concretar:

1. Estudiar el estado emocional de los maestros de Educación Infantil y Primaria.
2. Analizar dicho estado a través del grado de bienestar, optimismo, inteligencia emocional, autoestima y nivel de afectos positivos y negativos que presentan los maestros.
3. Estudiar las diferencias que existen en cuanto al género, edad y participación en cursos o actividades para la mejora de su bienestar personal, en las variables estudiadas: bienestar, optimismo, inteligencia emocional, autoestima y nivel de afectos positivos y negativos.
4. Implementar un programa de mejora del bienestar docente.
5. Comprobar el efecto del programa en cuanto a mejora en los factores positivos sobre los que se trabaja.

6. Reflexionar sobre las implicaciones psicopedagógicas que se producen tras la aplicación de una propuesta de intervención basada en los modelos educativos de psicología positiva y educación emocional.

Teniendo en cuenta estos objetivos, se presentan de forma explícita las principales hipótesis de partida de la presente investigación:

Primera hipótesis: Los maestros puntúan más alto en las dimensiones positivas analizadas (felicidad, optimismo, atención, claridad, regulación, autoestima positiva y afecto positivo) que en las negativas (pesimismo, autoestima negativa y afecto negativo).

Segunda hipótesis: Los maestros que han realizado cursos o actividades para mejorar su bienestar personal tendrán una mayor puntuación en felicidad, en inteligencia emocional, en optimismo, en autoestima y en afecto positivo.

Tercera hipótesis: Los efectos del Programa de Bienestar Emocional para Docentes son beneficiosos para los maestros participantes, aumentando las puntuaciones en las dimensiones positivas estudiadas, y disminuyendo en las negativas con respecto al grupo control.

2. PARTICIPANTES

En la provincia de Granada, durante el presente curso académico, se cuenta con un total de 4440 docentes que imparten clase en colegios de titularidad pública de Educación Infantil y Primaria, pertenecientes a la Junta de Andalucía. Así lo refleja el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España en su página web www.educacion.gob.es.

De este total de docentes, la muestra final del estudio se ha constituido con 300 maestros de edades comprendidas entre los 25 y 64 años, con un promedio de 43.7 años (DT = 10.1).

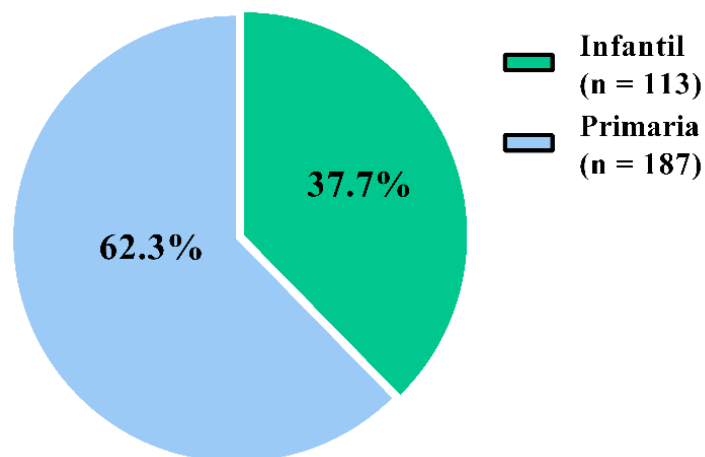
Atendiendo a su estado civil, el 59% están casados, un 29% solteros, un 11.3% divorciados/separados y un 0.7% viudo.

De ellos, el 82.3% es funcionario de carrera, mientras que el 17.7% es interino.

Con respecto a la etapa educativa en la que imparten docencia, en la figura 12 se muestra la distribución de maestros de Primaria e Infantil.

Figura 12.

Distribución de maestros por etapa.



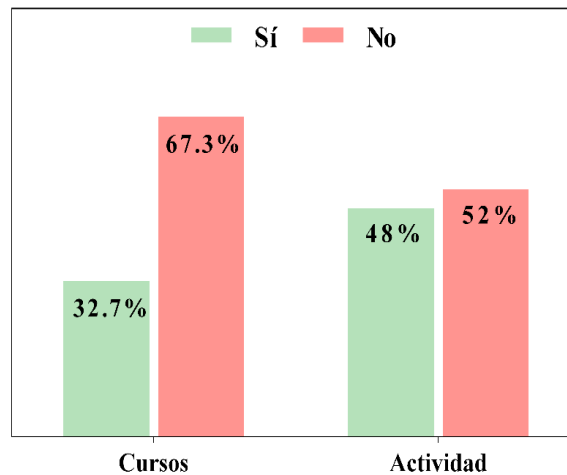
Un 70% de los maestros ocupa o ha ocupado algún cargo de gestión, frente a un 30% que no lo ha hecho nunca.

El promedio de años de experiencia en la función docente fue de 16.7 años (rango: 1 - 40, DT = 10.6).

Preguntado acerca de la realización de cursos u otro tipo de actividades para aumentar su bienestar personal, el 32.7% y el 48% de los maestros afirma haber realizado algún curso o actividad, respectivamente, tal y como se muestra en la figura 13.

Figura 13.

Distribución de maestros según la realización de cursos/actividades para mejorar su bienestar.



La metodología de selección de la muestra descrita corresponde a un procedimiento no probabilístico de tipo accidental o casual; es decir, la selección de los participantes ha dependido de la posibilidad de acceder a ellos (Albert, 2007).

Por otra parte, de esta muestra, escogidos al azar por muestreo aleatorio simple, se seleccionaron 60 participantes para analizar los resultados de la aplicación del *Programa de Bienestar Emocional para Docentes*; la mitad de ellos forma parte del grupo control, mientras que el resto pertenece al grupo experimental.

3. MEDIDA.

Los instrumentos de medida empleados para la recogida de información, adjuntos en el Anexo I, se han seleccionado en base a los objetivos planteados, siendo los siguientes:

- a) El estudio se inicia planteando a los participantes una pregunta sobre el **Grado de Felicidad** en el momento actual. La respuesta se indica mediante una escala de 1 a 10 siendo uno la mínima puntuación o mínimo grado de felicidad y diez el máximo.

b) Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS, Watson, Clark y Tellegen, 1988).

La Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS, Watson, Clark y Tellegen, 1988) es uno de los instrumentos más utilizados para estudiar la afectividad del individuo. Ésta se divide en dos grandes dimensiones que se pueden considerar relativamente independientes entre sí: el afecto positivo y el afecto negativo. Esta estructura bifactorial ha sido analizada en numerosas investigaciones y corroborada también en población española (Sandín et al., 1999).

La que hemos utilizado en este estudio es la traducción que encontramos en la página web www.psicologiapositiva.org. Esta prueba de autoinforme consta de un total de 20 ítems considerados “descriptores puros del afecto” que nos permiten obtener una puntuación en afecto positivo (mediante los ítems: interesado/a, ilusionado/a, fuerte, entusiasmado/a, satisfecho/a contigo mismo/a, despierto/a, inspirado/a, decidido/a, concentrado/a, activo/a) y otra en afecto negativo (angustiado/a, afectado/a, culpable, asustado/a, agresivo/a, irritable, avergonzado/a, nervioso/a, agitado/a y miedoso/a).

El afecto positivo nos indica el grado en el que una persona se encuentra motivada, entusiasmada y con una gran energía y vitalidad. Una puntuación alta revela un estado de alegría y facilita una mayor concentración, mientras que si la puntuación es baja se considera indicativo de tristeza y depresión. El afecto negativo en un alto índice hace muestra ira, culpa, nerviosismo o miedo, pero si éste es bajo indica calma y serenidad (Sandín et al., 1999).

Para la realización de esta escala cada persona debe responder en qué grado está experimentando, en el momento presente, emociones o sentimientos enumerados en una escala Likert que va desde 1 (nada) a 5 (mucho).

El PANAS se caracteriza por una alta congruencia interna (Watson, Clark y Tellegen, 1988). El alpha obtenida en nuestro estudio es de .812, lo que corrobora su fiabilidad.

c) Test de Orientación Vital-Revisado (LOT-R, Scheier, Carver y Bridges, 1994).

Para el estudio del bienestar docente se ha considerado, como una de las variables más relevantes, el optimismo. Para su evaluación se ha empleado la segunda versión española revisada del Test de orientación Vital-Revisado (LOT-R, Scheier, Carver y Bridges, 1994) desarrollada por Otero, Luengo, Romero Gómez y Castro (1999).

A través de esta prueba podemos obtener una puntuación en optimismo disposicional (si se considera una medida unidimensional) o dos puntuaciones: una en optimismo y otra en pesimismo (si se considera una medida bidimensional).

El test consta de un total de 10 ítems, de los cuales encontramos 3 que, por su redacción en sentido positivo, nos permiten obtener una puntuación de optimismo. Por el contrario, los otros 3 ítems en sentido negativo nos aportan información acerca del grado de pesimismo. Se completa la prueba con otros 4 ítems distractores, considerados “de relleno”. Invirtiendo los tres ítems redactados en sentido negativo es como se obtiene una puntuación general de optimismo disposicional. En la siguiente tabla se muestra de manera esquemática la estructura descrita:

Tabla 5.

Ítems que forman las escalas Optimismo y Pesimismo del LOT-R.

OPTIMISMO	1. Cuando no se sabe qué va a suceder, normalmente espero lo mejor. 4. Siempre soy optimista sobre mi futuro. 10. En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas.
PESIMISMO	3. Cuando algo malo puede ocurrirme, termina sucediéndome. 7. Casi nunca espero que las cosas vayan a ir como yo deseo. 9. Pocas veces cuento con que vayan a sucederme cosas buenas.
DISTRACTORES	2. Me resulta fácil relajarme. 5. Disfruto mucho con mis amigos. 6. Para mí es importante mantenerme ocupado. 8. No me enfado demasiado fácilmente.

Estos diez ítems se responden mediante una escala tipo Likert de respuesta con un rango de cinco puntos: desde 0 (totalmente en desacuerdo) hasta 4 (totalmente de acuerdo).

Con respecto a la fiabilidad, el coeficiente alfa de Cronbach muestra un valor de .809, lo que indica una buena fiabilidad.

d) Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24) Adaptada y reducida por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) a partir de la diseñada por Salovey y Mayer (1990).

El TMMS-24 es una versión reducida del TMM-48, la medida de auto-informe original creada por el equipo de investigación de Salovey y Mayer acorde a su modelo de Inteligencia Emocional. En su origen se trataba de una escala compuesta por 48 ítems. La empleada en nuestro estudio es la versión realizada, a partir de ésta, por el grupo de investigación de la Universidad de Málaga (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). El alfa de Cronbach muestra un valor de .843, lo que indica una buena fiabilidad. Se ha utilizado esta escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales para completar este estudio evaluando la destreza de los docentes a la hora de reconocer sus propias emociones, comprenderlas y regularlas:

La percepción de las emociones o atención emocional es el grado en el que cada persona presta atención a sus propios sentimientos.

La comprensión de las emociones o claridad emocional se refiere a cómo las personas creen percibir y comprender sus propios sentimientos.

La regulación emocional hace referencia a la creencia de cada persona sobre su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos, prolongando los positivos .

Estas tres dimensiones de la Inteligencia Emocional se evalúan a través de los 24 ítems que componen esta escala, agrupados en 8 ítems que se centran en cada una de ellas, como podemos ver en la tabla 6, que se muestra a continuación.

Tabla 6.

Ítems que forman que componen las dimensiones del TMMS-24.

<p>ATENCIÓN EMOCIONAL</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presto mucha atención a los sentimientos. 2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. 3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. 4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. 5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. 6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente. 7. A menudo pienso en mis sentimientos. 8. Presto mucha atención a cómo me siento.
<p>CLARIDAD EMOCIONAL</p>	<ol style="list-style-type: none"> 9. Tengo claros mis sentimientos. 10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. 11. Casi siempre sé cómo me siento. 12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas. 13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. 14. Siempre puedo decir cómo me siento. 15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones. 16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.
<p>REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES</p>	<ol style="list-style-type: none"> 17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. 18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables. 19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. 20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal. 21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. 22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. 23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz. 24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.

e) Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE, Rosenberg, 1965, 1989).

Una de las escalas más utilizadas para medir, de manera global, la autoestima de una persona es la diseñada por Rosenberg (1965, 1989).

Nos interesa estudiar esta dimensión por la influencia que tiene en cuanto al bienestar y, por tanto, sus implicaciones personales y profesionales en el docente.

Se considera que una autoestima elevada se relaciona con una afectividad positiva, una mayor autonomía del individuo, un buen ajuste personal autoconocimiento ajustado, etc. Dimensiones todas ellas que nos posibilitan actuar con una mayor coherencia y autocontrol (Carr, 2004). En estudios realizados por Cava, Musitu y Murgui (2006) o Harter (1993) se demostrado que se trata además de factor que nos protege ante posibles problemas emocionales y dificultades comportamentales.

Pero si la autoestima es baja, Vázquez, Jiménez y Vázquez (2004) indican que está asociada a un ajuste psicológico tan pobre que nos puede llevar a desarrollar una serie de problemas mentales entre los que está la depresión o la ansiedad la ansiedad (Rosenberg, 1965; Beck, Brown, Steer, Kuyken y Grisham, 2001; Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003).

A través de los diez ítems que componen esta escala, estando la mitad de ellos formulados de manera inversa, el sujeto responde a través de una escala Likert el grado en el que está de acuerdo con la premisa, variando desde 1 (muy en desacuerdo) hasta 4 (muy de acuerdo).

La fiabilidad de esta prueba, en su versión original, es de .92, con una consistencia interna de .72 (Rosenberg, 1965).

En estudios realizados con muestras españolas, las fiabilidades se encuentran por encima de .70 (Salgado e Iglesias, 1995; Sansinenea y Sansinenea, 2004). En ellos además se ha demostrado que existe la posibilidad de interpretar el resultado como unidimensional, es decir, como una puntuación en autoestima global (Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo, 2007) o en dos factores: una puntuación en autoestima positiva y otra en autoestima negativa, para lo cual no es necesario invertir los ítems (Salgado e Iglesias, 1995). Nuestro estudio, siguiendo la línea de las investigaciones citadas, muestra una buena fiabilidad, ya que el valor del alfa de Cronbach es de .799.

f) Programa de Bienestar Emocional para Docentes.

El objetivo del programa diseñado, desarrollado en el capítulo anterior, es trasladar al ámbito educativo el enfoque de la psicología positiva, con el fin de

ir aumentando el bienestar en los maestros para su repercusión en el resto de la comunidad escolar.

Para ello se apoya en el trabajo personal a nivel emocional de forma ambivalente; para conseguir una práctica válida apoyada en fundamentos teóricos. Por un lado, incorpora el conocimiento teórico de los postulados tanto de la psicología positiva como de la inteligencia emocional y las neurociencias en materia de emociones. Y por otro, hace uso de diferentes herramientas y dinámicas que permiten llevar a la práctica todo lo aprendido. Este tipo de ejercicios permite a los participantes entrar en contacto con su propia experiencia emocional, tanto positiva como negativa, lo que les posibilita tener una visión en perspectiva de la situación emocional a la que cada persona está siendo expuesta. Esto permite ganar cierta autonomía en la toma de decisiones, más allá de los condicionamientos y automatismos aprendidos.

Para el desarrollo de este programa se han seleccionado diferentes situaciones a nivel tanto intra como interpersonal. Estos ejercicios requieren habilidades emocionales relacionadas con la percepción, expresión, facilitación y regulación emocional; basándonos en la definición de inteligencia emocional, propuesta por Salovey y Mayer (1997); así como optimismo, autoestima, creatividad e imaginación, que repercutan en la felicidad o bienestar personal, basándonos en los principios teóricos de Seligman (2011).

No obstante, se trata de un programa abierto y flexible que puede ampliarse y reducirse con el fin de adaptarse a las características del grupo y a la formación que éste necesite. Por este motivo hemos realizado en nuestra investigación un estudio previo del estado emocional de los docentes como punto de partida.

Presentamos a continuación un cuadro resumen de los instrumentos de medida mencionados, tabla 7, empleados en este estudio:

Tabla 7.

Descripción de los instrumentos de evaluación utilizados.

<i>Instrumento</i>	<i>Variables de estudio</i>	<i>Ítems</i>	<i>Propiedades psicométricas</i>	<i>Tiempo de aplicación</i>
PANAS (Watson, Clark & Tellegen, 1988).	Estado emocional actual.	20	Fiabilidad .812	5 minutos
Orientación Vital-Revisado (LOT-R, Scheier, Carver y Bridges, 1994).	Optimismo y pesimismo.	10	Fiabilidad .809	5 minutos
Trait Meta Mood Scale. (TMMS-24 adaptada y reducida por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)	Atención emocional. Claridad. Reparación.	24	Fiabilidad .843	15 minutos
Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965, 1989).	Autoestima.	10	Fiabilidad .799	3 minutos

4. PROCEDIMIENTO

Una vez seleccionada la muestra para nuestra investigación, y conociendo los instrumentos empleados para la recogida de información en la misma, pasamos a explicar el procedimiento general seguido, que podemos dividir en tres momentos, atendiendo a la naturaleza de nuestro trabajo: fase pretest, fase de intervención y fase postest.

4.1. Fase pretest.

Tras solicitar los permisos necesarios para pedir la colaboración de los docentes, a través de email enviado al equipo directivo de los centros educativos, en esta primera fase se obtuvo la información, tanto de la muestra general de participantes, como de los grupos control y experimental, asegurando el anonimato y confidencialidad de las respuestas.

Para la selección y acceso a los centros educativos contamos con la colaboración de la Delegación Provincial de Educación, así como del Centro del Profesorado (CEP) del área de Granada.

En un primer momento, nos reunimos con los responsables del CEP para proponerles la aplicación de nuestro programa. Al mismo tiempo enviábamos a los centros, vía email, una propuesta de colaboración con nuestra investigación. Tras contactar con los equipos directivos de los centros de Educación Infantil y Primaria, se concertaron varias citas para la realización de los test por parte de los docentes en el centro.

Obtenida la muestra general, y habiendo diseñado la propuesta de intervención, pasamos a aplicarla en el grupo experimental seleccionado, dando paso a una segunda fase de intervención.

4.2. Fase de intervención.

La intervención mediante la implementación del Programa de Bienestar Emocional para Docentes descrito en el capítulo anterior, tuvo una duración de quince horas, impartidas a lo largo de seis sesiones de dos horas y media cada una, dedicando así un mes y medio al desarrollo del programa.

Para que la realización de las sesiones en un centro educativo fuese posible, en primer lugar se solicitó el permiso y nos reunimos con los responsables de otorgarlo para explicarles nuestro proyecto.

4.3. Fase posttest.

Concluida la intervención, se realizó nuevamente una fase de obtención de información, en este caso de los grupos control y experimental.

De nuevo se aseguró el anonimato y la confidencialidad de los participantes en el estudio, asociando cada uno de los test realizados con su respectivo pretest

mediante un código consensuado y recordado por los participantes. Previamente, en la fase pretest, ya se informó de la necesidad para nuestra investigación de volver a pasar estos test.

5. DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS

El diseño de la presente investigación pretende estudiar, por un lado, el estado emocional de los maestros; y a partir de ahí, la eficacia de un programa para el logro de los objetivos propuestos en términos de incremento de su bienestar emocional. Todo ello a través de un tratamiento estadístico y metodológico robusto y basado en los principios del Modelo Lineal General (Follman, 1991; Ganju, 2004; Leon, Tsiatis y Davidian, 2004; Pozo-Rico, 2016).

De esta manera, nos enmarcamos dentro de un enfoque cuantitativo (Arnau, 1995), ya que el diseño utilizado para someter a prueba las hipótesis formuladas al comienzo de nuestro estudio es de tipo experimental, debido a que los grupos se han formado al azar (García-Gallego, 2001). Este grupo de control no equivalente está formado por un grupo control y otro experimental, en los cuales se han tomado medidas antes y después de la intervención mediante el Programa de Bienestar Emocional para Docentes. Para obtener la información que se pretende de los maestros de Educación Infantil y Primaria se han empleado pruebas estandarizadas y validadas, como las ya descritas.

Inicialmente, se realiza un primer análisis de tipo descriptivo, cuyo objetivo principal es reflejar, de un modo más concreto, las características de la muestra general en cuanto a su situación emocional personal.

Para el análisis estadístico descriptivo de la muestra se han empleado los métodos descriptivos básicos de modo que, para las variables cualitativas, se ha obtenido el número de casos presentes en cada categoría y el porcentaje correspondiente; y para las variables cuantitativas, los valores mínimo, máximo, media y desviación típica.

La fiabilidad de las escalas se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, mientras que las correlaciones entre variables cuantitativas se han estudiado

mediante el coeficiente de correlación de Pearson. La comparación entre grupos para las variables cualitativas se realizó mediante la prueba Chi-cuadrado.

Posteriormente, para la comparación de medias entre dos grupos, se empleó el test t-Student una vez comprobados los supuestos de normalidad con el test de Kolmogorov-Smirnov, como se muestra en la tabla 8:

Tabla 8.
Prueba normalidad Kolmogorov-Smirnov (n = 300)

	F
Felicidad	0.519
LOT	
Optimismo	0.527
Pesimismo	0.848
TMMS24	
Atencion	0.835
Claridad	0.556
Regulacion	0.763
Autoestima	
Total	0.602
Positiva	0.808
Negativa	0.642
PANAS	
Positivo	0.584
Negativo	0.602

Por otro lado, también se comprobó el supuesto de homogeneidad de varianzas con el test de Levene. A continuación se muestran los resultados:

Tabla 9.
Prueba normalidad y homogeneidad según sexo.

	Normalidad , Kolmogorov-Smirnov		Homogeneidad	
	Sexo		Test Levene	
	Hombre	Mujer	F	p-valor
	p-valor	p-valor		
Felicidad	0.55	0.594	0.10	0.752
LOT				
Optimismo	0.411	0.627	0.76	0.384
Pesimismo	0.825	0.624	2.72	0.1
TMMS24				
Atencion	0.784	0.469	1.47	0.227
Claridad	0.578	0.675	0.00	0.951
Regulacion	0.479	0.686	3.15	0.077
Autoesti- ma				
Total	0.474	0.544	0.15	0.695
Positiva	0.656	0.766	0.02	0.887
Negativa	0.444	0.298	1.90	0.169
PANAS				
Positivo	0.773	0.256	3.92	0.049
Negativo	0.423	0.254	0.11	0.743

Tabla 10.

Prueba normalidad y homogeneidad según curso/actividad.

	Normalidad , Kolmogorov-Smirnov		Homogeneidad	
	Curso/Actividad		Test Levene	
	Sí p-valor	No p-valor	F	p-valor
Felicidad	0.593	0.71	0.10	0.752
LOT				
Optimismo	0.376	0.538	0.76	0.384
Pesimismo	0.55	0.687	2.72	0.1
TMMS24				
Atencion	0.837	0.442	1.47	0.227
Claridad	0.653	0.356	0.00	0.951
Regulacion	0.475	0.742	3.15	0.077
Autoestima				
Total	0.802	0.308	0.15	0.695
Positiva	0.766	0.72	0.02	0.887
Negativa	0.419	0.744	1.90	0.169
PANAS				
Positivo	0.4	0.381	3.92	0.049
Negativo	0.789	0.492	0.11	0.743

Para contrastar si el cambio entre las medidas de las escalas en el tiempo resultó significativo, se realizaron los análisis ANOVA de medidas parcialmente repetidas a través del procedimiento Modelo Lineal General (MLG), para estudiar el efecto que sobre las variables dependientes (escalas) ejercen los factores intra-sujeto (*tiempo*) e intersujeto (*grupo*) y la interacción de éstos.

El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS 23.0 para Windows. Las diferencias consideradas estadísticamente significativas son aquellas cuya $p < 0.05$.

6. RESULTADOS

Derivados de los diferentes análisis estadísticos aplicados a los datos, siguiendo la misma línea expuesta anteriormente, la exposición de los resultados obtenidos está basada en los principios detallados exhaustivamente y con rigor psicométrico en el apartado anterior. Por tanto, el presente estudio vela por el cumplimiento básico e inalineable de los supuestos de normalidad y homogeneidad de las varianzas.

En primer lugar, ofreceremos una visión general del estado emocional de la muestra obtenida, mostrando los descriptivos de los ítems que forman cada una de las escalas empleadas. Las medias pertenecientes a la puntuación obtenida en cada uno de ellos la mostramos detallada en el Anexo II.

En segundo lugar, comentaremos los resultados del análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas en las escalas por los maestros encuestados, para pasar a compararlas en función del sexo, la edad y la realización de cursos o actividades para la mejora de su bienestar personal.

En tercer lugar, analizaremos si la intervención ha sido efectiva, a la luz de los resultados obtenidos en el grupo experimental con respecto al grupo control.

6.1. Análisis descriptivo.

Comenzando por un análisis descriptivo de los ítems que forman cada escala, podemos observar que la Escala LOT-R nos ofrece información acerca del optimismo, mediante los ítems 1, 4 y 10; y el pesimismo, a través de los ítems 3, 7 y 9.

En cuanto al optimismo, como podemos observar en la Figura 11, siendo superior al pesimismo, muestra su máxima puntuación en el ítem 10: “en general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas”. Por su parte, la medida del pesimismo muestra su mayor puntuación en el ítem 7: “casi nunca espero que las cosas vayan a ir como yo deseo”.

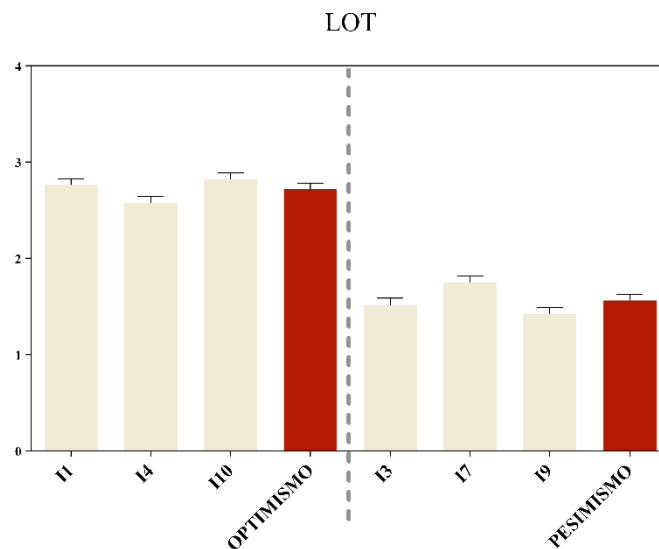


Figura 11.
Puntuación por ítems en la Escala LOT-R.

La inteligencia emocional, medida a través del TMMS-24, obtiene sus valores medios más altos en la dimensión de regulación emocional, tal y como se refleja en la Figura 12.

En la primera de las capacidades analizadas, la atención emocional, la máxima puntuación obtenida la encontramos en el ítem 4: “pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estados de ánimo”, y la mínima en el ítem 6: “pienso en mi estado de ánimo constantemente”.

En cuanto a claridad emocional se refiere, encontramos una puntuación bastante superior en el ítem 12: “normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas”, con respecto a la menor puntuación obtenida en el ítem 14: “siempre puedo decir cómo me siento”.

Lo mismo ocurre con la regulación emocional; existe una gran diferencia entre la puntuación obtenida en el ítem 23: “tengo mucha energía cuando me siento feliz”, muy superior a la del ítem 21: “si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme”, que es en el que menos se ha puntuado.

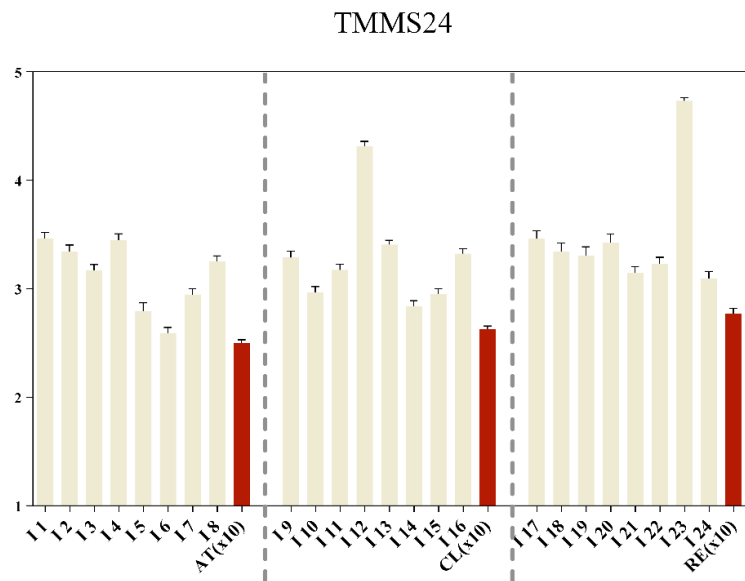


Figura 12.

Puntuación por ítems en la Escala TMMS-24

Por su parte, la escala de autoestima se divide también entre una autoestima positiva, negativa y total. Como vemos en la figura 13, de los ítems que componen la autoestima positiva, el que menor puntuación muestra es el ítem 3: “Me inclino a pensar que, en conjunto, soy un fracaso”, con una gran diferencia con el resto de ítems (1, 2 y 4) que obtienen una puntuación similar. En el caso de la autoestima negativa, el ítem que ha obtenido una mayor puntuación es el 9: “A veces me siento realmente inútil”, siendo el ítem 6: “Tengo una actitud positiva hacia mí mismo” y el 7: “En general, estoy satisfecho conmigo mismo”, los de menor puntuación.

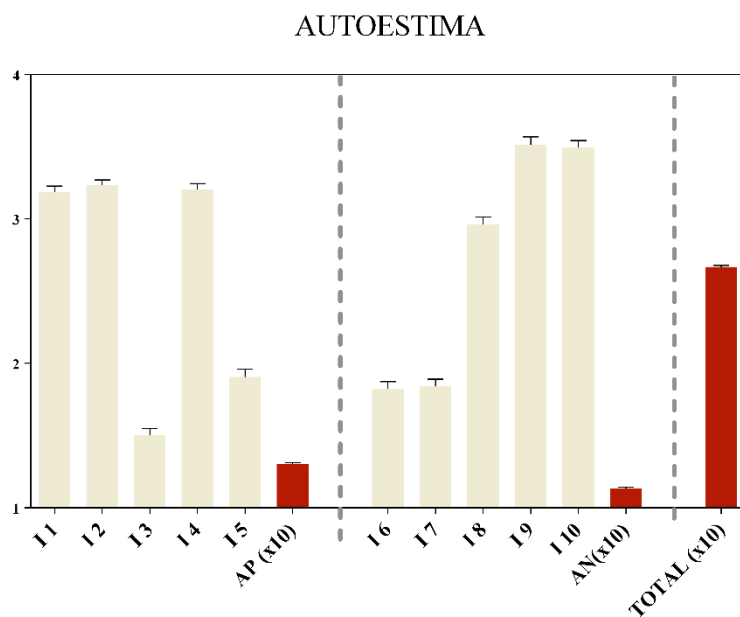


Figura 13.
Puntuación por ítems en la Escala autoestima.

Por último, la escala PANAS muestra diferencias entre afectos positivos y negativos. Entre los primeros, el ítem en el que mayor puntuación se ha obtenido es el 19: “activo/a”, siento el primer ítem: “interesado/a” el de menor puntuación, aunque todos se encuentran bastante igualados. Lo mismo ocurre con el afecto negativo, con una puntuación más elevada en el ítem 18: “agitado/a” y una mínima en el número 8: “agresivo/a”. Así lo refleja la Figura 14.

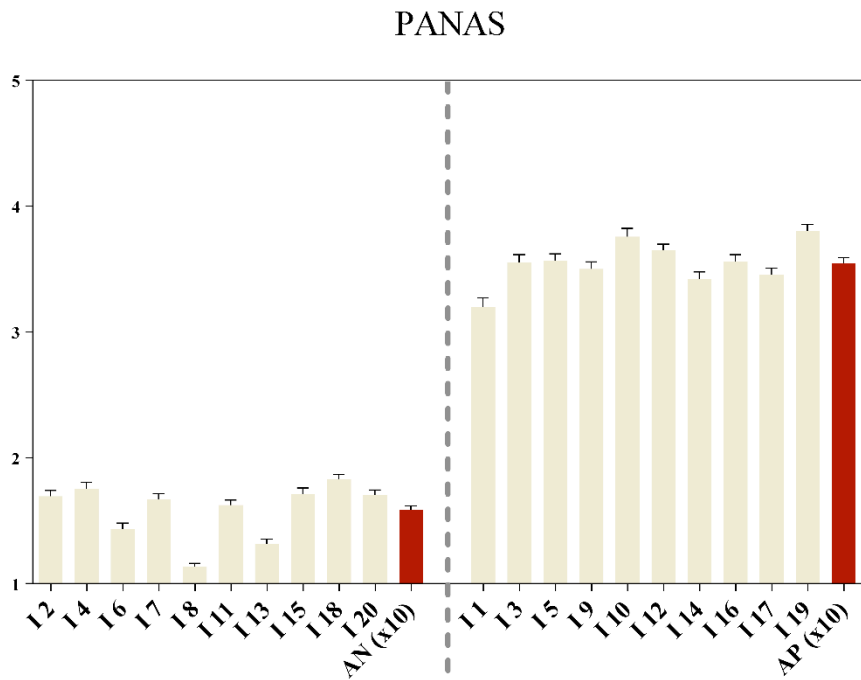


Figura 14.

Puntuación por ítems en la Escala PANAS.

Una vez realizado el análisis por ítem de cada una de las escalas, en la Tabla 15 se muestra el análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas en las escalas por los maestros encuestados, lo que nos permitirá tener una visión global de la situación de los docentes con respecto a su estado emocional: felicidad, optimismo/pesimismo, autoestima, afectos positivo y negativo e inteligencia emocional.

Tabla 15.

Descriptivo y fiabilidad de las escalas para la muestra total (n = 300).

Escala	Rango	Media (DT)	Alfa de Cronbach
Felicidad	1 - 10	7.54 (1.76)	
LOT			0.809
Optimismo	0 - 4	2.72 (1.06)	
Pesimismo	0 - 4	1.56 (1.09)	
TMMS24			0.843
Atención	9 - 40	25.00 (5.36)	
Claridad	13 - 40	26.27 (5.47)	
Regulación	10 - 40	27.74 (8.02)	
Autoestima			0.799
Total	20 - 30	26.68 (1.84)	
Positiva	8 - 17	13.03 (1.23)	
Negativa	9 - 17	11.36 (1.42)	
PANAS			0.812
Positivo	10 - 50	35.48 (7.73)	
Negativo	10 - 33	15.88 (5.27)	

Como vemos, la puntuación media obtenida en felicidad fue de 7.54 (DT=1.76) siendo superior a la del punto de corte 5 para considerarse clínicamente significativa.

En la escala LOT, en optimismo se obtuvo una puntuación media de 2.72 (DT=1.06), mientras que en pesimismo la puntuación media es de 1.56 (DT=1.09).

En la escala TMMS-24, la dimensión atención emocional presenta un rango que va desde 9 como la menor puntuación, a la máxima posible alcanzada de 40, situándose la media de 25 (DT=5.36). El rango de la dimensión claridad emocional presenta unos valores mínimos superiores a las demás dimensiones, siendo de 13, con una media de 26.27 (DT=5.47). En la última dimensión de esta escala, la regulación emocional, es la que se obtiene la mayor media, que es de 27.74 (DT=8.02).

En el caso de la autoestima, el rango que presenta la autoestima total no llega a sus valores máximos, presentando una puntuación media de 26.68 (DT=1.84). Tanto la autoestima positiva como la negativa presentan medias cercanas: en el caso de la primera es de 13.03 (DT=1.23), ligeramente más alta que la segunda que presenta una media de 11.36 (DT=1.42).

Por último, vemos como en la muestra estudiada la media de 35.48 (DT=7.73) en afecto positivo es mayor que la de 15.88 (DT=5.27) obtenida en afecto negativo. El rango mostrado nos indica que, mientras que en el primero los participantes llegaron a obtener una puntuación máxima, en el segundo, el afecto negativo, quedaron muy por debajo de la puntuación máxima posible.

Con respecto a la fiabilidad, el coeficiente alfa de Cronbach mostró unos valores superiores a 0.80, lo que indican una buena fiabilidad de las escalas utilizadas.

6.2. Análisis de comparación de medias.

A continuación, se analizarán las puntuaciones obtenidas en las escalas en función del sexo, edad y si se ha realizado o no algún curso/actividad para la mejora del bienestar personal.

Con respecto al sexo, en la tabla 16 se muestra la media y desviación típica de la puntuación en las escalas en hombres y mujeres, así como la comparativa de dicha puntuación entre los grupos.

La prueba t-Student mostró diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las dimensiones de inteligencia emocional de la escala TMMS-24, de forma que las mujeres presentaron una puntuación significativamente superior en atención ($t(298)=-4.354$; $p<0.001$), claridad ($t(298)=-2.702$; $p<0.007$) y regulación ($t(298)=-2.864$; $p<0.004$), con respecto a los hombres. En el resto de escalas no se mostraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

Tabla 16.

Descriptivo y comparación puntuación escalas pre intervención según sexo.

Escala, media (DT)	Sexo		Prueba t-Student	
	Hombre (n = 140)	Mujer (n = 160)	t(298)	p-valor
Felicidad	7.00 (2.00)	8.00 (2.00)	-1.655	0.099
LOT				
Optimismo	2.64 (1.02)	2.79 (1.10)	-1.248	0.213
Pesimismo	1.69 (1.03)	1.46 (1.13)	1.832	0.068
TMMS24				
Atención	23.60 (5.61)	26.23 (4.84)	-4.354	< 0.001***
Claridad	25.37 (5.58)	27.06 (5.25)	-2.702	0.007**
Regulación	26.34 (7.41)	28.97 (8.34)	-2.864	0.004**
Autoestima				
Total	26.50 (1.79)	26.83 (1.87)	-1.561	0.119
Positiva	12.89 (1.19)	13.16 (1.26)	-1.946	0.053
Negativa	11.39 (1.49)	11.33 (1.37)	0.33	0.741
PANAS				
Positivo	34.64 (7.18)	36.21 (8.13)	-1.762	0.079
Negativo	15.99 (5.19)	15.77 (5.35)	0.357	0.722

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Para estudiar la posible relación entre la edad y la puntuación en las escalas consideradas, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson cuyos resultados se muestran en la Tabla 17.

La edad y la felicidad mostraron una relación directa y significativa ($r = 0.132$) de forma que, a medida que aumenta la edad, la felicidad aumenta; mientras que mostró una relación negativa y significativa con el pesimismo ($r = -0.128$) de forma que, a medida que aumenta la edad, disminuye el pesimismo.

La claridad, autoestima total y su dimensión positiva también mostraron una relación directa y significativa de forma que, a medida que aumenta la edad, la puntuación en dichas dimensiones aumenta. Con respecto al PANAS, el afecto negativo mostró una relación negativa y significativa con la edad ($r = -0.128$) de forma que, a medida que aumenta la edad, disminuye el afecto negativo.

Tabla 17.

Coefficiente correlación Pearson (r) entre la edad y las escalas.

Escala	Edad	
	r	p-valor
Felicidad	0.132	0.023*
LOT		
Optimismo	0.078	0.178
Pesimismo	-0.128	0.026*
TMMS24		
Atención	0.034	0.563
Claridad	0.140	0.015*
Regulación	0.053	0.361
Autoestima		
Total	0.168	0.003**
Positiva	0.132	0.022*
Negativa	-0.103	0.076
PANAS		
Positivo	0.105	0.069
Negativo	-0.127	0.028*

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Según la realización de cursos o actividades para mejorar su bienestar personal, en la Tabla 18 se muestra la media y desviación típica de la puntuación en las escalas en maestros que han realizado algún curso o actividad para mejorar su bienestar personal frente a los que no han realizado curso o actividad alguna, así como la comparativa de dicha puntuación entre los grupos.

La prueba t-Student mostró diferencias estadísticamente significativas entre los que sí han realizado cursos/actividades y los que no.

En la escala de Felicidad ($t(298)=6.331$; $p < 0.001$), TMMS-24: atención ($t(298)=7.615$; $p < 0.001$), claridad ($t(298)=7.961$; $p < 0.001$) y regulación ($t(298)=8.835$; $p < 0.001$); y en las dimensiones positivas de las escalas LOT-R, optimismo ($t(298)=6.858$; $p < 0.001$), Autoestima ($t(298)=1.994$; $p < 0.05$) y PANAS,

afecto positivo ($t(298)=7.664$; $p<0.001$) los maestros que han realizado algún curso o actividad para mejorar su bienestar personal presentaron una puntuación significativamente superior con respecto a los que no han realizado curso o actividad alguna.

Por el contrario, en las dimensiones negativas de las escalas LOT-R, pesimismo ($t(298)=-8.386$; $p<0.001$), Autoestima ($t(298)=4.124$; $p<0.001$) y PANAS, afecto negativo ($t(298)=-5.583$; $p<0.001$) los maestros que han realizado algún curso o actividad para mejorar su bienestar personal presentaron una puntuación significativamente inferior con respecto a los que no han realizado curso o actividad alguna.

Tabla 18.

Descriptivo y comparación puntuación escalas según curso/actividad.

Escala, <i>media (DT)</i>	Curso/actividad		Prueba t-Student	
	Sí (n = 163)	No (n = 137)	t(298)	p-valor
Felicidad	8.09 (1.60)	6.88 (1.72)	6.331	< 0.001***
LOT				
Optimis- mo	3.08 (0.97)	2.29 (1.01)	6.858	< 0.001***
Pesimis- mo	1.13 (1.03)	2.08 (0.91)	-8.386	< 0.001***
TMMS24				
Atención	26.98 (5.20)	22.64 (4.55)	7.615	< 0.001***
Claridad	28.37 (5.65)	23.78 (4.01)	7.961	< 0.001***
Regula- ción	31.09 (7.63)	23.77 (6.53)	8.835	< 0.001***
Autoestima				
Total	27.07 (1.66)	26.21 (1.94)	3.898	< 0.001***
Positiva	13.28 (1.26)	12.74 (1.14)	4.124	< 0.001***
Negativa	11.21 (1.31)	11.53 (1.53)	-1.994	0.048*
PANAS				
Positivo	38.35 (7.52)	32.07 (6.50)	7.664	< 0.001***
Negativo	14.39 (4.42)	17.64 (5.66)	-5.583	< 0.001***

* $p<0.05$ ** $p<0.01$ *** $p<0.001$

6.3. Efecto de la intervención en las escalas de estudio.

Antes de proceder a analizar si la intervención ha sido efectiva, se comprueba si los grupos son homogéneos en cuanto a las características demográficas y laborales. En la Tabla 19 se muestra el análisis descriptivo de las variables sociodemográficas en función del grupo de participación.

No se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las variables demográficas y laborales, en función de la naturaleza de las variables: edad ($t(58)=-0.67$; $p=0.507$), sexo ($\chi^2(1)=0.07$; $p=0.795$), estado civil ($\chi^2(3)=3.11$; $p=0.375$), años de experiencia ($t(58)=-0.67$; $p=0.508$), situación de funcionario o interino ($\chi^2(1)=1.01$; $p=0.317$) y etapa educativa ($\chi^2(1)=0.28$; $p=0.598$).

Estos resultados permiten ofrecer garantías de que no hay sesgo en la formación de los grupos de tratamiento en relación a dichas variables y así garantizar que los grupos son homogéneos respecto a estas variables.

Tabla 19.

VARIABLES DEMOGRÁFICAS Y LABORALES SEGÚN GRUPOS.

Variable	Grupo		Prueba	p-valor
	Control (n = 30)	Experimental (n = 30)		
Edad, media (DT)	46.77 (9.9)	48.5 (10.1)	$t(58) = -0.67$	0.507
Sexo, n(%)			$\chi^2(1) = 0.07$	0.795
Hombre	13 (43.3)	14 (46.7)		
Mujer	17 (56.7)	16 (53.3)		
Estado civil, n(%)			$\chi^2(3) = 3.11$	0.375
Soltero	10 (33.3)	8 (26.7)		
Casado	17 (56.7)	14 (46.7)		
Divorciado/Separado	3 (10)	7 (23.3)		
Viudo	0 (0)	1 (3.3)		
Años experiencia, media (DT)	19.3 (10.0)	21.1 (10.9)	$t(58) = -0.67$	0.508
F_I, n(%)			$\chi^2(1) = 1.01$	0.317
Funcionario	23 (76.7)	26 (86.7)		
Interino	7 (23.3)	4 (13.3)		
Etapas, n(%)			$\chi^2(1) = 0.28$	0.598
Infantil	13 (43.3)	11 (36.7)		
Primaria	17 (56.7)	19 (63.3)		

Para determinar si la intervención llevada a cabo resultó efectiva, se realizaron las pruebas ANOVA de medidas parcialmente repetidas, que permitirán estudiar el efecto que sobre las variables dependientes (escalas) ejercen los factores intra-sujeto (*tiempo*: pre intervención versus post intervención) e inter-sujeto (*grupo*) y la interacción de éstos (*grupo x tiempo*).

Para una mejor comprensión de los resultados, en primer lugar, se comentará el efecto tiempo y a continuación la interacción de grupo y tiempo. Así, el efecto tiempo indicará si ha habido una evolución en la puntuación de las escalas en el post respecto al pre, independientemente del grupo. Por otra parte, el efecto interacción nos indicará si el grupo influye en la evolución de las puntuaciones.

6.3.1. Escala felicidad

En la Tabla 20 se muestra el resultado del análisis para los factores intra-sujetos cuyos resultados reflejaron que:

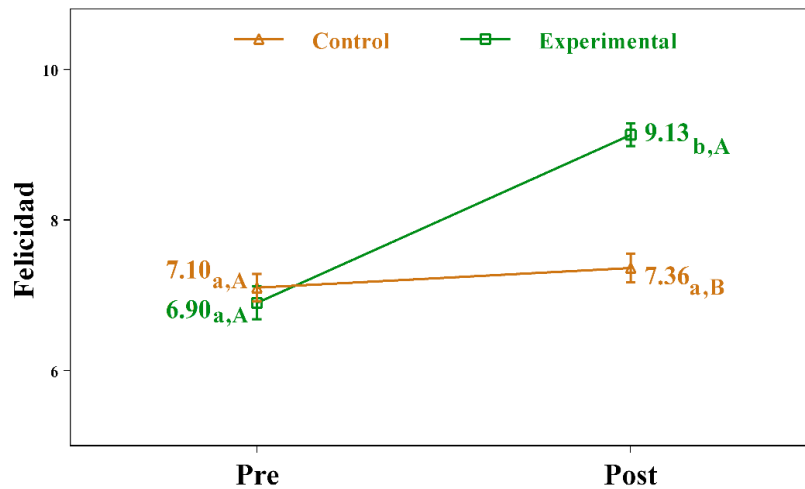
- La felicidad aumentó significativamente a través del tiempo, independientemente del grupo.
- No obstante, hubo un efecto significativo de la interacción de grupo y tiempo, lo que nos indica que el paso del tiempo influyó de forma distinta en los participantes, dependiendo del grupo de pertenencia (Figura 14). En concreto, en el grupo experimental la puntuación aumentó significativamente de una medida para la siguiente, lo mismo que sucedió para el grupo control, aunque sin diferencias significativas. Por otro lado, en el pre tratamiento la puntuación no mostró diferencias significativas entre los grupos ($p = 0.267$), mientras que tras la intervención la puntuación de los maestros del grupo experimental fue significativamente superior con respecto a los del grupo control ($p < 0.001$).

Tabla 20.

Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en felicidad.

Felicidad	Medida		Efectos intra-sujetos	
	Pre Media (DT)	Post Media (DT)	Tiempo F(g.l.); p-valor (η^2)	Grupo*Tiempo F(g.l.); p-valor (η^2)
Grupo			F(1,58) = 17.01; $p < 0.001$ (0.227)	F(1,58) = 357.33; $p < 0.001$ (0.860)
Control	7.10 (1.0)	7.36 (1.1)		
Experimental	6.90 (1.2)	9.13 (0.8)		
Total	7.00 (1.2)	8.24 (1.6)		

g.l.: grados de libertad. η^2 : eta cuadrado parcial (tamaño del efecto)



a-b. Diferentes letras minúsculas indican diferencias estadísticamente significativas entre los momentos temporales en el mismo grupo (corrección de Bonferroni).

A-B. Diferentes letras mayúsculas indican diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el mismo momento temporal (corrección de Bonferroni).

Figura 14. I

Interacción de Grupo y Tiempo en la variable felicidad.

6.3.2. Escala LOT-R

El resultado del análisis para los factores intra-sujetos, para las dimensiones de la escala LOT-R se muestran en la Tabla 21, cuyos resultados reflejaron que:

- El optimismo aumentó significativamente a través del tiempo mientras que el pesimismo disminuyó, en ambos casos independientemente del grupo.
- No obstante, hubo un efecto significativo de la interacción de grupo y tiempo, lo que nos indica que el paso del tiempo influyó de forma distinta en los participantes, dependiendo del grupo de pertenencia (Figura 15). En optimismo, en el grupo experimental la puntuación aumentó significativamente de una medida para la siguiente, lo mismo que sucedió para el grupo control, aunque sin diferencias significativas. Por otro lado, en el pre tratamiento la puntuación no mostró diferencias significativas entre los grupos ($p = 0.367$), mientras que tras la intervención la puntuación de los maestros del grupo

experimental fue significativamente superior con respecto a los del grupo control ($p = 0.003$).

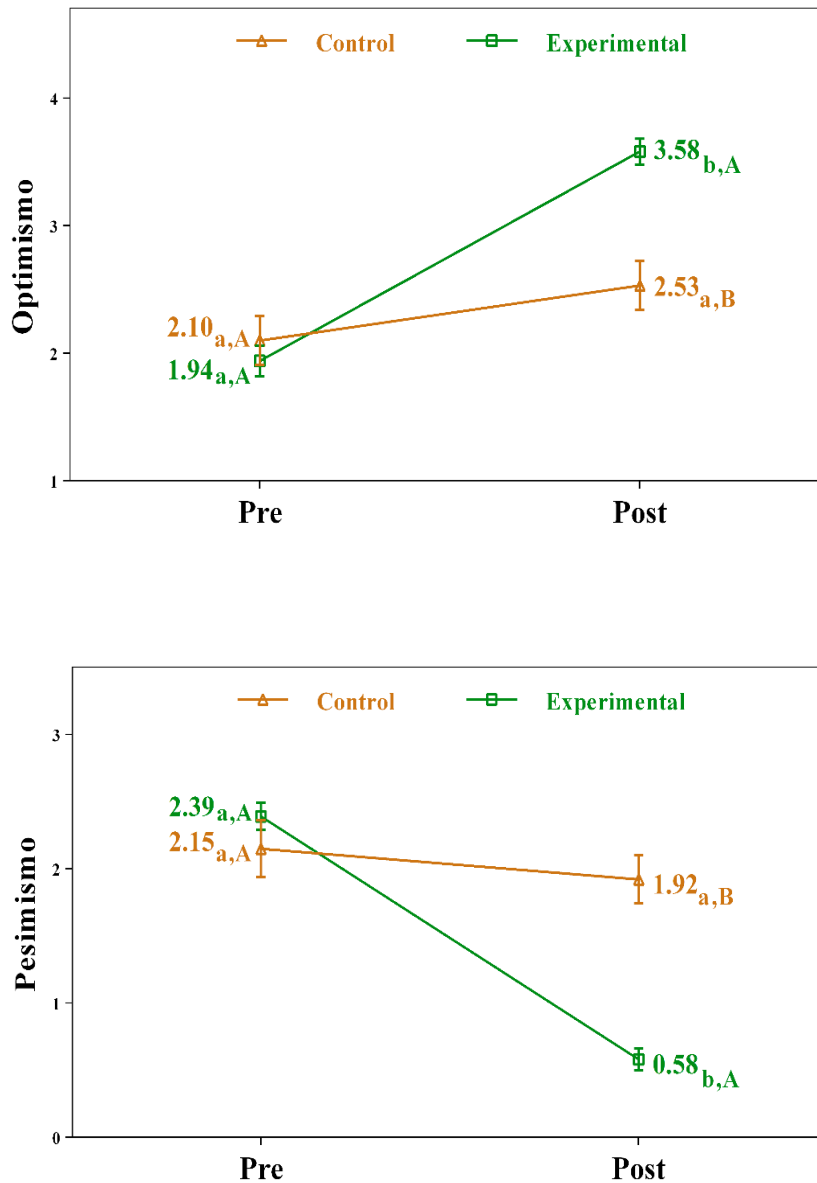
En pesimismo, en ambos grupos la puntuación disminuyó de una medida para la siguiente, siendo la disminución significativa en el grupo experimental y no así en el grupo control. Por otro lado, en el pre tratamiento la puntuación no mostró diferencias significativas entre los grupos ($p = 0.128$), mientras que tras la intervención la puntuación de los maestros del grupo experimental fue significativamente inferior ($p < 0.001$) con respecto a los del grupo control.

Tabla 21.

Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en LOT.

LOT	Medida		Efectos intra-sujetos	
	Pre Media (DT)	Post Media (DT)	Tiempo F(g.l.); p-valor (η^2)	Grupo*Tiempo F(g.l.); p-valor (η^2)
Optimismo			F(1,58) = 206.50; $p < 0.001$ (0.781)	F(1,58) = 337.84; $p < 0.001$ (0.853)
Control	2.10 (1.1)	2.53 (1.1)		
Experimental	1.94 (0.6)	3.58 (0.5)		
Total	2.02 (0.9)	3.05 (1.0)		
Pesimismo			F(1,58) = 219.56; $p < 0.001$ (0.791)	F(1,58) = 359.56; $p < 0.001$ (0.861)
Control	2.15 (1.1)	1.92 (1.0)		
Experimental	2.39 (0.5)	0.58 (0.4)		
Total	2.27 (0.9)	1.25 (1.0)		

g.l.: grados de libertad. η^2 : eta cuadrado parcial (tamaño del efecto)



a-b. Diferentes letras minúsculas indican diferencias estadísticamente significativas entre los momentos temporales en el mismo grupo (corrección de Bonferroni).
 A-B. Diferentes letras mayúsculas indican diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el mismo momento temporal (corrección de Bonferroni).

Figura 15.

Interacción de Grupo y Tiempo en las dimensiones del LOT.

6.3.3. Escala TMMS-24

El resultado del análisis para los factores intra-sujetos para las dimensiones de la inteligencia emocional de la escala TMMS24 se muestran en la Tabla 22, cuyos resultados reflejaron que:

Las dimensiones del TMMS24 (atención, claridad y regulación) aumentaron significativamente a través del tiempo, independientemente del grupo.

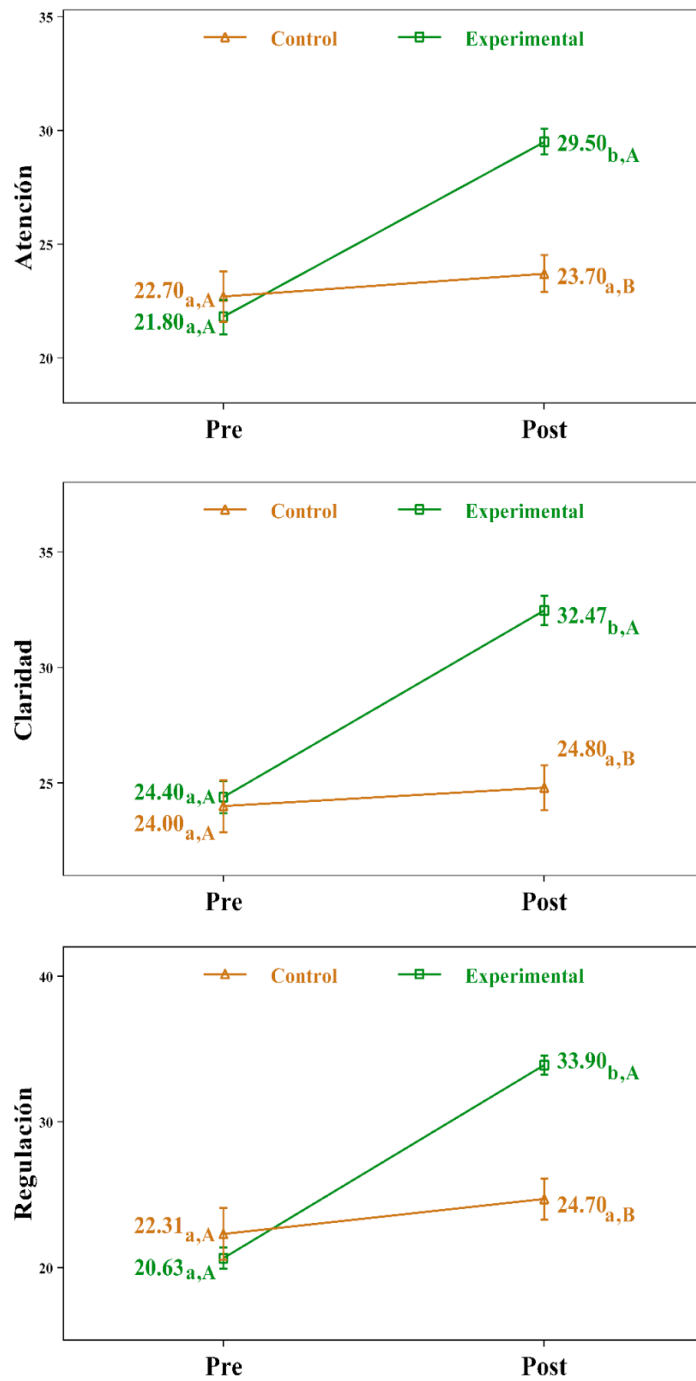
No obstante, hubo un efecto significativo de la interacción de grupo y tiempo, lo que nos indica que el paso del tiempo influyó de forma distinta en los participantes, dependiendo del grupo de pertenencia (Figura 16). En las tres dimensiones (atención, claridad y regulación), en el grupo experimental la puntuación aumentó significativamente de una medida para la siguiente, lo mismo que sucedió para el grupo control, aunque sin diferencias significativas. Por otro lado, en el pre tratamiento la puntuación no mostró diferencias significativas entre los grupos en las dimensiones: atención ($p = 0.367$), claridad ($p = 0.521$) y regulación ($p = 0.333$). Tras la intervención, la puntuación de los maestros del grupo experimental fue significativamente superior con respecto a los del grupo control en las dimensiones: atención ($p < 0.001$), claridad ($p < 0.001$) y regulación ($p < 0.001$).

Tabla 22.

Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en TMMS24.

TMMS24	Medida		Efectos intra-sujetos	
	Pre Media (DT)	Post Media (DT)	Tiempo F(g.l.); p-valor (eta ²)	Grupo*Tiempo F(g.l.); p-valor (eta ²)
Atención			F(1,58) = 40.29. p < 0.001 (0.410)	F(1,58) = 70.37. p < 0.001 (0.548)
Control	22.77 (6.1)	23.70 (4.5)		
Experi- mental	21.80 (4.1)	29.50 (3.0)		
Total	23.28 (5.4)	26.60 (4.8)		
Claridad			F(1,58) = 106.25. p < 0.001 (0.647)	F(1,58) = 166.32. p < 0.001 (0.741)
Control	24.00 (6.2)	24.80 (5.3)		
Experi- mental	24.40 (3.8)	32.47 (3.5)		
Total	24.25 (5.1)	28.64 (5.9)		
Regulación			F(1,58) = 179.38. p < 0.001 (0.756)	F(1,58) = 237.79. p < 0.001 (0.804)
Control	22.31 (9.7)	24.70 (7.8)		
Experi- mental	20.63 (4.0)	33.90 (3.5)		
Total	21.47 (7.8)	29.30 (7.6)		

g.l.: grados de libertad. Eta²: eta cuadrado parcial (tamaño del efecto)



a-b. Diferentes letras minúsculas indican diferencias estadísticamente significativas entre los momentos temporales en el mismo grupo (corrección de Bonferroni).
 A-B. Diferentes letras mayúsculas indican diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el mismo momento temporal (corrección de Bonferroni).

Figura 16.

Interacción de Grupo y Tiempo en las dimensiones del TMMS24.

6.3.4. Escala autoestima

En autoestima (tabla 23) los resultados reflejaron que, aunque se produjo un cambio en las puntuaciones de autoestima total y en las dimensiones (positiva y negativa), éste no resultó estadísticamente significativo.

Tabla 23.

Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en autoestima.

Autoestima	Medida		Efectos intra-sujetos	
	Pre Media (DT)	Post Media (DT)	Tiempo F(g.l.); p-valor (eta ²)	Grupo*Tiempo F(g.l.); p-valor (eta ²)
Total			F(1;58) = 1.68; p = 0.200 (0.028)	F(1;58) = 3.11; p = 0.083 (0.085)
Control	26.83 (1.6)	27.60 (1.4)		
Experimental	27.73 (1.3)	27.80 (1.6)		
Total	27.28 (1.5)	27.70 (1.6)		
Positiva			F(1;58) = 1.40; p = 0.241 (0.021)	F(1;58) = 1.77; p = 0.189 (0.021)
Control	13.57 (1.2)	13.67 (1.5)		
Experimental	13.83 (1.3)	14.63 (0.7)		
Total	13.70 (1.3)	14.15 (1.2)		
Negativa			F(1;58) = 2.23; p = 0.141 (0.037)	F(1;58) = 2.08; p = 0.154 (0.036)
Control	7.93 (1.3)	8.08 (1.4)		
Experimental	8.96 (1.2)	8.83 (1.3)		
Total	8.00 (1.1)	8.46 (1.2)		

g.l.: grados de libertad. Eta²: eta cuadrado parcial (tamaño del efecto)

6.3.5. Escala PANAS

El resultado del análisis para los factores intra-sujetos para las dimensiones de la escala PANAS se muestran en la tabla 24, cuyos resultados reflejaron que:

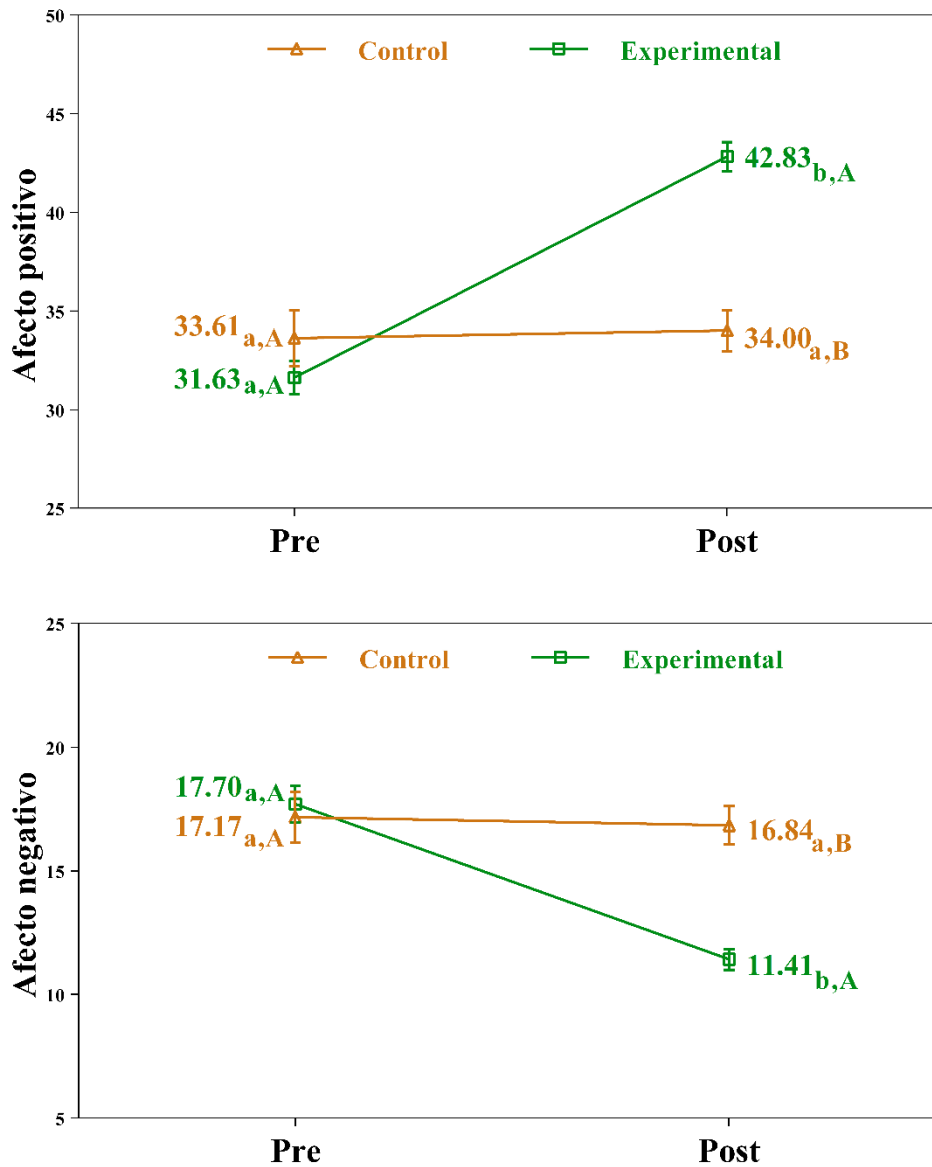
- El afecto positivo aumentó significativamente a través del tiempo mientras que el negativo disminuyó, independientemente del grupo en ambos casos.
- No obstante, hubo un efecto significativo de la interacción de grupo y tiempo, lo que nos indica que el paso del tiempo influyó de forma distinta en los participantes, dependiendo del grupo de pertenencia (Figura 17). En afecto positivo, en el grupo experimental la puntuación aumentó significativamente de una medida para la siguiente, lo mismo que sucedió en el grupo control, aunque sin diferencias significativas. Por otro lado, en el pre tratamiento la puntuación no mostró diferencias significativas entre los grupos ($p = 0.278$), mientras que tras la intervención la puntuación de los maestros del grupo experimental fue significativamente superior con respecto a los del grupo control ($p < 0.001$).
- En afecto negativo, en ambos grupos la puntuación disminuyó de una medida para la siguiente, siendo la disminución significativa en el grupo experimental y no así en el grupo control. Por otro lado, en el pre tratamiento la puntuación no mostró diferencias significativas entre los grupos ($p = 0.634$), mientras que tras la intervención la puntuación de los maestros del grupo experimental fue significativamente inferior ($p < 0.001$) con respecto a los del grupo control.

Tabla 24.

Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en PANAS.

PANAS	Medida		Efectos intra-sujetos	
	Pre Media (DT)	Post Media (DT)	Tiempo F(g.l.); p-valor (eta ²)	Grupo*Tiempo F(g.l.); p-valor (eta ²)
Positivo			F(1,57) = 96.74; p < 0.001 (0.629)	F(1,57) = 244.93; p < 0.001 (0.811)
Control	33.61 (7.8)	34.00 (5.7)		
Experimental	31.72 (4.7)	42.83 (4.0)		
Total	32.67 (6.8)	38.34 (6.6)		
Negativo			F(1,57) = 35.64; p < 0.001 (0.385)	F(1,57) = 41.35; p < 0.001 (0.420)
Control	17.17 (5.6)	16.84 (4.2)		
Experimental	17.69 (4.1)	11.41 (2.3)		
Total	17.42 (4.9)	14.46 (4.5)		

g.l.: grados de libertad. Eta²: eta cuadrado parcial (tamaño del efecto)



a-b. Diferentes letras minúsculas indican diferencias estadísticamente significativas entre los momentos temporales en el mismo grupo (corrección de Bonferroni).
 A-B. Diferentes letras mayúsculas indican diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el mismo momento temporal (corrección de Bonferroni).

Figura 17.
 Interacción de Grupo y Tiempo en la escala PANAS.

7. DISCUSIÓN

Con este trabajo hemos comprobado empíricamente que la psicología positiva ofrece grandes posibilidades en el ámbito educativo (Barahona, Sánchez y Urchaga, 2013). Posibilidades que, estando corroboradas por los diversos investigadores que han puesto en práctica los supuestos de la misma en el campo de la educación (Aguilera et al., 2012; Avial y Vázquez, 2001; Cabello et al., 2012;) quedan reafirmadas, una vez más, a la luz de los resultados del presente estudio.

Dichos resultados, respecto al estudio emocional del total de los participantes (N= 300), reflejan un nivel de bienestar general medio-alto, dadas las puntuaciones obtenidas. De este modo, apoyan nuestra **primera hipótesis**: *los maestros puntúan más alto en las dimensiones positivas analizadas (felicidad, optimismo, atención, claridad, regulación, autoestima positiva y afecto positivo) que en las negativas (pesimismo, autoestima negativa y afecto negativo)*, **confirmándola**. Estas conclusiones se han observado también en estudios anteriores (Augusto y Pulido, 2011; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Pena y Extremera, 2012).

La obtención de una puntuación superior en dimensiones como el optimismo, la felicidad, la inteligencia emocional, la autoestima o el afecto positivo son predecibles ya que, como apuntan Golombeck y Doran (2014) o Peñalva-Vélez et al. (2013), podrían implicar una mejora en la capacidad de resolución de conflictos requerida para el desempeño de las tareas docentes.

Por otro lado hemos observado que, no existiendo diferencias de género en los resultados del resto de las escalas, sí las encontramos en la escala TMMS-24 de forma que, para las dimensiones de atención, claridad y regulación emocional, las mujeres presentaron una puntuación significativamente superior a la de los hombres, coincidiendo con otros estudios (Extremera, Durán y Rey, 2007a; Extremera, Durán y Rey, 2007b; Molero, Ortega-Álvarez y Moreno, 2010; Thompson, Waltz, Croyle y Pepper, 2007; Valadez-Sierra et al., 2013).

Probablemente estos resultados tengan relación con las conclusiones derivadas de las investigaciones sobre la influencia de la inteligencia emocional en el burnout

(Devos et al., 2012; Mattern y Bauer, 2014; Pena y Extremera, 2012; Van Uden et al., 2013; Vesely, Saklofske y Nordstokke, 2014). Estos trabajos concluyen que la inteligencia emocional es un factor que protege de la aparición del burnout y que se asocia a niveles más elevados de ilusión por el trabajo (engagement).

En esta línea se advierte, en algunos estudios sobre la satisfacción laboral del profesorado (Anaya y López, 2014; Anaya y Suárez, 2006; Anaya y Suárez, 2007), que la manifestada por las maestras es superior a la de sus compañeros varones, concretamente en aspectos relacionados con la motivación, tales como la importancia de la misma en la práctica educativa o la influencia que tiene el desempeño de la función docente en el logro de las necesidades y metas propias.

Igualmente, desde otros planteamientos se pueden explicar estos resultados, en función de las diferencias de sexo, en cuanto al nivel de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). En este caso, las profesoras presentan niveles más altos de ilusión por el trabajo (engagement) que sus colegas varones (Pena et al., 2012).

No obstante, la relación entre la inteligencia emocional y el género, como apuntan Molero y Ortega-Álvarez (2011), es un tanto controvertida. Aunque tradicionalmente las mujeres suelen puntuar más alto que los hombres en el plano afectivo, mostrando una mayor facilidad a la hora de expresar sus sentimientos (Cazalla-Luna, Ortega-Álvarez y Molero, 2015; De Haro y Castejón, 2014; Molero, Ortega-Álvarez y Moreno, 2010), los resultados encontrados no son unánimes.

Del mismo modo, ya que las investigaciones acerca de los efectos al implantar un programa relacionado con aspectos emocionales en docentes muestran su eficacia, podemos afirmar que nuestra **segunda hipótesis: los maestros que han realizado cursos o actividades para mejorar su bienestar personal tendrán una mayor puntuación en felicidad, en inteligencia emocional, en optimismo, en autoestima y en afecto positivo, se confirma** a la luz de los resultados obtenidos, como era de esperar. Si los programas encaminados al bienestar tanto personal como profesional de los docentes son eficaces (Beckett, Schultendorff y Zubiri, 2015; Body, Ramos, Recondo, y Pelegrina, 2016; Cabello, Ruiz Aranda y Fernández-Berrocal, 2010), aquellos

maestros que hayan participado en ellos o realicen actividades que promuevan estos aspectos, mostrarán en nuestro estudio ciertas diferencias significativas con respecto a los que no han participado de ninguna actividad de este tipo.

De hecho, encontramos trabajos (Cazalla-Luna y Molero, 2014; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Palomera, 2008) que inciden en la consideración de que la formación emocional de los docentes constituye uno de los elementos básicos para su desarrollo profesional y personal.

Tras revisar los resultados del estudio, comprobamos también que muestran que el Programa de Bienestar Emocional para Docentes tiene un efecto positivo sobre el bienestar general, a través del aumento de las variables medidas, por lo que nuestra **tercera hipótesis: los efectos del Programa de Bienestar Emocional para Docentes son beneficiosos para los maestros participantes, aumentando las puntuaciones en las dimensiones positivas estudiadas, y disminuyendo en las negativas con respecto al grupo control, se confirma de forma parcial**, como vemos a continuación.

La diferencia estadística entre el pre y el postest del grupo experimental es muy significativa, y el margen de error y la desviación típica, pequeña. Por tanto, podemos suponer que la formación ha mejorado la forma en la que los maestros se relacionan con sus emociones. Esto está respaldado por el hecho de que los valores del grupo control no han experimentado ningún cambio significativo.

Los resultados antes mostrados nos llevan a pensar que los cambios experimentados por los maestros participantes son consecuencia del trabajo realizado durante nuestra intervención.

Otros estudios similares (Castillo et al., 2013; Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013; Merchán y González, 2012) también han demostrado que existen correlaciones significativas entre la formación emocional y el nivel de competencia manifestado y percibido por los maestros participantes.

Sin embargo, afirmamos que nuestra hipótesis de partida se confirma parcialmente ya que, como hemos mencionado al presentar los resultados obtenidos,

éstos no han variado significativamente en el ámbito de la autoestima. Cabe mencionar en este sentido que los índices basales obtenidos por los participantes en una primera evaluación, aunque no demasiado elevados, podrían haberse visto afectados por sesgos de deseabilidad social, entendida como la tendencia del individuo a mostrar una imagen de sí mismo socialmente mejorada para ser aceptada. Según investigadores como Darrigrande y Olivares (2009), es probable que los docentes teman mostrar unos resultados negativos en el contexto educativo-organizacional o deseen verse a sí mismos como capaces de afrontar las exigencias que implica su labor (Beckett, Schultendorff y Zubiri, 2015).

8. CONCLUSIONES

Muchos investigadores en el campo de la psicología y la psicopedagogía argumentan que la ciencia educativa está experimentando un giro hacia lo afectivo (Pekrun y Linnenbrink-García, 2014; Uitto, Jokikokko y Estola, 2015). Veíamos en el capítulo anterior cómo la educación debe responder a unas necesidades sociales que cada vez más atienden a los aspectos emocionales de forma prioritaria.

Tanto las situaciones producidas en las aulas como las relaciones que se establecen entre compañeros y con las familias demandan una alta implicación emocional. Los docentes, por tanto, han de poseer las destrezas necesarias para la resolución de posibles conflictos que pudieran surgir entre los miembros de la comunidad educativa.

Por ello, como apuntábamos al comienzo de este capítulo, se considera necesario desarrollar una serie de habilidades emocionales en los docentes, pues a fin de cuentas son los encargados de trabajarlas, a su vez, en las aulas y procurar que los estudiantes las adquieran. Para ello deben poseer también la habilidad de propiciar la motivación de su alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, el sistema educativo necesita profesionales proactivos y responsables, con altos niveles de energía y dedicación en sus funciones como docentes y en sus vidas, dispuestos a invertir psicológicamente en sus puestos de trabajo (Salanova y Schaufeli, 2009).

El principal objetivo de esta investigación ha sido determinar si es posible mejorar el bienestar docente realizando una intervención grupal construida sobre las bases de la psicología positiva, la inteligencia emocional y las neurociencias y adaptada a las necesidades de los docentes. A través de una serie de instrumentos validados y reconocidas escalas, contrastando los resultados obtenidos con un grupo control, hemos demostrado la viabilidad de lograr unos resultados positivos significativos en las dimensiones estudiadas y el bienestar emocional mediante la aplicación de un programa destinado a ello.

En este programa se propone trabajar, a tal fin, aspectos como el optimismo, la inteligencia emocional o los afectos positivos, entre otros, ya que éstos se han relacionado en estudios anteriores con el bienestar subjetivo (Bar-On, 2005), la felicidad (Bar-On, 2010), la salud mental (Bhullar, Schutte, y Malouff, 2012; Valadez-Sierra, Borges del Rosal, Ruvalcaba-Romero, Villegas y Lorenzo, 2013), la prevención de conductas de riesgo (Brackett y Mayer, 2003), así como con el locus de control y autoeficacia (Bellamy, Gore y Sturgis, 2005) y con el ajuste socioescolar de la comunidad educativa (Pena y Repetto, 2008).

Los resultados obtenidos son alentadores, puesto que muestran la posibilidad de mejorar aspectos que se ha demostrado que están íntimamente relacionados con el rendimiento profesional del docente y que contribuyen a aumentar su bienestar.

No cabe duda de la repercusión que tiene el estado emocional del docente en la creación de un clima de aula apropiado, sin embargo lo que desde nuestro trabajo planteamos va más allá; no debemos pasar por alto el aumento en el número de bajas por depresión entre el colectivo docente o la aparición de conceptos como el síndrome de burnout en profesores. Es por ello que consideramos necesario centrarnos en el bienestar docente a nivel personal ya que, como apuntan Ortega-Álvarez, Núñez-Hergueta, Molero y Torres-González (2015), los profesionales de la educación se enfrentan a diario a demandas muy exigentes desde el punto de vista emocional.

En palabras del Dalai Lama y Cutler (1998): “el verdadero propósito de nuestra vida es la búsqueda de la felicidad y la felicidad se puede lograr mediante el entrenamiento de la mente” (p.3).

Por último, no podemos finalizar nuestro trabajo sin reflexionar acerca de las limitaciones del mismo, aportando nuevas líneas de investigación que amplíen las propuestas presentadas, complementándolas y afianzando los resultados obtenidos.

9. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Los resultados de nuestro estudio nos permiten concluir que, tras la aplicación del programa, ha aumentado el bienestar de sus participantes a través de la mejora en dimensiones como el optimismo, la inteligencia emocional o el afecto positivo. Por tanto, ahora cabe preguntarnos qué efecto tendrá este aumento sobre el alumnado al que imparten docencia, ya que existen investigaciones en esta línea que aseguran que un aumento de las emociones positivas también aumentará los resultados de aprendizaje (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Regina y Salovey, 2010; Emmer, 1994; Birch y Ladd, 1996; Seligman, 2005; Ramos, Hernández y Blanca, 2009; Sutton y Whealey, 2003).

Por otro lado, aunque ha quedado demostrada la eficacia del programa de intervención a corto plazo, habría que comprobar que esos cambios que el profesorado muestra se mantengan a lo largo del tiempo, para lo cual sería preciso hacer una evaluación pasados algunos meses.

De igual forma, encontramos que las limitaciones en cuanto al tiempo y número de sesiones empleadas pueden resultar insuficientes a la hora de consolidar ciertos hábitos necesarios para mantener los niveles alcanzados. Este hecho concuerda con lo observado en investigaciones de carácter experimental basadas en la psicología positiva, como indican Vázquez, Hervás y Ho (2006), que demuestran que la eficacia y la duración de los efectos de una intervención dependen en parte de la frecuencia e intensidad de las estrategias utilizadas. Por ello, y de acuerdo con los investigadores del programa *UK Resilience Programm* (Challen, Noden, West y Machin, 2011), planteamos la realización de un trabajo de mantenimiento de las habilidades adquiridas,

en forma de formación permanente del profesorado, como ya se viene haciendo con otras temáticas de carácter didáctico y metodológico para el docente.

En este sentido, Beckett, Schultendorff y Zubiri (2015) aseguran que los niveles alcanzados en las dimensiones relacionadas con el bienestar docente vuelven a los rangos basales, aunque en sus estudios demuestran que los maestros que interiorizaron los conceptos de bienestar y están motivados a mantener la práctica de estrategias para autogestionar su salud emocional, mantienen su estado durante más tiempo. Para ello vienen defendiendo, tiempo atrás, Fernández, Palomero y Teruel (2009) que la metodología en este tipo de intervenciones ha de ser eminentemente práctica.

Por otro lado, en la formación inicial de los profesionales de la docencia no se incluyen aspectos relacionados con el trabajo emocional a nivel personal, a pesar de la importancia que los docentes otorgan a este aspecto para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Becker et al., 2014; Bisquerra, 2005; Pérez-Escoda et al., 2013) y de los crecientes niveles de burnout en la profesión.

Por tanto, sería preciso plantearse la incorporación de contenidos relacionados con la educación emocional en la formación inicial del profesorado, basados en técnicas de mejora del bienestar personal bajo los postulados de la psicología positiva.

El fin último de las aportaciones que presentamos a través de nuestra investigación va encaminado a que se incorporen dichos aspectos relacionados con el mantenimiento del bienestar personal en la formación del profesorado. Es nuestro deseo que dichas aportaciones puedan ser útiles, en general, para los responsables de la comunidad educativa.

DECÁLOGO

Para terminar, nos gustaría sintetizar el trabajo realizado en torno a diez grandes ideas que se desprenden del mismo:

1. El fin último de la psicología positiva es contribuir a que la persona alcance su propio bienestar personal. Para ello se basa en cinco pilares: emociones positivas, involucramiento, relaciones, significado y logro; y se nutre de ámbitos de trabajo tales como el optimismo, la creatividad, la inteligencia emocional, la resiliencia, el flow o las fortalezas personales.
2. La aplicación de estos fundamentos en los docentes ha dado buenos resultados en cuanto al aumento de su bienestar.
3. Vivimos movidos por emociones. Éstas nos acompañan durante toda la vida desde el momento del nacimiento. Por ello es importante aprender a gestionarlas.
4. La escuela, como institución educativa y agente de socialización, se convierte en uno de los lugares básicos para trabajar estas cuestiones.
5. Las aulas albergan una vida en constante cambio que requiere que los roles de sus protagonistas directos, maestros y alumnos, sin descuidar a las familias, se actualicen constantemente.
6. Siendo el maestro el elemento dinamizador del acto educativo, se ha demostrado la necesidad de que éste sepa reconocer y gestionar sus propias emociones para generar un adecuado clima de aula, lo cual facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje.
7. Para que el maestro pueda desempeñar con éxito sus funciones necesita una serie de competencias, no sólo pedagógicas, sino también de índole personal.
8. Acorde con las exigencias actuales y el avance de la sociedad, el sistema educativo debe adoptar las medidas necesarias para que, en la formación

inicial de los docentes, se incorporen las técnicas necesarias para potenciar su bienestar personal, conociendo los postulados de la psicología positiva y su puesta en práctica a nivel individual y colectivo.

9. La práctica de la que hablamos debe mantenerse viva y regularizada a través de una formación permanente del profesorado.
10. Todo lo antes dicho nos lleva a una visión optimista, cargada de bienestar que, tomando a la escuela como punto de partida, se transmite a las familias y a la sociedad en su conjunto.

REFERENCIAS

- Abad, A. (2010, 31 de octubre). El fiasco de los libros de autoayuda: ¿felicidad rápida o un timo para perdedores? *El confidencial. El diario de los lectores influyentes*. Recuperado el 5 de mayo de 2014 desde <http://www.elconfidencial.com>.
- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Albert, M.J. (2007). *La Investigación Educativa*. España: McGraw-Hill.
- Allen, V.D., MacCann, C., Matthews, G. y Roberts, R.D. (2014). Emotional Intelligence in Education: From Pop to Emerging Science. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *Handbook of Emotions in Education* (pp. 162–182). Nueva York: Routledge.
- Alloy, L.B., Abramson, L. y Tashman, N.A., Berrebbi, D.S., Hogan, M E., Whitehouse, W.G., Crossfield, A.G., y Morocco, A. (2001). Developmental origins of cognitive vulnerability to depression: Parenting, cognitive and inferential feedback styles of the parents of individuals at high and low cognitive risk for depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 397-423.
- Allport, G. (1961). *Pattern and growth in personality*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Alonso, N. Iriarte, C. y Sobrino, A. (2005). *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: PECEMO*. Málaga, España: Aljibe.
- Alpizar, H.Y. y Salas, D.E. (2010). El papel de las emociones positivas en el desarrollo de la Psicología Positiva. *Revista electrónica de estudiantes Esc. de psicología*, 5 (1), 65-83. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3922019.pdf>

- Álvarez, R. (2012). El reto de la educación en el siglo XXI (Crisis radical de valores). *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3) 1-9.
- Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43 , 997-1013
- Amadio, M, Opertti, R, y J.C. Tedesco (2014). Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO*, 9. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002294/229458S.pdf>
- Anaya, A. y Suárez, J.M. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 541–556.
- Anaya, D. y López, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 365, 96–121. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-266>
- Anaya, D. y Suárez, J.M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria: Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217–243.
- Antonovsky, A. (1979). Health, stress, and coping.
- Antúnes, C. (1998). *Estimular las Inteligencias Múltiples*. España: Editorial Narcea.
- Antuña-Bellerín, M.A., Cano-García, F.J., Pérez-Gil, J.A., Sanduvete-Chaves, S., Rodríguez-Franco, L., García-Martínez, J. y Chacón-Moscoso, S. (2015). Estructura factorial de la versión española del Test de Orientación Vital Revisado (LOT-R): comprobación de varios modelos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15 (1), 139-148. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33738719007>

- Aquino, T. (1969). *Suma Teológica*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos. En C. Casado y R. Colomo. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *A Parte Rei: Revista de filosofía* N° 47. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/>
- Aquino, T. (1969). *Suma teológica*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2 (2), 5-11.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. M. (2012). *Programa Aulas Felices*. Psicología Positiva aplicada a la educación. Recuperado de <http://catedu.es/psicologiapositiva/>
- Argyle, M. (1999). Causes and Correlates of Happiness. En: D. Kahneman, E. Diener, y N. Schwarz. (Eds.), *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*, (pp. 353-373) New York: Russell Sage Foundation.
- Arias Gallegos, W.L. y Jiménez Barrios, N.A. (2013). Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*. 22 (42), 53-76.
- Arias, W.L. (2013). Psicología clínica y psicoterapia: Revisión epistemológica y aportes de la psicología positiva. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 137-154.
- Arias, W.L. (2016). ¿Es la psicología positiva presentista?: Breve revisión de las críticas a la psicología a la luz de la historia de la psicología y la epistemología. *Revista Peruana de Historia de la Psicología*, 2, 93-110.
- Arnau, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en psicología* (pp. 23-43). Madrid: Síntesis.

- Arnold, M.B. (1969). *Emoción y personalidad*. Buenos Aires: Losada.
- Arnold, M.B. (1970). *Feelings and Emotions: The Loyola Symposium*. New York: Academic Press.
- Augé, M. (1993). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Austin, E.J., Saklofske, D.H., Huang, S.H.S., y McKenney, D. (2004). Measurement of emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Schutte et al's (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36, 555-562.
- Ausubel, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of educational psychology*, 51(5), 267.
- Ávalos, J.M. (2014). *Psicología Positiva. Aplicaciones en Educación*. (Trabajo Final de Máster). Universidad de Madrid, España.
- Averill, J.R. y Nunley, E.P. (1992). *Voyages of the Heart: Living an emotionally creative life*. Nueva York: Free Press.
- Avia, M.D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Axford, S., Blyth, K., y Schepens, R. (2010). Can we help children learn coping skills for life? Retrieved from http://www.centreforconfidence.co.uk/docs/Perth_y_KinrossCouncilbouncebackReport.pdf
- Azofra, M.J. (1999). *Cuestionarios*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Bandura A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.

- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(6), 589-595. doi: 10.1037/h0022070
- Bandura, A., Ross, D., y Ross, S. (1961). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(1), 3-11. doi: 10.1037/h0048687
- Bañuls, R. (2015). Promoviendo la Inteligencia Emocional en la escuela: diseño y evaluación del programa EDI. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Barahona, M.N. Sánchez, A. y Urchaga, J.D. (2013). La Psicología Positiva aplicada a la educación: el programa CIP para la mejora de las competencias vitales en la Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6 (4), 244-256. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0036-36342015000200001&yscript=sci_arttext.
- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*. (Tesis Doctoral). Rhodes University, South África.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory. Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. (1997a). Development of the Baron EQ-I: A measure of emotional and social intelligence. 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.
- Bar-On, R. (1997b). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory, en Bar-On, R. y Parker, J.D.A. (eds.)(2000). *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bas.

- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23, 41-61.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25
- Bar-On, R. (2010). Emotional Intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62.
- Bar-On, R. y Parker, J. (2000). EQi: YV BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth version. Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R., Bookman, J., Cooke, B., Hall, D. y Schott, S. (2012). Bringing Students into the peloton: Leveling the Playing Field at Highly Selective Universities. *Edulearn12: 4th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 1260-1270.
- Bar-On, R., Brown, J.M., Kirkcaldy, B.D. y Thome, E.P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and individual differences*, 28(6), 1107-1118.
- Barret, P. y Ollendick, T. (2004). *Handbook of interventions that work with children and adolescents: prevention and treatments*. West Sussex, U.K.: Wiley.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York: Hoeber.
- Beck, A.T., Brown, G.K., Steer, R.A., Kuyken, W. y Grisham, J. (2001). Psychometric properties of the beck self-esteem scales. *Behaviour research and therapy*, 39(1), 115-124.

- Becker, E.S., Goetz, T., Morger, V. y Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions e an experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26.
- Beckett, E., von Schultzendorff, A. y Zubiri, F. (2015). Diseño e implementación de una intervención educativa para elevar el bienestar docente basado en las evidencias de la psicología positiva y las neurociencias. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 151-171.
- Bellamy, A., Gore, D. y Sturgis, J. (2005). Examining the relevance of emotional intelligence within educational programs for the gifted and talented. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(2), 53-78.
- Bhullar, N., Schutte, N.S. y Malouff, J.M. (2012). Associations of individualistic-collectivistic orientations with emotional intelligence, mental health, and satisfaction with life: a tale of two countries. *Individual Differences Research*, 10(3), 165-175.
- Binet, A. (1949). Conclusions Du Rapporteur General. *Presse Medicale*, 57(59), 823-832.
- Binet, A. y Simon, T. (1905). Méthodes Nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Birch, S.H. y Lardd, G.H. (1996). Interpersonal relationship in the school environment and children's early school adjustment. The role of teachers and peers. En J.Juvennon y K. Wentzel (eds.) *Social Motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199–225). New York: Cambridge University Press.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación al profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación al Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación Psicopedagógica y Educación Emocional. *Estudios sobre educación*, 2006, 11, 9-25.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2013a). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2013b). *El gran libro de las emociones*. Barcelona: Parramón.
- Bisquerra, R. y Fernández, M.Á. (2000). *Educación emocional y bienestar*. España: Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11.
- Bisquerra, R., Martínez, F., Obiols, M. y Pérez, N. (2006). Evaluación de 360º: una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 24(1), 187-203.

- Blanch, J., Gil, F., Antino, M. y Rodríguez-Muñoz, A. (2016). Modelos de liderazgo positivo: Marco teórico y líneas de investigación. *Papeles del psicólogo*, 37(3), 170-176.
- Boccardo, F., Sasia, A.R., y Fontenla, E.G. (1999). Inteligencia emocional. En A. Vallés, *El desarrollo de la inteligencia emocional*, Benacantil.
- Body, L., Ramos, N., Recondo, O. y Pelegrina, M. (2016). Desarrollo de la inteligencia emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PI-NEP) en el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87(30.3), 47-59.
- Bonano, G. (2001). Emotion self regulation. En T. Mayne, y G. Bonano, *Emotion, current issues and future directions*. New York: The Guilford Press
- Booth, T. y Ainscow. M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI.
- Botella, L., Longás, J., y Gómez, A.M. (2008). La construcción social del burnout en la profesión docente. Aloma. *Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 21, 271-306.
- Bowlby, J. (1991). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Ediciones Morata.
- Boyatzis, R.E. (2006). Intentional change theory from a complexity perspective. *Journal of Management Development*, 25, 607–623.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D. y Rhee, K.S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.) *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace* (pp.343-362). San Francisco: Jossey-Bass.

- Brackett, M.A. y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1-12.
- Brackett, M.A. y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Brackett, M.A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M.R. y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Bravo, F. (2010). El cine-forum como recurso educativo. *Revista Digital Innovación y Experiencia Educativa*, 27, 1-11.
- Bretherton, I. (1992). The Origins of Attachments Theory: John Bolwby and Mary Ainsworth. *Revista Developmental Psychology*, 28 pp: 759-775. Recuperado de: http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/inge_origins.pdf
- Brief, A. y Weiss, H. (2002). Organizational behaviour: affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53. 279-307.
- Broca, P. (1863). Localisation des fonctions cérébrales: Siège du langage articulé. *Bulletin de la Société d'Anthropologie*, 4, 200-203.
- Brotheridge, C.M. y Lee, R.T. (2003). Development and validation of the Emotional Labour Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 365–379. <http://dx.doi.org/10.1348/096317903769647229>
- Brown, J.D., y Marshall, M.A. (2001). Great expectations: Optimism and pessimism in achievement settings. En E.C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 239–255). Washington, DC: American Psychological Association.

- Brown, N.J.L., Sokal, A.D. y Friedman, H.L. (2014). Positive Psychology and romantic scientism: Reply to comments on Brown, Sokal, y Friedman (2013). *American Psychologist*, 69, 629-632. doi: 10.1037/a0037390
- Brown, N.J.L., Sokal, A.D., y Friedman, H.L. (2013). The complex dynamics of wishful thinking: the critical positive ratio. *American Psychologist*, 68(9), 801-813. doi: 10.1037/a0032850
- Businaro, N., Pons, Francisco y Albanese, O. (2015). Do Intelligence, Intensity of Felt Emotions and Emotional Regulation Have an Impact on Life Satisfaction? A Quali-quantitative Study on Subjective Wellbeing with Italian Children Aged 8–11. *Child Indicators Research*, 8(2), 439- 458. doi: 10.1007/s12187-014-9250-x
- Buxarrais, M.R. (2016). Redes sociales y educación Social networks and education Editorial invitado. Teoría de La Educación. *Educación Y Cultura En La Sociedad de La Información*, 17, 15–20. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201046521002.pdf>
- Buxarrais, M.R. (2016). Redes sociales y educación. *Educación Y Cultura En La Sociedad de La Información*, 17, 15–20. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201046521002.pdf>
- Cabanas, E. (2011). Revisión de los libros [Ehrenreich, B. (2010). *Smile or Die: How positive thinking fooled America and the world*. London: Granta Books; y Vázquez, C. y Hervás, G. [coords.] (2009). *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una Psicología Positiva*. Madrid: Alianza Editorial]. *Estudios de Psicología*, 32, 278-284.
- Cabanas, E., y Sánchez, J.C. (2012). Las raíces de la psicología positiva. *Papeles del Psicólogo*, 33, 172–182.

- Cabello, R., Ruiz Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49.
- Cabello, R., Sorrel, M.A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: a cross-sectional study. *Developmental Psychology*, 52, 1486–1492. Doi: 10.1037/dev0000191
- Cacciatore, R. (2008). *Aggression portaat. Opetusmateriaali kouluille*. [Steps of Aggression. Material educativo para escuelas]. Consejo Nacional de Educación
- Calatayud, D. (2006). Una Aproximación Al Estudio De Las Emociones Como Sistemas Dinámicos Complejos. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción IX*, 1-27
- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A. y Sarrió, M. (2001). Inteligencia emocional y la variable género. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 5(10). Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/acandc2272105102/texto.html>
- Cannon, W.B. (1932). *The Wisdom of the Body*. Nueva York: W.W. Norton.
- Cantero, M.P. (2012). Competencias socio-emocionales en la inserción laboral del egresado universitario. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, España.
- Carbelo, B. y Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 18-30.
- Caro, G.M. y Romero, A. (2015). Mediación tecnológica como herramienta de aprendizaje de la lectura y escritura. Technological mediation as a learning tool for writing and reading. Recuperado de: <https://doi.org/10.17163/alt.v10n2.2015.06>
- Carpena Casajuana, A. (2001). Educació socioemocional a primaria. Cataluña: Eumo Editorial.

- Carpena, A. (2014). Creatividad y Emociones Positivas en Educación Primaria. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Carpena, A. y López Martínez, O. (2012). Creatividad y emociones positivas en el alumnado con problemas de salud. *INFAD. Revista de Psicología*, 4 (1), 37-44.
- Carpintero, E., López, F. Del Campo, A. Soriano, S., Lázaro, S. (2007). El bienestar personal y social de los adolescentes y la prevención del malestar y la violencia: Presentación y validación de un programa educativo. *Revista de investigación en psicología*, 10 (2), 29-41.
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva. La ciencia de la felicidad*. Madrid, España: Paidós.
- Caruana, A. (2010). Psicología Positiva y Educación. Esbozo de una educación desde y para la felicidad. En A. Caruana (coord.), *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva* (pp. 16- 58). Alicante, España: Hispania.
- Caruso, D.R., Mayer, J.D. y Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79, 306-320
- Carver, C. y Scheier, M. (2001). Optimism, pessimism, and self-regulation. En E. Chang (Ed.). *Optimism and pessimism. Implications for theory research and practice*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Casado, C. y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental. *A parte rei. Revista Filosofía*. 47, 1-10.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning). (2007). Benefits of SEL: Meta-analysis [en línea] (UIC) University of Illinois at Chicago: Chicago Recuperado de <http://www.casel.org/sel/meta.php>

- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M.A. (2013). Enhancing Teacher Effectiveness in Spain: A Pilot Study of The RULER Approach to Social and Emotional Learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1, 263–272.
- Cattell, R.B. (1963). Theory of fluid and cristallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Education Pschycology*, 54, 1-22.
- Cazalla-Luna, N., Ortega-Álvarez, F. y Molero, D. (2015). Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 14, 151-164.
- Cejudo, J. y López-Delgado, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 2017 Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Cejudo, J. y López-Delgado, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 2017 Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Celaya, G. (1971). *Operaciones poéticas*. Alberto Corazón.
- Challen, A., Noden, P., West, A. y Machin, S. (2011). *UK resilience programme evaluation: Final report*. London, UK: Department for Education.
- Chan, D.W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042–1054.
- Cherniss, C. (2000). Emotional intelligence: What it is and why it matters. *Annual meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA* (Vol. 15).
- Chico, E.L. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de inteligencia emocional. *Boletín de psicología*, 62, 65-78.

- Chico, E.L. (2002). Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento. *Psicothema*, 14 (3), 544-550.
- Cho, Y. y Shim, S.S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: the role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 32, 12-21. doi: 10.1016/j.tate.2012.12.003.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la Emoción: el proceso emocional* (pp. 1-33). España: Departamento de Psicología Básica. Universidad de Valencia. Recuperado de www.uv.es/=choliz.
- Chóliz, M. y Gómez, C. (2002). Emociones sociales II (enamoramamiento, celos, envidia y empatía). En F. Palmero, E.G: Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (eds.), *Psicología de la Motivación y Emoción* (pp. 395-418). Madrid: McGrawHill.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.C. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 1105-1119.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28 (3), 539-561.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.C., Caputi, P. y Roberts, R. (2001) Measuring emotional intelligence (EI). En J.V. Ciarrochi, Forgas J.D. Mayer (Eds.) *Emotional intelligence in everyday life: A Scientific Inquiry* (pp. 25-44). Philadelphia: Psychology Press.
- Ciarrochi, J.V., Deane, F. y Anderson, S. (2002). Emotional Intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32 (2), 197-209.

- Clouder, C., Dahlin, B., Diekstra, R., Fernández-Berrocal, P., Heys, B., Lantieri, L. y Paschenen, H. (2008). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Informe Fundación Botín 2008. Santander: Fundación Botín.
- Contreras, F. y Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Revista diversitas-perspectivas en psicología*, 2(2), 311- 319.
- Contreras, F. y Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Revista diversitas-perspectivas en psicología*, 2(2), 311- 319.
- Contreras, F. y Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas*, 2, 311-319.
- Contreras, M. (2007). Resiliencia. En A. Díaz y L. Bin, (Eds.). *Atención, memoria, resiliencia. Aportes a la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Cooper, R.K. y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education*, 27, 235–242.
- Cross, D.I. y Hong, J.Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28, 957–967.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, España: Paidós Transiciones.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Finding Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harker and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins Publishers.

- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. En R.J. Sternberg, (Ed.) *Handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de psicología de la Universidad de Chile*, 12 (1), 83-96.
- Damasio, A. (1999). *Descartes' error: emotions, reason, and the human brain*. Nueva York: Avon Books.
- Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, 55-84.
- Darrigrande, J. y Olivares, V. (2009). El síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) en profesores de colegios privados y liceos técnicos de Santiago de Chile. *Revista de Psicología da IMED* 1(2), 243-252.
- Darwin, C. (2009). On the Origin of Species. *On the Origin of Species*, 1-453.
- Darwin, C. [1872] 1965. *The Expression of Emotion in Man and Animals*. Chicago: University of Chicago Press. En Levav, M. (2005) Neuropsicología de la Emoción. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 5, pp. 15-24. Recuperado de <http://www.revneuropsi.com.ar>
- De Haro, J.M. y Castejón, J.L. (2014). Perceived emotional intelligence, general intelligence, and early professional success: predictive and incremental validity. *Anales de Psicología*, 30(2), 490-498. doi: 10.6018/analesps.30.2.154621
- De la Cruz, M.A. y Mazaira, M.C. (1997). *DSA. Programa de desarrollo afectivo*. Madrid: Pirámide.
- De la Fuente, J., Martínez-Vicente, J.M., Sander, P. y Cardelle-Elawar, M. (2016). Las emociones positivas vs. negativas, como objeto de estudio, en los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 4(1), 529-534.

- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227- 268.
- Decroly, O. (2007). *La función de la globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Delgado, E. (2014). *Los libros de autoayuda*. Navarra: Laetoli. Colección ¡Vaya timo!
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana
- Descartes, R. (1997). *Las pasiones del alma*. Traducción de José Antonio Martínez Martínez y Pilar Andrade Boué. Madrid: Tecnos.
- Devos, C., Dupriez, V. y Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28, 206–217.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Díaz, J.L., y Flores, E. (2001) La estructura de la emoción humana: un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental*, 24, 20-35.
- Diener, E. y Lucas, R. (1999). Personality and subjective well-being. En D. Kahneman, E. Diener y N. Schwartz (Eds.). *Well-being: The foundations of Hedonic Psychology* (pp. 213-229). New York: Russell Sage Foundation.
- Diener, E. y Seligman, M.E.P (2002). Very Happy people. *Psychological Science*, 13 (1), 81-84.
- Diener, E., Colvin, C.R., Pavot, W.G., y Allman, A. (1991). The psychic costs of intense positive affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 492–503.

- Diener, E., Larsen, J. y Lucas, R. (2003). Measuring positive emotions. En S.J. Lopez y C.R. Snyder (Eds.): *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 201-218). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Diener, E., Smith, H.L. y Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 130-141.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., y Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Díez de Ulzurrun, A. y Marti, J. (1998). La educación emocional. Estrategias y actividades para educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Aula* 72-74 (Barcelona).
- Donaldson, S.I., Dollwet, M. y Rao, M. (2015). Happiness, excellence, and optimal human functioning revisited: Examining the peer-reviewed literature linked to positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 10, 185-195.
- Dueñas Buey, M.L. (2012). Importancia de la Inteligencia Emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5 (1).
- Dunn, J. (2003). Emotional development in early childhood: A social relationship perspective. En R.J. Davidson, K.R. Scherer y H.H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences*, (pp. 332-346). Oxford: Oxford University Press.
- Dweck, C. (2007). The perils and promises of praise. *Educational Leadership*, 34-39.
- Ekman, P. (1989). The argument and evidence about universals in facial expressions of emotion. En H. Wagner y A. Manstead (Eds.), *Handbook of psychophysiology: Emotion and social behavior* (pp. 143-164). Nueva York: Wiley.
- Ekman, P. (1992). An argument of basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6 (3-4), 169-200.

- Elfebein, H.A., Barsade, S.G. y Eisenkraft, N. (2015). The Social Perception of Emotional Abilities: Expanding What We Know About Observer Ratings of Emotional Intelligence. *Emotion*, 15(1), 17-34.
- Elías, M.J., Tobías, S.E., Friedlander, B.S. y Antón, P. (1999). *Educación con inteligencia emocional: Cómo conseguir que nuestros hijos sean responsables y adquieran un grado óptimo de sociabilidad*. España: Plaza y Janés.
- Emmer, E.T. (1994). Classroom management for secondary teachers. En Allyn y Bacon. *A Division of Simon and Schuster, Inc.*, 160 Gould Street: Needham Heights.
- Emmerling, R.J. y Goleman, D. (2003). Emotional Intelligence: Issues and common misunderstandings. *Issues and Recent Developments in Emotional Intelligence*, 1(1).
- Enríquez, H.A. (2011). *Inteligencia Emocional Plena: Hacia un Programa de Regulación Emocional basado en la Conciencia Plena*. (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, España.
- Epstein, S. y Meier, P. (1989). Constructive thinking: A broad coping variable with specific components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 332-350.
- Esteban-Guitart, Oller y Vila (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 21-34.
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. En E. Tenti (Coord.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19-69). Buenos Aires: OSDE-IIPE/UNESCO.

- Evans, B.J.W. (2002) *Pickwell's Binocular Vision Anomalies*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Extremera N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Examen de las relaciones entre inteligencia emocional, salud mental y burnout en profesores de secundaria, un estudio piloto. *Interpsiquis*.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003) La Inteligencia Emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de educación*, 30.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*(33), 1-10.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J.M. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007a). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007b). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism/pessimism: analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079.
- Fernández Domínguez, M.R., Palomero Pescador, J.E. y Teruel Melero, M.P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 28(12), 33-50.

- Fernández Robles, B. (2017). Factors that influence the use and acceptance of learning objects of augmented reality in university studies of P. *Edmetic*, 6(1), 203–219. Recuperado de: file:///C:/Users/usuario/Downloads/Factores-que-influyen-en-el-uso-yaceptación-de-objetos-de-aprendizaje.pdf
- Fernández-Abascal, E.G. (1995). Manual de Motivación y Emoción. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E.G. (2015). *Disfrutar de las emociones positivas*. Madrid, España: Editorial Grupo 5.
- Fernández-Abascal, E.G. (Coord.) (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Abascal, E.G. y Chóliz, M. (2009). *Expresión facial de la emoción*. Madrid: UNED.
- Fernández-Abascal, E.G. y Palmero, F. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.
- Fernández-Abascal, E.G., García, B., Jiménez, M.P., Martín, M.D. y Domínguez, F.J. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid, España: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E.G., Martín Díaz, M. D. y Domínguez Sánchez, J. (2001). *Procesos psicológicos*. Ediciones Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). La Investigación de la Inteligencia Emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2), 139-153.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S. y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. n *Libro de actas del V Congreso de Evaluación Psicológica* (Vol. 1, pp. 83-84).

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*, 751-755
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-mood Scale. *Psychological Reports, 94*, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002) La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación, 29* (1), pp.1-6.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruíz-Aranda, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa, 6*(2), 421-436.
- Fernández-Ríos, L. y Comes, J.M. (2009). Una revisión crítica de la historia y situación actual de la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 5*, 7–13.
- Fernández-Ríos, L., y Novo, M. (2012). Positive psychology: Zeigeist (or spirit of the times) or ignorance (or disinformation) of history? *International Journal of Clinical and Health Psychology, 12*, 333-346.
- Fernández-Ríos, L., y Vilariño, M. (2016). Mitos de la psicología positiva: Maniobras engañosas y pseudociencia. *Papeles del Psicólogo, 37*(2), 134-142.
- finlandés y organización La Federación familiar.
- Flores, E.O. y Díaz, J.L. (2001). La estructura de la emoción humana: Un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental, 24*(4) 20-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58242403>

- Follman, D.A. (1991). The effect of creening on some pretest posttest test variances. *Biometrics*, 47 (2), 763-771.
- Fordyce, M.W. (1977) Developement of a program to increase the personal happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 24, 511-520.
- Fordyce, M.W. (1983). A program to increase happiness: further studies. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 483-498.
- Fordyce, M.W. (1988). A review of research on the happiness measures: a sixty-second index of happiness and mental health. *Soc. Indic. Res.*, 20(4), 355-381.
- Fox Eader, J.M. (2007). Now Discover Strengths for Students [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3yxhRoyd86c>.
- Fox Eader, J.M. (2008). *Celebrating Strengths: Building Strengths-based Schools*. Coventry, England: CAPP Press.
- Franco, C. y Justo, E. (2009). Efectos de un programa de intervención basado en la imaginación, la relajación y el cuento infantil, sobre los niveles de creatividad verbal, gráfica y motora en un grupo de niños de último curso de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3), 1.
- Frank, A. (2012). *El diario de Anna Frank*. España: Debolsillo.
- Frankl, V.E. (1998). *El hombre en busca de sentido*. Madrid: Herder
- Frankl, V.E. (1999). *El hombre en busca de sentido último*. Barcelona: Paidós.
- Fredrickson, B., y Losada, M.F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60, 678-686. Doi:10.1037/0003-066X.60.7.678

- Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Reviews of General Psychology*, 2 (3), 300-319.
- Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- Fredrickson, B.L. (2000) Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention y Treatment*, 3. Recuperado de: <http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030001a.html>
- Fredrickson, B.L. (2000). Positive emotions. En C.R. Zinder y S. J. López (Eds.). *Handbook of positive psychology* (pp. 120-134). New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions and positive psychology. *American Psychologist*, 56 (3), 218-226.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The Broaden and Build Theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Fredrickson, B.L. (2002). Positive emotions. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.): *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B.L. (2004). El poder de los buenos sentimientos. *Mente y Cerebro*, 8, 74-78.
- Fredrickson, B.L. (2009). *Positivity*. Nueva York: Crown Publishers.
- Freinet, C. (1983). *Nacimiento de una pedagogía popular*. España: Editorial Laja.
- Fridja, N.H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43, 349-358.

- Fridja, N.H. (2001). The laws of emotion. En Parrot, W.G. (Ed.). *Emotion in social psychology: Essential readings*. (Pp. 57-69). Philadelphia: Psychology Press.
- Frijda, N. H. y Mesquita, B. (1994). *The social roles and functions of emotions*. Washington: American Psychological Association.
- Frisch, M. B. (1998). "Quality of life therapy and assessment in health care". *Clinical Psychology. Science and Practice*, 5, 19-40.
- Frisch, M. B. (2006). *Quality of life therapy: Applying a life satisfaction approach to positive psychology and cognitive therapy*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Fulquez, S.C. (2010). *La inteligencia emocional y el ajuste psicológico: un estudio transcultural* (Tesis Doctoral). Universidad Ramon Llull.
- Gable, S.L. y Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9, 103-110.
- Gallego Ortega, (1990).
- Gallego, D. y Gallego, M.J. (2004). *Educación de la Inteligencia Emocional en el aula*. Madrid: PCC.
- Gallego, D.J., Alonso, C.M., Cruz, A. y Lizama, L. (1999). *Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional*. España: Textos de Educación Permanente, UNED.
- Galton, F. (2001). *Inquiries into human faculty*. First electronic edition. Recuperado de: <http://galton.org/books/human-faculty/text/galton-1883-human-faculty-v4.pdf>
- Gancedo, M. (2008). Psicología Positiva: Posible futuro y derivaciones clínicas. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 9, 15-26

- Ganju, J. (2004). Some unexamined aspects of analysis of covariance in pretest-posttest, 60 (3), 829-833.
- Garaigordobil, M., Cruz, S. y Pérez, J.I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de psicología*, 24(1), 113-134.
- Garassini, M. y Zavarce, P. (2010). *Historia y marco conceptual de la Psicología Positiva. Psicología Positiva: estudios en Venezuela*. Caracas: Publicaciones Monfort.
- García Caro, F. (2016, 6 de octubre). *Cómo sentir el latido de la educación persiguiendo ILUSUEÑOS*. Ponencia presentada en las Jornadas de Innovación Educativa del Noroeste Murciano. Recuperado de <https://educacionnoroestemurciano.wordpress.com/ii-jornadas-2016/videos/>
- García Silgo, M. (2013). Revisión de programas de resiliencia basados en la evidencia en los ejércitos. *Sanid. mil*, 69 (3). Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/sm/v69n3/revision.pdf>
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Cuadernos del Profesorado*, 3 (6), 43-52.
- García-Gallego, C. (2001). Investigación cuasiexperimental I: Diseños preexperimentales y diseños cuasiexperimentales con grupo de control no equivalente. En S. Fontes de Gracia, C. García Gallego, A.J. Garriga Trillo, M.C. Pérez-Llantada y E. Sarriá (Coords.), *Diseños de Investigación en Psicología*, 343-378.
- García-Renedo, M., Llorens, S., Cifre, E. y Salanova, M. (2006). Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Educación*, 339, 387-400.

- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: BasicBooks. Traducción española en Ed. Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garnham, A. y Oakhill, J. (1996). *Manual de psicología del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- George, J. (2000). Emotions and leadership: the role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027-1055.
- Gidley, J.M. (2011). De la crisis a la confianza: El desarrollo de la educación emocional y social en Australia, en Clouder, C., Argos, J., Ezquerra, M.P., Faria, L., Gidley, J.M., Kokkonen, M., Kom, D., Le Mare, L., Melero, M.A., Osoro, J.M., Palomera, R., Salvador, S., Sánchez, F. (2011) *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Informe Fundación Botín 2011. Santander: Fundación Botín.
- Gilboa, E. y Revelle, W. (1994). Personality and the structure of affective responses. En Van Goozen, S.H.M., Van de Poll, N.E. y Sergeant, J.A. (1994). *Emotions: Essays on Emotion Theory*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gillham, J., Reivich, K. y Shatté, A. (2002). Building optimism and preventing depressive symptoms in children. En E. C. Chang (Ed.), *Optimism and Pessimism. Implications for theory, research and practice* (pp.321-346). Washington, DC: APA.
- Giné, C., Vilaseca, R., Gràcia, M., Mora, J., Orcasitas, J. R., Simón, C., Simó-Pinatella, D. (2013). Spanish family quality of life scales: under and over 18 year old. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(2), 1-8.

- Giuliani, M.F., Zariello, M.F., Walker, G.G. y Scolni, M.G. (2013). Disimulación Emocional. *Kairós Gerontologia. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Saúde*, 16, 97-118.
- Goetz, T. y Bieg, M. (2016). Academic Emotions and their Regulation via Emotional Intelligence. *Psychosocial Skills and Schools Systems in the 21st Century: Theory, Research and Practice*, 179-298. doi: 10.1007/978-3-319-28606-8_11.
- Gohm, C. (2003). Mood Regulation and Emotional Intelligence: Individual Differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 594-607.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. Cast., Kairós, 1996).
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. En C. Cherniss y D. Goleman (Eds.) *The emotionally intelligent workplace* (pp. 13–26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2001). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Golombek, P. y Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102–111.
- González Pérez, C. (2013). *Veintitrés maestros, de corazón: un salto cuántico en la enseñanza*. Madrid: Mandala Ediciones.

- Gottman, J.M. y Declaire, J. (1997) *Raising an Emotionally Intelligent Child: The heart of parenting*. New York: Fireside.
- Greenberg, L. (2000). *Emociones: Una guía interna*. Ediciones Descleé de Brouwer.
- Greenberg, M.T. y Kusché, C.A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project*. University of Washington Press.
- Grewal, D.D., y Salovey, P. (2006). Benefits of emotional intelligence. In M. Csikszentmihalyi y I.S. Csikszentmihalyi (Eds.) *A life worth living: Contributions to positive psychology* (pp. 104-119). New York: Oxford University Press.
- Grotberg, E.H. (2003). *Resilience for today: Gaining strength from adversity*. Greenwood: Publishing Group.
- Gruber, J. (2011). When feeling good can be bad: positive emotion persistence (PEP) in bipolar disorder. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 217-221.
- Guildford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- Gutiérrez-Cobo, M.J., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relationship between emotional intelligence and cool and hot cognitive processes: a systematic review. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 10:101. doi: 10.3389/fnbeh.2016.00101.
- Gutiérrez-Cobo, M.J., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2017). The Three Models of Emotional Intelligence and Performance in a Hot and Cool go/no-go Task in Undergraduate Students. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 11 (33). Doi: 10.3389/fnbeh.2017.00033
- Hargreaves, A. (1998). The emotions of teaching and educational change. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.). *International handbook of educational change*, (pp. 558-575). Dordrecht/ Boston/ London: Kluwer Academic Publishers.

- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967–983.
- Hayes, S.C. (2013). The genuine conversation. En T. Kashdan y Ciarrochi (Eds.), *Mindfulness, acceptance and positive psychology: The seven foundations for well-being* (pp. 303-319). Oakland, C.A.: Context Press.
- Hedlund, J. y Sternberg, R. (2000). Too many intelligences? Interpreting Social, Emotional and Practical Intelligence. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp.136-137). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hegel, G. W. F. (1977). *Lecciones sobre historia de la filosofía*. México: FCE.
- Heidegger, M. (2005). *El ser y el tiempo*. Editorial Universitaria.
- Held, B.S. (2004). The negative side of positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 44 (1), 9–46.
- Hernández Pallarés, L. (2017, 10 de marzo). *Una nueva mirada del profesor a través de la cuentoterapia*. Ponencia presentada en las Jornadas del profesorado: Nuevas miradas educativas.
- Hernández, P. y García, M.D. (1992). *PIELE*. Programa instruccional para la educación y liberación emocional. Madrid: TEA Ediciones.
- Herpertz, S., Schutz, A. y Nezlek, J. (2016). Enhancing emotion perception, a fundamental component of emotional intelligence: Using multiple-group SEM to evaluate a training program. *Personality and Individual Differences*, 95, 11-19.

- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M. y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de educación*, 37 (2). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/investigacion/625Herrera.PDF>
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (3), 23-41.
- Hibbs, E. y Jensen, P. (2002). *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders: empirically based strategies for clinical practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Higgins, E.T. y Grant, H.S.J. (1999). *Self Regulation and quality of life: Emotional and non-emotional life experiences. Well-being: the foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Hobbes, T. (1989). *Leviatán*. Madrid: Alianza.
- Holden, R. (1999). *La risa, la mejor medicina: el poder curativo del buen humor y la felicidad*. España: Ediciones Oniro.
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. España: Wolters Kluwer.
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68.
- Huges, J.N. (2000). The essential role of theory en the science of treating children beyond empirically supported treatments. *Journal for School Psychology*, 38, 301-330.
- Hume, D. (1998). *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid, España: Tecnos.
- Hume, D. (2005). *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid: Tecnos.

- Irarte, C., Alonso, N. y Sobrino, A. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (8), 177 - 212.
- Izard, C.E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.
- Izard, C.E. (1984). Emotion-Cognition relationship and human development. En Izard, C., Kagan, J. y Zajonc, R. (Eds.). *Emotions, cognitions and behavior*. Cambridge: Cambridge University.
- Izard, C.E. (1992). Basic emotions, relations among emotions and emotions-cognition relations. *Psychological Review*, 99, 561-565.
- Izard, C.E. (1994). Innate and Universal facial expressions: evidence from development and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, 115 (2), pp. 288-299.
- Izard, C.E. y Ackerman, B.P. (2000). Motivational, organizational and regulatory functions of discrete emotions. En M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of emotions*. (Pp. 253-264). Nueva York: Guilford Press.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. Nueva York: Basic Books.
- James, W. (1894). The Physical basis of emotion. *Psychological Review*, 1, 516-529.
- James, W. (1947). *Compendio de psicología* (Vol. 77). Barcelona: Emecé.
- Jara Vera, P. (2011). *Adicción al pensamiento: la sutil dependencia que a todos nos atrapa*. Badajoz: Editorial Abecedario.
- Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2007). *La Inteligencia Emocional en el ámbito educativo*. En Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia emocional (p.118). Málaga, España.

- Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de psicología*, 93, 21-39.
- Jo, S.H. (2014). Teacher commitment: exploring associations with relationships and emotions. *Teaching and Teacher Education*, 43, 120–130.
- Joseph, S. y Linley, P. A. (2005). Positive psychological approaches to therapy. *Counseling and Psychotherapy Research*, 5, 5-10.
- Kant, E. (1980). *El Poder de las facultades afectivas*. Buenos Aires: Aguilar.
- Kazdin, A. y Weisz, J. (2003). *Evidence based psychotherapies for children and adolescents*. New York: Guilford.
- Kom, D. (2011). La Educación Emocional y Social en Singapur. En C. Clouder, J. Argos, M.P. Ezquerro, L. Faria, J.M. Gidley, M. Kokkonen, D. Kom, L. Le Mare, M.A. Melero, J.M. Osoro, R. Palomera, S. Salvador, F. Sánchez (2011) *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Informe Fundación Botín 2011. Santander: Fundación Botín
- Krishnakumar, S., Hopkins, K., Szmerkovsky, J.G. y Robinson, M.D. (2016). Assessing Workplace Emotional Intelligence: Development and Validation of an Ability-based Measure. *Journal of Psychology*, 150 (3), 371-404.
- Kübler-Ross, E. y Kessler, D. (2001). *Lecciones de vida*. España: Luciérnaga.
- Kuppers, V. (2006). *El efecto actitud*. España: Editorial Viena.
- Kusché, C.A. y Greenberg, M.T. (1994). *The PATHS curriculum*. Nueva York: Teachers College Press
- Laabs, J. (1998). Emotional Intelligence at work. *Workforce*, 78(7), 68-71.

- Lama, D. y Cutler, H. (1998). *The art of happiness*. New York: Riverhead.
- Law, K., Wong, C. y Song, L. (2004). The Construct and Criterion Validity of Emotional Intelligence and its Potential Utility for Management Studies. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 483-496.
- Lazarus, R. S. (1991a). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, pp. 352-367.
- Lazarus, R. S. (1991b). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lazarus, R.S. (1993). From Psychological stress to the emotions. A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Lazarus, R.S. (2003). Does the positive psychology movement have legs? *Psychological Inquiry*, 14, 93-109.
- LeDoux, J. E. (1990). *El cerebro emocional*. Madrid: Ariel.
- Lepsinger, R. y Lucía, A.D. (1997). *360° feedback*. San Francisco: Jossey Bass.
- Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P. y Kassam, K. S. (2015). Emotion and decision making. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 799–823.
- Leuner, B. (1996). Emotionale intelligenz und emanzipation (Emotional intelligence and emancipation.). *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 196-203.
- Levav, M. (2005) Neuropsicología de la Emoción. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 5. Pp. 15-24. Recuperado de <http://www.revneuropsi.com.ar>
- Lévy, P. (1997). *L'intelligence collective: pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Decouverte.

Lévy-Leboyer, C. (2000). *Feedback de 360°*. Barcelona: Gestión 2000.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, 238, 28927 – 28942.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE, 307, 45188-45220.

Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación. BOE, 187, 12525-12546.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 106, 17158-17207.

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. BOE, 154, 14633-14636.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE, 159, 21015-21022.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre , para la mejora de la calidad educativa. BOE, 295, 97858-97921.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. BOE, 278, 33651 - 33665.

Liébana, C. (2014). *El sentido del humor en el aula: diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España.

Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S., y Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16.

Lisbona, A., Palací, F. y Bernabé, M. (2016). ¿Podemos apasionarnos por el trabajo? Una revisión de la pasión para el trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 37(3), 165-168. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2771.pdf>

- Llorens, S., Salanova, M. y Rodríguez, A.M. (2013). How is Flow Experienced and by whom? Testing Flow among Occupations. *Stress and Health*, 29, 125-137.
- Lomas, T. e Ivtzan, I. (2015). Second Wave Positive Psychology: Exploring the Positive–Negative Dialectics of Wellbeing. *Journal of Happiness Studies*, DOI 10.1007/s10902-015-9668-y First online.
- Lomas, T., Hefferon, K. e Ivtzan, I. (2016). Positive developmental psychology: A review of literature concerning well-being throughout the lifespan. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 4(2), 143-164.
- Lopes, P.N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and individual Differences*, 35(3), 641-658.
- López Díaz-Villabella, S. (2015). *Diseño, desarrollo e implementación de un programa de educación Afectiva y Social en Educación Primaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, España.
- López Ramírez, E. y López Ramírez, E.L. (2017). Intervenciones basadas en evidencia: experiencias y resultados. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (2), 1-4. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1614>.
- López Raventós, C. (2016). El videojuego como herramienta educativa . Posibilidades y problemáticas acerca de los serious games. *Revista Apertura*, 8(1), 1–10. Recuperado de: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/El-videojuego-como-herramienta-educativa.-Posibilidades-y-problemáticas-acerca-de-los-serious-games.pdf>
- López, F., Carpintero, E., Del Campo, A., Soriano, E. S., Lázaro, S. (2008). Programa de promoción del desarrollo personal y social: la prevención del malestar y la violencia. En C. Vázquez y G. Hervás (coord.), *Psicología positiva aplicada* (pp. 263-282). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

- Lorenzo, L (2001). *La salud emocional del profesorado y el trabajo cooperativo*. *Revista de los centros del profesorado de Gran Canaria*. Recuperado en: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/tamadaba/2001/04/25/la-salud-emocional-del-profesorado-y-el-trabajo-cooperativo/>
- Lupano, M.L. y Castro, A. (2010). Psicología positiva: Análisis de su surgimiento. *Ciencias psicológicas*, IV (1), 43-46.
- Lykken, D.T. (2000). *Las personalidades antisociales*. Barcelona: Herder.
- Lyubomirshy, S. (2001). Why are some people happier than other? *American Psychologist*, 56, 239-249.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Barcelona, España: Urano.
- Lyubomirsky, S. y Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being. *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 57-62. doi: 10.1177/0963721412469809
- Lyubomirsky, S., King, L., y Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803-855.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K.M. y Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Marina, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Marina, J.A. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3) 27-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927003>

- Mariñelarena- Dondena, L. (2011). Surgimiento y desarrollo de la Psicología Positiva. Análisis desde una historiografía crítica. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 12, 9-22. Recuperado de <http://www.palermo.edu/ciencias-sociales/investigacion-y-publicaciones/pdf/psicodebate/12/02-Psicodebate-Surgimiento-y-desarrollo-de-la-Psicologia.pdf>
- Martin, D. y Boek, K. (2004). *Qué es la inteligencia emocional*. Madrid: Edaf. (7ª edición).
- Martín, X. (1992). El role- playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 63- 67
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: translation and validation in university students. *The Spanish journal of psychology*, 10(02), 458-467.
- Martineaud, S. y Engelhart, D. (1996). *El Test de inteligencia emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. USA: Insight Book.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de santos.
- Mattern, J. y Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*, 43, 58-68.
- Mauss, I.B., Savino, N.S., Anderson, C.L., Weisbuch, M., Tamir, M., y Ludenslager, M.L. (2012). The pursuit of happiness can be lonely. *Emotion*, 12 (5), 908–912.
- Mauss, I.B., Tamir, M., Anderson, C.L., y Savino, N.S. (2011). Can seeking happiness make people unhappy? Paradoxical effects of valuing happiness. *Emotion*, 11(4), 807–815.

- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as mental ability. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey Bass.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey and D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Caruso, D. y Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. DOI: <http://doi.org/10.1177/1754073916639667>.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000a). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp.320-342). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000b). Emotional intelligence at zeigeist, as personality and as a mental ability. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *the handbook of emotional intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School and in the Workplace* (pp.92-117). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000c). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Eds.). *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0. Toronto: Multi-Health Systems.

- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97.
- McCullough, M.E., Emmons, R.A. y Tsang, J.A. (2002). The grateful disposition: a conceptual and empirical topography. *Journal of personality and social psychology*, 82(1), 112.
- McCullough, M.E., Rachal, K.C., Sandage, S.J., Worthington Jr, E.L., Brown, S.W. y Hight, T.L. (1998). Interpersonal forgiving in close relationships: II. Theoretical elaboration and measurement. *Journal of personality and social psychology*, 75(6), 1586.
- McGrath, H. y Noble, T. (2011). *Bounce Back. A Wellbeing y Resilience Program*. Melbourne: Pearson Education.
- McGuigan, F.J. (1996). *Psicología experimental, métodos de investigación*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- McNulty, J.K., y Fincham, F.D. (2012). Beyond positive Psychology? Toward a contextual view of psychological processes and well-being. *American Psychologist*, 67, 101-110.
- Medina, L.V.E.G., Rodríguez, A.R. y Pérez, F.T. (2017). Estado de Flow y felicidad en León Guanajuato. *Jóvenes en la ciencia*, 2(1), 138-140.
- Mehrabian, A. (1996). *Manual for the Balanced Emotional Empathy Scale (BEES)*. Alta Mesa. Monterrey, CA: Mehrabian.
- Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 10, 525-543.
- Merchán, I.M. y González, J.D. (2012). Análisis de la eficacia de un programa de Inteligencia Emocional con profesores de Badajoz y Castelo Branco. *Campo Abierto*, 31(1), 51-68

- Mestre, J. M. (2003). *Validación empírica de una escala para medir la inteligencia emocional, desde un modelo mixto, en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz*. (Tesis Doctoral). Universidad de Cádiz, España.
- Mestre, J. M. y Guil, R. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de autoinformes de Inteligencia Emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 413-425.
- Mestre, J. M., MacCann, C., Guil, R. y Roberts, R. D. (2016). Models of cognitive ability and emotion can better inform contemporary emotional intelligence frameworks. *Emotion Review*, 8 (4), 322-330. DOI: <http://doi.org/10.1177/1754073916650497>
- Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (coord.) (2007). *Manual de Inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, J.M., Guil, R. y Guillén, C. (2003). Clima familiar e inteligencia emocional percibida. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 291-294.
- Mestre, J.M., Pérez, N., Guil, R., González de la Torre, G., y Núñez, J.M. (2017). El desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la Educación Obligatoria. *Contextos Educativos*, 20, 57-75.
- Mesurado, B. (2009). Comparación de tres modelos teóricos explicativos del constructo experiencia óptima o flow. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 26(1), 121-137.
- Millon, T. y Davis, R.D (2000). *Personality disorders in modern life*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Mineka, S., Rafaeli, E. y Yovel, I. (2003). Cognitive biases in emotional disorders: Information processing and social-cognitive perspectives: Series in Affective Science. En R.J. Davidson, K.R. Scherer y H.H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences: Series in Affective Science* Oxford: Oxford University Press.

- Molero, D. y Ortega-Álvarez, F. (2011). Inteligencia Emocional Autoinformada en escolares de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 6, 47-61.
- Molero, D., Ortega-Álvarez, F. y Moreno, R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 165-172.
- Molière (Poquelin, J.P.) (1987). *El enfermo imaginario*. España: Editorial La Galera.
- Monsalve Castro, N.Y., y Monsalve Castro, C. (2015). La inclusión de la computadora en el aula por docentes de quinto grado de básica primaria como herramienta para propiciar el aprendizaje significativo en los estudiantes. *Revista EAN*, 50–63. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-81602015000200004&lang=pt
- Montero, L. (2002). La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?. *Educar*, 30, 69-89.
- Montessori, M. (1994). *El niño: El secreto de la infancia*. México: Editorial Diana.
- Montessori, M. (2014). *El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mora, F. (2012). ¿Qué son las emociones? En Bisquerra, R. (2012) ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. (14-23). Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital de Sant Joan de Déu.
- Mora, F. y Sanguinetti, A. M. (2004) *Diccionario de la Neurociencia*. Alianza Editorial.
- Mora, J. (1994). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Aire Referencia.
- Mora, J. A. y Martín, M. L. (2010). Análisis comparativo de los principales paradigmas en el estudio de la emoción humana. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 8 (34). Recuperado de www.reme.uji.es

- Morales Martínez, C.I. y Barragán Estrada, A.R. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 103-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29232614006>
- Moreira, M.A. (2012). ¿Al final, qué es el aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, 25, 29–56. Recuperado de: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/ALFINAL-QUÉ-ES-APRENDIZAJE-SIGNIFICATIVO.pdf>
- Moreira, M.A. (2012). ¿Al final, qué es el aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, 25, 29–56. Recuperado de: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/ALFINAL-QUÉ-ES-APRENDIZAJE-SIGNIFICATIVO.pdf>
- Morgado Bernal, I. (2017, 5 de abril). ¿Pueden separarse emoción y razón? *El País Ciencia*. Recuperado de http://elpais.com/elpais/2017/03/28/ciencia/1490693805_260369.html
- Muñoz de Morales, M. (2005). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial* (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco.
- Muñoz de Morales, M. y Alzina, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: análisis cuantitativo. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 12 (1), 3-22.
- Murga, J. y Ortego, E. (2003). La importancia de la inteligencia emocional en el funcionamiento de las organizaciones. *Encuentros en Psicología Social*, 1(4), 79–82.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.

- Muset, M. (2002). Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, 95-119.
- Nages, J.L.S., Moreno, L A., Chica, O.D., Pérez, E E. y Martínez, A.R. (2016). *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza: Ediciones Universidad de San Jorge.
- Nakamura, J. y Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. En C.R. Snyder y S.J. López (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*, (pp. 89-105). Nueva York: Oxford University Press.
- Neill, A.S. (1975). *Corazones, no sólo cabezas en la escuela*. México: Editores Mexicanos unidos.
- Nesse, N.R.(1990). Evolutionary explanation of emotion. *Human Nature*, 1(3), 261-268.
- Nezu, A.M., Nezu, C.M. y Blissett, S.E. (1988). Sense of humor as a moderator of the relation between stressful events and psychological distress: A prospective analysis. *Journal of Personality and social Psychology*, 54(3), 520.
- Nolen-Hoeksema, S. y Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and post-traumatic stress symptoms following a natural disaster: The 1989 Loma Prieta Earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 115-121.
- Norman, D.A. (2004). *Emotional Design: Why We Love (or Hate) Everyday Things*. New York: Basic Books.
- Nozaki, Y. (2013). Effects of Regulation of Emotions in the Self and Others on Changes on Emotional Intelligence During a Term Examination Period. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 61(4), 362-373.

- O'Leary, V.E., (1998). Strength in the face of adversity: individual and social Thriving, *Journal of Social Issues*, 52(2), 425-445.
- Obiols, M. (2005a). *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Obiols, M. (2005b). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista interuniversitaria de Formación al Profesorado*, 19 (3), 137-152.
- Oishi, S., Diener, E., y Lucas, R.E. (2007). The optimum level of well-being: Can people be too happy? *Perspectives on Psychological Science*, 2, 346–360.
- Ortega y Gasset, J. (1914, 2005). *Meditaciones del Quijote*. España: Alianza Editorial.
- Ortega-Álvarez, F., Núñez-Hergueta, E., Molero, D. y Torres-González, J.A. (2015). Diversidad emocional y satisfacción vital en futuros docentes. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 205-217.
- Otero, J. M., Luengo, A., Romero, E., Gómez, J. A. y Castro, C. (1999). *Psicología de personalidad. Manual de prácticas*. Barcelona: Ariel Praktikum.
- Ovsyannikova, V. y Sysoeva, T. (2015). Speed of Emotional Information Processing as Correlate of Emotional Intelligence (in Russian). *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 12(2), 160-171.
- Paglilla, R. y Paglilla D. (2007). Modelo para la elaboración de proyectos sociales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41. Recuperado de <http://www.rieoei.org/experiencias143.htm>.
- Palmero, F. (1996). Aproximación biológica al estudio de la emoción. *Anales de Psicología*, 12, 61-86.

- Palmero, F., Fernández-Abascal, E., Martínez, F. y Chóliz, M. (Coords.) (2002). *Psicología de la Motivación y la Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Palomera, R. (2017). Psicología positiva en la escuela: un cambio con raíces profundas. *Papeles del psicólogo*, 38 (1), 66-71.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687–703.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 145–153.
- Park, N., Peterson, C. y Sun, J. (2013). La psicología positiva: Investigación y aplicaciones. *Terapia Psicológica*, 31, 11-19.
- Park, N., y Peterson, C. (2009). Achieving and sustaining a good life. *Perspective son Psychological Science*, 4, 422-428.
- Parker, J.D., Taylor, G.J. y Barby, R.M. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 107-115.
- Parks, A.C. (2011). The state of positive psychology in higher education: Introduction to the special issue. *The Journal of Positive Psychology*, 6 (6), 429- 431.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive education in Spain: a view from inside. En L. Barton. y F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: cross cultural reflections on inclusive education* (pp 19-36). Dordrecht: Springer.

- Parrilla, A., Muñoz, M. A. y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 3(11), 15-31.
- Pascal, B. (2003). *Discurso sobre las pasiones del amor*. Sevilla: Editorial Renacimiento.
- Payne, W.L. (1983/1986). A study of emotion: developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and Abstracts. *International*, 47, p. 203A.
- Peinado, A. (2017, 10 de marzo). *Educación con inteligencia emocional: trucos de magia*. Ponencia presentada en las Jornadas del profesorado: Nuevas miradas educativas.
- Pekrun, R. y Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge.
- Peltonen, A. y Kullberg-Piilola, T. (2005). *Tunnemuksu*. Helsinki: Lastenkeskus.
- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604–627. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2010-359-109.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 400-420.
- Pennebaker, J.W. (1997). *Opening up: The healing power of expressing emotion*. Nueva York: The Guildford Press.
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J.J. y Landa-González, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 690–712. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246>

- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M. y Gross, J.J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis. *Front. Psychol.* 6:160. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00160.
- Perandones, T.M., Lledó, A. y Grau, S. (2010). Contribuciones de la psicología positiva al ámbito de la profesión docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 17-24.
- Perandones, T.M.; Herrera, L.; Lledó, A. (2013). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3, 3 (2013) 287-298. doi: 10.1989/ejihpe.v3i3.50.
- Perera, H.N. y DiGiacomo, M. (2015). The role of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and individual differences*, 28, 20-33.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261- 288.
- Pérez, J.C., Petrides, K.V. y Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe y Huber.
- Pérez, N. y Castejón, J.L. (2006). Relaciones entre la Inteligencia Emocional y el Cociente Intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 22(4). Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/numero%2022%20article%206%20RELACIONES.pdf>
- Pérez, N. y Castejón, J.L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13(1), 119-129.

- Pérez., J.C. (2003). Adaptación y validación española del Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 278-283.
- Pérez-Álvarez, M. (2012). La psicología positiva: magia simpática. *Papeles del Psicólogo*, 33(3), 183–201.
- Pérez-Álvarez, M. (2013). La psicología positiva y sus amigos: en evidencia. *Papeles del Psicólogo*, 34 (3), 208-226.
- Pérez-Escoda, N., Filella Guiu, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XX1*, 16(1), 233-253. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70625886012>
- Pertegal-Felices, M.L., Castejón-Costa, J.L. y Martínez, M.A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14, 237–260.
- Peterson, C. y Park, N. (2009). Classifying and measuring strengths of character. En S.J. Lopez y C.R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 25-33). New York: Oxford University Press
- Peterson, C. y Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association.
- Peterson, C. y Seligman, M.E.P. (1984). Casual esplanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Rewiew*, 91, 347-374.
- Peterson, C. y Seligman, M.E.P. (1987). Explanatory style and illnes. *Journal of Personality*, 55, 237-265.
- Petrides, K.V. (2001). *A psychometric investigation into the construct of emotional intelligence*. (Tesis Doctoral). University College London.

- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Petrides, K.V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.
- Petrides, K.V., Pérez-González, J.C. y Furnham, A. (2007). On the predictive and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21(1), 26-55.
- Phelps, E. A., Lempert, K. M. y Sokol-Hessner, P. (2014). Emotion and decision making: multiple modulatory neural circuits. *Annual Review of Neuroscience*. 37(1), 263–287.
- Piña López, J.A. (2014). La Psicología positiva: ¿Ciencia y práctica de la psicología? *Papeles del psicólogo*, 35 (2), 144-158.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Nueva York: Harper y Row.
- Plutchik, R. y Kellerman, H. (1989). Emotion: Theory, Research and Experience. Vol.4. *The Measurement of Emotions*. (pp. 83-111). San Diego, C.A: Academic Press.
- Pozo, J. I. (1996). La psicología cognitiva y la educación científica. *Investigações em ensino de ciências*, 1(2), pp. 110-131.

- Pozo-Rico, T. (2016). *La Inteligencia Emocional como clave para el desarrollo de competencias en la Educación Superior: Un enfoque transcultural*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, España.
- Prada, E.C. (2005). Psicología positiva y Emociones Positivas. *Revista electrónica psicología positiva.com*. Recuperado de <http://www.psicologia-positiva.com/revistahtml>
- Prada, E.C. (2005). Psicología Positiva y Emociones Positivas. *Revista electrónica psicología positiva.com*. Recuperado de <http://www.psicologia-positiva.com/revistahtml>
- Ramos, N., Hernández, S. y Blanca, M. (2009). Efecto de un programa integrado de mindfulness e inteligencia emocional sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional. *Ansiedad y estrés*, 15.
- Real Academia Española. (2014). Emoción. En diccionario de lengua española (23ª ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014>.
- Real Academia Española. (2014). Inteligencia. En diccionario de lengua española (23ª ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014>.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, BOE, 52, 19349 - 19420.
- Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Organico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria, BOE, 44, 6061-6074.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.

- Reinoza, M., Salas de Morales, M. L., Romero de Arce, K.A., Moreno, R., García Rojas, M.V. (2013). Psicología positiva: un estilo de vida llevado a la educación. *Educere*, 17 (1), 443-453. Recuperado de <http://agricola-www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630404008>
- Resnick, S., Warmoth, A. y Selin, I. A. (2001). The humanistic psychology and positive psychology connection: implications for psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 41, 73-101.
- Ricard, M. (2005). *En defensa de la felicidad*. Barcelona, España: Urano.
- Riggio, R.E. (2010). Before Emotional Intelligence: Research on Nonverbal, Emotional and Social Competences. *Industrial and Organizational Psychology-Perspectives on Science and Practice*, 3(2), 178-182.
- Roberts, R., Zeidner, M. y Mathews, G. (2001). Does Emotional Intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196-231.
- Robinson, K. (2006, febrero). Las escuelas matan la creatividad. [Archivo de video]. Recuperado de http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schoolskill_creativity?language=es
- Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Madrid: Grijalbo.
- Rodrigue, J. R., Baz, M. A., Widows, M. R. and Ehlers, S. L. (2005). A Randomized Evaluation of Quality-of-Life Therapy with Patients Awaiting Lung Transplantation. *American Journal of Transplantation*, 5, 2425–2432. Extraído de <http://doi:10.1111/j.1600-6143.2005.01038.x>
- Rodríguez, S., Núñez, J.C., Valle, A., Blas, R. y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3 (1), 1-7. Recuperado de http://www.escritosdepsicologia.es/esp/numanteriores/vol3num1/vol3num1_1.html

- Roger, C.R. (1969). *Freedom to Learn: A view of what education might become*. Columbus: Charles E. Merrill.
- Roger, D. y Najarian, B. (1989). The construction and validation of a new scale for measuring emotion control. *Personality and Individual Differences*, 10, 845-853.
- Rogers, C. (1972). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self image*. Princeton. New Jersey: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1989). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80.
- Rousseau, J.J. (2005). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza editorial.
- Rovira, M. (1998). Como saber si un és emocionalment intelligent. *Aloma*, 2, 57-68
- Rubio, L. y Puig, J. M. (2012). ¿Cómo mejorar la cultura moral de los centros educativos? En J.M. Puig (Coord.), *Cultura moral y educación* (pp. 221-237). Barcelona: Graó.
- Rusell, J.A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of personality and social psychology*, 39, 1161-1178.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence. A developmental perspective, en Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (eds.). *The handbook of emotional intelligence* (pp.68-91). San Francisco: Jossey-Bass
- Saint-Exupery, A.D. (1994). *El Principito-Le Petit Prince*. Barcelona, España: Emecé Editores.

- Sala, J. y Abarca, M. (2002). La educación emocional en el currículum. Teoría de la educación. *Revista interuniversitaria Universidad de Salamanca*, 13, 209-232.
- Salanova, M. (2008). Organizaciones saludables: Una aproximación desde la psicología positiva. En C. Vázquez, y G. Hervás, (eds.) *Psicología Positiva Aplicada*, (pp. 403-427). España: Editorial Desclée de Brouwer.
- Salanova, M. y Llorens, S. (2016). Hacia una Psicología Positiva aplicada. *Papeles del Psicólogo*, 37 (3), 161-164.
- Salanova, M. y Schaufeli, W.B. (2004). El engagement de los empleados: un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *Estudios Financieros*, 261, 109-138.
- Salanova, M. y Schaufeli, W.B. (2009). *El engagement en el trabajo: cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Salanova, M., Llorens, S. y Martínez, I. (2016). Aportaciones desde la Psicología Organizacional Positiva para desarrollar organizaciones positivas saludables y resilientes. *Papeles del Psicólogo*, 37 (3), 177-184.
- Salanova, M., Llorens, S., Acosta, H.C. y Torrente, P. (2013). Positive interventions in positive organizations. *Terapia Psicológica*, 31, 101-113.
- Salanova, M., Martínez, I.M., y Llorens, S. (2005). Psicología Organizacional Positiva. En F.J. Palací (Coord.), *Psicología de la Organización* (pp. 349-376). Madrid: Pearson, Prentice-Hall.
- Salgado, V.J. e Iglesias, M. (1995). Estructura de la Escla de Autoestima de Rosenberg: Un análisis factorial confirmatorio. *Psicológica: Revista de Metodología y psicología experimental*, 16(3), 441.

- Salguero, J.M., Fernandez-Berrocal, P., Balluerka, N. y Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 38(9), 1197-1209.
- Salmurri, F. y Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 145-179). Barcelona: Praxis.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Caruso, D. y Lopes, P.N. (2002). Measuring emotional intelligence as a set of abilities with the MSCEIT. En S.J. Lopez y C.R. Zinder (Eds.). *Handbook of positive psychology assessment*. Washington D.C. American Psychological Association.
- 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. *Emotion, disclosure, and health*, 125, 154.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A., y Epel, E.S. (2002). Perceiver emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further exploration using the Trait-Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Salovey, P., Woolery, A., y Mayer, J.D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G.J.O. Fletcher y M.S. Clark (Eds.). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes*, (pp. 279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- San Agustín (1979). *Obras completas, 41 volúmenes*. Madrid: BAC.
- Sánchez, M.F. y Hume, J.R. (2004). Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo. *Docencia e investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Toledo*, 29(14), 327-266.

- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. E. y Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psycothema*, 11, 37-51.
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. E. y Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psycothema*, 11, 37-51.
- Sandoval, C. (2016). *La creatividad verbal como fortaleza pedagógica: diseño, aplicación y evaluación de un programa para Educación Primaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia.
- Sandoval, C. y López Martínez, O. (2017). Educación, psicología y coaching: un entramado positivo. *Educatio Siglo XXI*, 35 (1), 145-164.
- Sansinenea, P. y Sansinenea, E. (2004). Autoestima y desaprobación parental. *Psiquis: Revista de Psiquiatría, Psicología y Psicósomática*, 25(4), 43-51.
- Santos Gómez, M. (2011). Limitaciones de la pedagogía de John Dewey. *Bordón*, 63(3), 121-130.
- Sarrado, J.J., Pruna, M. y López, P. (2007). El cuento como entrono de crecimiento sociopersonales en la intervención psicopedagógica con población adolescente infractora. *Estudios sobre Educación*, 13, 57-87.
- Sartre, J.P. (1999). *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Madrid: Alianza.
- Sattler, J.M. (1996). *Evaluación Infantil*. México: Editorial El Manual Moderno (3ª edición).
- Schachter, S. y Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological review*, 69(5), 379.

- Scheier, M. y Carver, C. (1987). Dispositional optimism and well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality, 55*, 169-210.
- Scheier, M.F., Carver, C.S. y Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self mastery and self esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 1.063-1.078.
- Scheler, M. (1957). *Esencia y formas de la simpatía*. Buenos Aires: Losada.
- Schmidt, J. y Andrykowsky, M. (2004). The role of social and dispositional variables associated with emotional processing in adjustment to breast cancer an internet-based study. *Health Psychology, 23*(3), 259-266.
- Schmitt, N.W. y Klimoski, R.J. (1991). *Research methods in human resources management*. Cincinnati, OH: South-Western.
- Schneider, S.L. (2001). In search of realistic optimism. *American Psychologist, 56*, 250-263.
- Schonert-Reichl, K. y Scott, F. (2009). Effectiveness of 'The Roots of Empathy' Program in Promoting Children's Emotional and Social Competence: A Summary of Research Findings, en Mary Gordon (2009) *The Roots of Empathy: Changing the world child by child*. Toronto, Ontario: Thomas Allen Publishers.
- Schopenhauer, A. (2003). *El mundo como voluntad y representación*. Madrid: Trotta.
- Schutter, N.S. y Loi, N.M. (2014). Connections between emotional intelligence and workplace flourishing. *Personality and Individual Differences, 66*, 134-139

- Seligman M.E.P. y Peterson, C. (2003). Positive clinical psychology. En L.G. Aspinwall y U.M. Staudinger (Eds.). *A Psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 305-317). Washington, D.C: American Psychological Association.
- Seligman, M.E.P. (1998). *Aprenda optimismo*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Seligman, M.E.P. (1999). The presidents address. APA. 1998. Annual Report. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Seligman, M.E.P. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M.E.P. (2002). Positive Psychology, positive prevention and positive therapy. En C.R. Snyder y S.J. López (Eds.). *Handbook of positive psychology* (pp.3-9). New York, NY: Oxford University Press.
- Seligman, M.E.P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona, España. Ediciones Vergara.
- Seligman, M.E.P. (2011). *La vida que florece*. Barcelona, España: Ediciones B.
- Seligman, M.E.P. y Christopher, P. (2000). Positive Clinical Psychology. Recuperado de <http://www.sas.upenn.edu/psych/seligman/posclinpsychchap.htm>
- Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M.E.P. y Peterson, C. (2003). Positive clinical psychology. En L.G. Aspinwall y U.M. Staudinger (Eds.). *A Psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 305-317). Washington, D.C: American Psychological Association.
- Seligman, M.E.P., Ernst, R.M. Gillham, J. Reivich, K. y Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 293–311.

- Seligman, M.E.P., Reivich, K., Jaycox, L. y Gillham, J. (2014). *Niños optimistas*. Barcelona, España: Debolsillo.
- Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive Psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60 (5), 410- 421.
- Senra, B. (2007). Inteligencia Emocional y factores relacionados con el Rendimiento Académico: un estudio en Niños y Adolescentes. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. Bilbao: Grupo Zeta.
- Sharma, R. (2012). Measuring social and emotionl intelligence competencies in the Indian context. *Cross Cultural Management-an International Journal*, 19(1), 30-47.
- Sheldon, K., Fredrickson, B., Rathunde, K., Csikszentmihalyi, M., y Haidt, J. (2000). *Akumal Manifesto*. Recuperado de: <http://www.ppc.sas.upenn.edu/akumalmanifesto.htm>
- Sheldon, K.M. y King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56, 216-217.
- Shutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L. E., Haggerty, D., Cooper, J. T., Golden, C. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a mesure of emotional intelligence. *International Journal of Research intro Structure and Development of Personality, and the Ausation of Individual Differences*, 25 (2), 167-178.
- Siegling, A.B., Furnham, A. y Petrides, K.V. (2015). Trait Emotional Intelligence and Personality: Gender-Invariant Linkages Across Different Measures of the Big Five. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 57-67.

- Sifneos, P.E. (1972). *Short-term psychotherapy and emotional crisis*. Cambridge: Harvard University Press
- Simmons, S. y Simmons, J.C. (1997). *Measuring Emotional Intelligence*. Arlington, Texas: The Summit Publishing Group.
- Simón, C. Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Snyder, C.R., Feldman, D.B., Taylor, J.D., Schroeder, L.L., y Adams, V. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and promoting strenghts. *Applied and Preventive Psychology: Current Scientific Perspectives*, 9, 249-269.
- Soler, J. y Mercé Conangla, M. (2003). *La ecología emocional*. Barcelona: Amat Editorial.
- Soler, J.L., Aparicio, L., Díaz Chica, O., Escolano, E. y Rodríguez Martínez, A. (Coord.) (2016). *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Souto, M.M. (2012). *Desarrollo de las competencias emocionales en la educación superior*. (Tesis doctoral). Universidad Rovira i Virgili, Tarragona. España.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. Nueva York: Mc Millan.
- Spinoza, B. (1984). *Ética*. Madrid: Sarpe.
- Sroufe, A. (2000). La naturaleza del desarrollo emocional. En Sroufe, A. (Comp.). *Desarrollo emocional. La organización emocional en los primeros años*. México: Oxford.

- Stemmler, G. (2003). Introduction: Autonomic Psychophysiology. En R.J. Davidson, K.R. Scherer y H.H. Goldsmith (Eds.). *Handbook of Affective Sciences*. (Pp. 131-134). Oxford: Oxford University Press.
- Stern, W. (1912). *The Psychological Methods of Intelligence Testing*. Baltimore: Warwick y York.
- Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia Exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (2000). *Practical intelligence in everyday life*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. y Lubart, T.I. (1995). *Defying the Crowd. Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. New York: The Free Press.
- Sternberg, R.J. (1982). Nonentrenchment in the assesment of intellectual Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 26, 63-67.
- Sternberg, R.J. (1997). *Inteligencia Exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R.J. (2000). *Handbook of Intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. y Detterman, D.K. (1992). *¿Qué es la inteligencia?* Madrid: Pirámide.
- Sternberg, R.J. y Spear-Swerling, L. (2000). *Enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI.
- Sternberg, R.J., Castejón, J.L., Prieto, M.D., Hautamäki, J., y Grigorenko, E. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in Three International Samples: An empirical test of the Triarchic Theory. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 1-16.
- Sternberg, R.J., Grigorenko, E.L., y Bundy, D.A. (2001). The predictive value of IQ. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 1-41.

- Stoneman, Z. (1985). Family involvement in early childhood special education programs. En N. Fallen y W. Umansky (Eds.) *Young children with special needs* (pp. 442-469). Columbus, OH: Charles Merrill.
- Sutton, R.E. y Wheatley, K.F. (2003). Teacher's Emotions and Teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327–358. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Sysoeva, T.A., y Ovsyannikova, V.V. (2015). Speed of Emotional Information Processing as Correlate of Emotional Intelligence. *Psychology-Journal of the Higher School of Economics*, 12 (2), 160-171.
- Tedesco, J.C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el Siglo XXI. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 31-47. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie55a01.pdf>
- Thomson, M.M. y Palermo, C. (2014). Preservice teachers' understanding of their professional goals: case studies from three different typologies. *Teaching and Teacher Education*, 44, 56–68.
- Thompson, B., Waltz, J., Croyle, K. y Pepper, A. (2007). Trait meta-mood and affect as predictors of somatic symptoms and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 43, 1786-1795.
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 228.
- Thurstone, L.L. (1938). Primary Mental Abilities. *Psychometric Monograph*, 1.
- Tolstoi, L. (2016). *Los mejores cuentos para niños*. España: Verbum.
- Tomkins, S. (1962). *Affect, imagery, consciousness: The positive affects*. Nueva York: Springer.

- Topping, K., Bremmer, W. y Holmes, E. (2000). Social competence: the social construction of the concept. A R. Bar-On i JDA Parker. *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, pp. 28-39.
- Topping, K., Holmes, E. y Bremmer, W. (2000). The Effectiveness of School-Based Programs for the Promotion of Social Competence En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.) *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace* (pp. 411-432). San Francisco: Jossey-Bass.
- Toro, J.M. (2016). *Educación con co-razón*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Torres, M.L. y Bermúdez, J.A. (2017). Conceptualización del flow y validación de una escala para su medición con atletas universitarios mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte*, 3(3), 91-110.
- Torró, I. y Pozo, T. (2010). Inteligencia Emocional. Inteligencia Personal. Inteligencia Social. En A. Caruana. (Ed.), *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva* (pp. 352-363). Alicante: Hispania.
- Trianes, M.V. y Muñoz, A.M. (1994). *Programa de Educación Social y Afectiva*. Málaga: Puerta Nueva.
- Trujillo, M. M. y Rivas, L.A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de la inteligencia emocional. *Innovar, revista de ciencias administrativas y sociales. Universidad Nacional de Colombia*, 9-24.
- Uitto, M., Jokikokko, K. y Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124–135. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- UNESCO (1986). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Editorial Santillana-Unesco

- Valadez-Sierra, M.D., Borges del Rosal, M. A., Ruvalcaba-Romero, N., Villegas, K. y Lorenzo, M. (2013). La Inteligencia Emocional y su relación con el género, el rendimiento académico y la capacidad intelectual del alumnado universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 395-412.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un post sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona: Graó.
- Vaillant, D. (2002). Formación de formadores. Estado de la práctica. *Cuadernos de PREAL*, 25.
- Vallés, A. (2000). *Inteligencia Emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS
- Vallés, A. (2005). *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid: EOS
- Valqui, R. V. (2009). La creatividad: conceptos. Métodos y aplicaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 (49). Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/2751Vidal.pdf>
- Van Uden, J.M., Ritzen, H. y Pieters, J.M. (2013). I think I can engage my students. teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 32, 43-54.
- Vandenberghe, R. y Huberman, A.M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Vázquez, A., Jiménez. R. y Vázquez, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de psicología*, 22(2), 247-256.
- Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 1-2.

- Vázquez, C. (2013). La psicología positiva y sus enemigos: una réplica en base a la evidencia científica. *Papeles del Psicólogo*, 34(2), 91-115.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2008). *Psicología positiva aplicada*. Bilbao, España: Desclee de Brouwer.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (Eds.) (2009). *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una Psicología Positiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vecina J., M.L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 9-17.
- Vecina Jiménez, M L; (2006). Creatividad. *Papeles del Psicólogo*, 27(1) 31-39. Recuperado de <http://w3ww.redalyc.org/articulo.oa?id=77827105>
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 3-8.
- Vera, B. (2008). *Psicología positiva. Una nueva forma de entender la psicología*. Madrid, España: Calamar Ediciones.
- Vernon, P.E. (1969). *Intelligence and cultural environment*. Londres: Methuen.
- Vesely, A.K., Saklofske, D.H. y Nordstokke, D.W. (2014). El training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81-85.
- Viché, M. (2005). *La Educación Social*. Zaragoza: Certeza.
- Vielma, J. y Alonso, L. (2010). El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica. *Educere*, 14 (49), 265-275.
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Mérida, Venezuela: Producciones editoriales, C.A.
- Waltman, D.A. y Atwater, L.E. (1998). *The power of 360 feedback*. Houston: Gulf Publishing Co.

- Watson, D., Clark, L.A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Watson, D., Clark, L.A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Watzlawick, P., Weakland, J.H. y Fisch, R. (1999). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.
- Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 101-103.
- Weisinger, H. (1998). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Buenos Aires: Javier Bergara.
- Wenger, M.A., Jones, F.N. y Jones, M.H. (1962). Emotional Behavior. En D.K. Candler (Ed.). *Emotion: Bodily change*. Princeton, N.J: Van Nostrand.
- White, M.A. y Murray, A.S. (2015). *Evidence-based approaches to positive education in schools: implementing a strategic framework for well-being in schools*. Países Bajos: Springer.
- Wilson, E. (2008). *Contra la felicidad. En defensa de la melancolía*. Madrid: Taurus.
- Wong, P. T. P. (2011). Positive Psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 52 (2), 69–81.
- Worchel, S. y Shelbiske, W. (1998). *Psicología. Fundamentos y aplicaciones*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Wundt, W. (1896). *Grundriss der psychologie*. Stuttgart, Germany: Engelmann.

- Yeager, J.M., Fisher, D. y Shearon, D. N. (2011). *SMART Strengths - Building Character, Resilience and Relationships in Youth*. Putnam Valley. Nueva York: Kravis Publishing.
- Yin, H., Lee, J.C.K., Zhang, Z. y Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137–145.
- Yoon, J.S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30 (5), 485-493.
- Zaccagnini, J.L. (2002). Relaciones emocionalmente inteligentes en el siglo XXI. En Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (Eds.) *Corazones inteligentes*. (pp. 289-312). Barcelona: Kairós.
- Zeidner, M., Mathews, G. y Roberts, R. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional Intelligence remains an “elusive” intelligence. *Emotion*, 1, 265-275.
- Zirkel, S. (2000). Social Intelligence: The Development and Maintenance of Purposive Behavior. En R. Bar-On y J.D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace* (pp. 411-132). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

ANEXOS

ANEXO I.
INSTRUMENTOS DE MEDIDA
EMPLEADOS PARA LA
RECOGIDA DE INFORMACIÓN.



ESTADO EMOCIONAL DEL PROFESORADO.

(Estudio de Investigación)

El presente documento es un instrumento para la recogida de datos de una investigación, cuyo objetivo es conocer el estado emocional del profesorado para diseñar una formación orientada a las necesidades reales de nuestro colectivo. Le agradecemos su participación voluntaria contestando a unas preguntas que sólo le llevarán unos pocos minutos.

Le garantizamos su total anonimato y el de todas las personas que participen en esta investigación, así como la confidencialidad de los datos que se deriven de la misma.

Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas, sino que todas las opiniones son igualmente válidas. Por favor, no deje de contestar a ninguna pregunta o dato que se le solicite.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

DATOS GENERALES.

EDAD ACTUAL (años):

GÉNERO (Hombre, mujer):

H M

ESTADO CIVIL:

FUNCIONARIO O INTERINO:

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE:

ETAPA EDUCATIVA ACTUAL:

¿OCUPA O HA OCUPADO ALGUN CARGO DE GESTIÓN (DIRECTOR, COORDINADOR, SECRETARIO, JEFE ESTUDIOS, ETC...)? RODEE CON UN CÍRCULO LA RESPUESTA.

SI NO

¿HAREALIZADO CURSOS PARALAMEJORADE SU BIENESTAR PERSONAL?

SI NO

¿PRACTICA USTED ALGÚN TIPO DE ACTIVIDAD PARA AUMENTAR SU BIENESTAR/FELICIDAD?

SI NO

Escala 1: Grado de Felicidad.

Considerando todos los aspectos de su vida, ¿cómo de feliz es **AHORA**? Debe de contestarla utilizando la escala de uno a diez.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Escala 2: PANAS (Watson, Clark & Tellegen, 1988).

Lea cada una de las siguientes palabras que describen sentimientos y emociones. Indique en qué grado se siente de esa forma justo ahora, es decir, **en el momento presente**. Utilice la escala de uno (nada) a cinco (mucho).

Interesado/a	1	2	3	4	5
Angustiado/a	1	2	3	4	5
Ilusionado/Emocionado/a	1	2	3	4	5

Afectado/a	1	2	3	4	5
Fuerte	1	2	3	4	5
Culpable	1	2	3	4	5
Asustado/a	1	2	3	4	5
Agresivo/a	1	2	3	4	5
Entusiasmado/a	1	2	3	4	5
Satisfecho/a contigo mismo/a	1	2	3	4	5
Irritable	1	2	3	4	5
Despierto/a	1	2	3	4	5
Avergonzado/a	1	2	3	4	5
Inspirado/a	1	2	3	4	5
Nervioso/a	1	2	3	4	5
Decidido/a	1	2	3	4	5
Concentrado/a	1	2	3	4	5
Agitado/a	1	2	3	4	5
Activo/a	1	2	3	4	5
Miedoso/a	1	2	3	4	5

Escala 3: TEST DE ORIENTACIÓN VITAL (LOT-R, Scheier, Carver y Bridges, 1994).

Responda a TODAS las preguntas rodeando con un círculo el número que se ajuste mejor a su opinión. Complimente este inventario de acuerdo con sus propios sentimientos. Indique si está de acuerdo o en desacuerdo, según la siguiente escala:

0= Estoy totalmente en desacuerdo 1= Estoy en desacuerdo 2= No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo 3= Estoy de acuerdo 4= Estoy totalmente de acuerdo

1	Cuando no se sabe qué va a suceder, normalmente, espero lo mejor	0	1	2	3	4
2	Me resulta fácil relajarme	0	1	2	3	4
3	Cuando algo malo puede ocurrirme, termina sucediéndome	0	1	2	3	4
4	Siempre soy optimista sobre mi futuro	0	1	2	3	4
5	Disfruto mucho con mis amigos	0	1	2	3	4
6	Para mí es importante mantenerme ocupado/a	0	1	2	3	4
7	Casi nunca espero que las cosas vayan a ir como yo deseo	0	1	2	3	4
8	No me enfado demasiado fácilmente	0	1	2	3	4
9	Pocas veces cuento con que vayan a sucederme cosas buenas	0	1	2	3	4
10	En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas	0	1	2	3	4

Escala 4: TMMS-24 de la escala original de Salovey y Mayer (1995). Adaptado al castellano y reducida por Fernández- Berrocal *et al.*, 1998, 2002.

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1= Nada de acuerdo 2= Algo de acuerdo 3= Bastante de acuerdo 4= Muy de acuerdo

5= Totalmente de acuerdo

1. Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9. Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11. Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Escala 5: Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965, 1989).

Ahora piense en sus propios sentimientos y elija la respuesta que considere adecuada.

1= Muy en desacuerdo 2= En desacuerdo 3= De acuerdo 4= Muy de acuerdo

Creo que soy una persona valiosa, por lo menos al mismo nivel que los demás	1	2	3	4
Creo que tengo una serie de buenas cualidades	1	2	3	4
Me inclino a pensar que, en conjunto, soy un fracaso	1	2	3	4
Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente	1	2	3	4
Creo que no tengo muchos motivos para estar orgulloso/a de mí	1	2	3	4
Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.	1	2	3	4
En general, estoy satisfecho/a conmigo mismo/a	1	2	3	4
Desearía sentir más respeto por mí mismo/a	1	2	3	4
A veces me siento realmente un inútil.	1	2	3	4
A veces pienso que no soy bueno/a en nada	1	2	3	4

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

**ANEXO II.
PUNTUACIÓN POR ÍTEMS PARA
CADA ESCALA.**

Escala	Ítem	Media	Desviación estándar
LOT			
	1	2,76	1,08
	4	2,58	1,16
	10	2,82	1,13
Optimismo		2.72	1.06
	3	1,52	1,18
	7	1,75	1,15
	9	1,42	1,17
Pesimismo		1.56	1.09
	2	2,31	1,05
	5	3,6	0,67
	6	3,1	0,73
	8	2,55	1,09
TMMS-24			
	1	3,46	1,01
	2	3,35	1,02
	3	3,17	1,03
	4	3,45	1,06
	5	2,8	1,29
	6	2,59	0,92
	7	2,95	0,92
	8	3,25	0,96
Atención		25.00	5.36
	9	3,29	0,99
	10	2,97	0,93
	11	3,17	0,93
	12	4,31	0,77
	13	3,41	0,71
	14	2,84	0,83

	15	2,95	0,81
	16	3,33	0,8
Claridad		26.27	5.47
	17	3,46	1,29
	18	3,34	1,34
	19	3,31	1,39
	20	3,43	1,35
	21	3,15	0,99
	22	3,23	1,09
	23	4,73	0,55
	24	3,1	1,04
Regulación		27.74	8.02
Autoestima			
Total		26.68	1.84
	1	3,19	0,75
	2	3,23	0,66
	3	1,5	0,79
	4	3,2	0,76
	5	1,91	0,96
Positiva		13.03	1.23
	6	1,83	0,81
	7	1,84	0,83
	8	2,96	0,86
	9	3,52	0,89
	10	3,49	0,86
Negativa		13.64	1.42
PANAS			
	2	1,69	0,83
	4	1,76	0,83

	6	1,44	0,77
	7	1,67	0,75
	8	1,14	0,41
	11	1,62	0,7
	13	1,32	0,68
	15	1,71	0,88
	18	1,83	0,72
	20	1,7	0,74
Negativo		15.88	5,27
	1	3,2	1,24
	3	3,56	0,99
	5	3,57	0,9
	9	3,5	0,97
	10	3,76	1,15
	12	3,65	0,89
	14	3,42	0,99
	16	3,56	0,9
	17	3,46	0,88
	19	3,8	0,89
Positivo		35.48	7.73

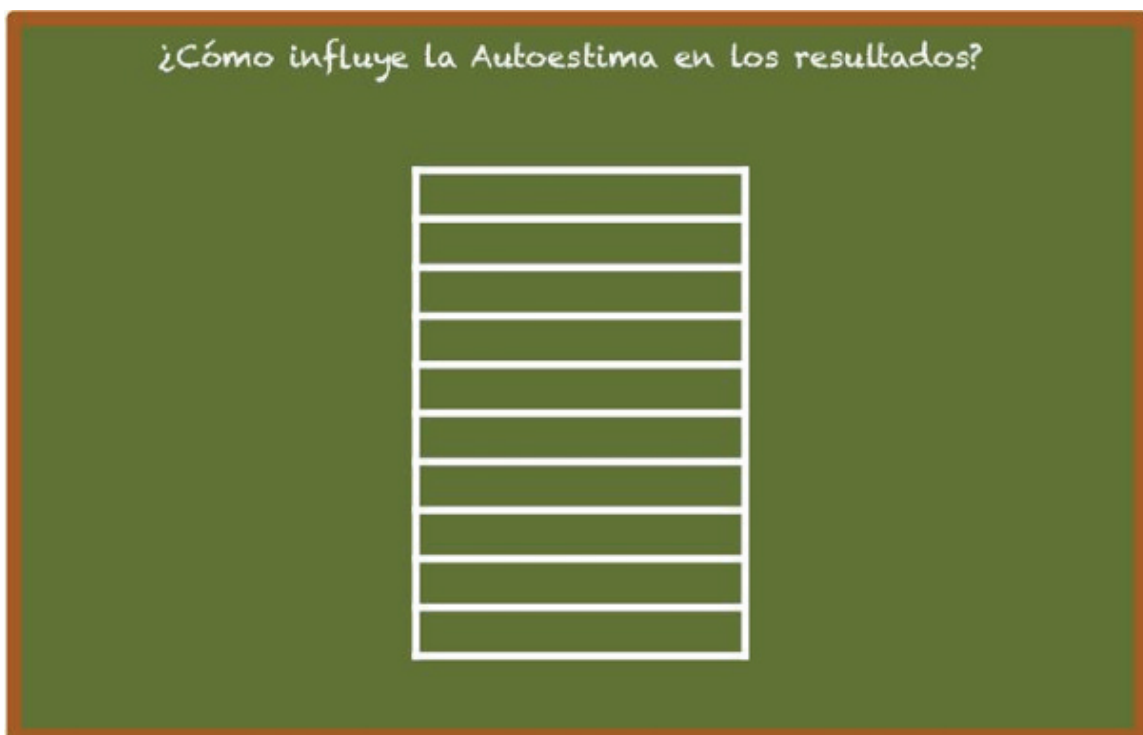
ANEXO III.
DESARROLLO DE UNA SESIÓN.

Sesión “Conócete a ti mismo y quiérete: autoconocimiento y autoestima”.	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Reflexionar acerca de la importancia e influencia de conceptos como autoconocimiento y autoestima, así como de sus repercusiones en nuestra vida personal y profesional.- Ampliar el conocimiento de estos conceptos tanto de manera teórica como práctica.- Trabajar técnicas de regulación emocional.	
Contenidos trabajados: <ul style="list-style-type: none">-Conciencia emocional. Observación y reconocimiento de las emociones.-Causas y consecuencias de las mismas.-Autoestima y autoconcepto.-Técnicas de regulación emocional	Materiales: <p>Ordenador portátil, proyector y pantalla.</p> <p>Material de oficina: folios, bolígrafos, etc.</p> <p>“La caja valiosa”.</p>



Tras el descanso de quince minutos y ya con una base teórica, pasaremos a experimentar cómo influye en los resultados que conseguimos la confianza en uno mismo, en sus posibilidades. Mejorar la autoestima, en definitiva, para creer que se puede conseguir.

Pediremos tres voluntarios que saldrán del aula para no escuchar la preparación con el resto de participantes. Al grupo que queda en el aula se les explica la dinámica: los tres voluntarios van a tener que escribir 10 palabras en la pizarra pero con los ojos tapados con un pañuelo y teniendo que encajar las palabras en las celdas que a continuación se plasmarán en la pizarra.



Las 10 palabras largas, para que la dificultad del ejercicio sea adecuada, podrían ser: adolescencia, bachillerato, compañerismo, deslumbrante, ejemplaridad, felicitación, inteligencia, originalidad, personalidad y sensibilidad.

La clave de la dinámica va a estar en el comportamiento del grupo, que será muy distinto con cada uno de los tres voluntarios: Con el primer voluntario estaremos completamente callados mientras hace el ejercicio. Aunque él nos pida que le digamos qué tal va o que le demos alguna indicación para encajar cada palabra en su sitio, no diremos nada. Al segundo voluntario le ayudaremos en todo: le iremos informando de cómo lo está haciendo, le daremos pautas correctas sobre cómo escribir cada palabra y le animaremos, mostrándole confianza en que podrá hacerlo muy bien. Al tercer voluntario intentaremos confundirlo con indicaciones erróneas y desmoralizar diciéndole que lo está haciendo fatal.

El desarrollo de la dinámica será el siguiente: entrará el primer voluntario, que podrá echar un vistazo rápido a la pizarra antes de que le pongamos el pañuelo en los ojos, asegurándonos de que no vea nada. Le explicamos que en las 10 casillas que ha visto en la pizarra va a tener que ir escribiendo 10 palabras que se le van a ir dictando. Le ayudaremos a colocarse en la primera casilla. A partir de ahí, le dejamos sólo en la pizarra y el grupo empieza a actuar tal y como se ha definido para el primer voluntario. Se irá dictando cada una de las palabras a medida que las vaya escribiendo. Al terminar, le quitaremos el pañuelo y contaremos las palabras que han quedado escritas dentro de su correspondiente casilla, sin invadir la casilla superior/inferior ni salirse fuera de la misma hacia los lados. Esa será la puntuación del primer voluntario. Se quedará ya dentro del aula, pero permaneciendo en silencio, aunque el grupo no lo esté. Borraremos las palabras escritas por el primer voluntario, volviendo a pintar la cuadrícula vacía en la pizarra, repitiendo el proceso completo para el segundo y para el tercer voluntario. Comparamos los resultados de los tres voluntarios. Normalmente, el que mejor resultados habrá obtenido será el segundo voluntario, a quien hemos ayudado, en quien hemos confiado y a quien hemos ido informando sobre cómo iba en la tarea que se le había encomendado. Y normalmente, el que peor resultados habrá obtenido será el tercer voluntario.

Analizaremos los resultados invitando a cada voluntario a comentar cómo se ha sentido y si confiaba o no en sus posibilidades mientras escribía en la pizarra. Llevaremos al grupo a concluir cómo nos influye en la consecución de los resultados la confianza en uno mismo, el hecho de que nos vayan diciendo qué tal lo estamos haciendo o que no nos digan nada y, por supuesto, cómo se comportan las personas que nos rodean con nosotros.

Terminaremos esta sesión realizando una meditación guiada encaminada a favorecer el conocimiento de uno mismo. Mediante una audición se irán dando las indicaciones para relajar el cuerpo y la mente, de manera que poco a poco, mediante su entrenamiento, se vaya incorporando esta técnica a situaciones cotidianas en las que se precise una relajación para regular ciertas emociones.

Los últimos minutos se dedicarán a comentarios y/ o reflexiones que surjan.