

Reeducación del individuo mediante el método grafotransformador.

Joaquim Valls i Morató

Dipòsit Legal: B. 9629 - 2014

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



REEDUCACIÓN DEL INDIVIDUO MEDIANTE EL MÉTODO GRAFOTRANSFORMADOR.

Directores de Tesis: Dr. Jordi Garrido i Pavia i Dr. Miquel Bastons Prat

Doctorando: D. Joaquim Valls Morató

UNIVERSITAT INTERNACIONAL DE CATALUNYA

Barcelona, 2013

AGRADECIMIENTOS

La mayor de las gratitudes a los Directores de tesis, los Drs. Miquel Bastons Prat y Jordi Garrido i Pavia. Al primero, agradecerle encarecidamente la gran oportunidad de realizarla en la Universitat Internacional de Catalunya, y al segundo, porque si no fuera por su impulso inicial, por su apoyo constante, y por su dedicación abnegada y desinteresada, la presente investigación no hubiera podido llevarse a cabo.

DEDICATORIA

A mi padre, Don Erasmo Valls Martínez, porque me inculcó el amor por la ciencia y la cultura.

A mi madre, Doña Carmen Morató Palau, porque me enseñó que los valores morales confieren sentido ético a la ciencia, y convierten la cultura en sabiduría.

A mi esposa, Carmen Gerez Cuéllar, porque el amor que nos profesamos da sentido a mi vida, y porque al ser un dechado de virtudes se ha erigido en el norte que ha guiado mi investigación.

Y a mi hija única, porque Dios así lo ha dispuesto, cuya felicidad es la razón última de toda mi actividad intelectual y espiritual.

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN	13
Hipótesis de Trabajo	16
OBJETIVOS	16
JUSTIFICACIÓN	17
MARCO TEÓRICO.....	19
Capítulo I.- Planteamientos teóricos.....	19
1.1.- Estado de la cuestión. Definiciones y conceptos.....	19
1.2.- Antecedentes.....	25
1.3.- Metodología.....	30
Capítulo II. Inteligencia emocional.....	35
2.1.- Aproximación al concepto de inteligencia emocional (IE).....	39
2.1.1.- Teoría de las inteligencias múltiples	49
2.1.2.- Las manifestaciones emocionales	57
2.1.3.- La expresión emocional	61
2.1.3.1.- Definiciones	63
2.1.3.2.- Modelos explicativos de la emoción	66
2.1.3.2.1.- Modelo biológico	67
2.1.3.2.2.- Modelo cognitivo	72
2.1.3.2.3.- Modelo conductual.....	84
2.1.3.2.4.- El modelo de los tres sistemas de respuesta emocional	89
2.1.4.- Evaluación de las manifestaciones emocionales	92
2.1.5.- Evaluación de la ansiedad al hablar en público	94

Capítulo III.- Psicología positiva	99
3.1.- Conceptos y definiciones	99
3.1.1.- La psicología humanística.....	102
3.1.1.2.- Teorías de la motivación.....	112
3.2.- El modelo de las 24 fortalezas.....	117
3.3.- Emociones positivas. Teoría.....	130
3.3.1.- Modelos	135
3.3.2.- Efectos de las emociones positivas	140
3.3.2.1.- Psicológicos.....	143
3.3.2.2.- Físicos	146
3.3.2.3.- Calidad de vida.....	150
3.3.3.- Estados emocionales positivos	154
3.4.- Resiliencia y crecimiento postraumático.....	157
3.5.- Motivaciones.....	161
3.5.1.- Creatividad	168
3.5.2.- Desarrollo de la personalidad. Sabiduría	173
3.5.3.- Autorreforzamiento.....	179
3.6.- Técnicas de Psicología positiva.....	182
3.6.1.- Práctica cognitiva o entrenamiento mental.....	183
3.6.2.- Estrategias cognitivas	187
3.6.3.- Aplicaciones de la Psicología positiva.....	194
Capítulo IV.- La grafotransformación.....	199
4.1.- Conceptos y definiciones.....	199
4.2.- Escritura y cerebro.....	204
4.2.1.- El cerebro.....	210
4.2.2.- El lenguaje, la escritura y el cerebro	219
4.3.- El Método Grafotransformador	231
4.3.1.- Los ganglios basales.....	233
4.3.2.- Los procesos del método grafotransformador.....	236

4.4.- Incidencia de la grafología en la psique del ser humano	237
4.4.1.- Autosugestión	240
4.4.1.1.- Como desarrollo de la mente.....	246
4.4.1.2.- Las siete reglas de la Autosugestión	251
4.4.2.- Desarrollo personal	254
4.4.3.- Desarrollo psicológico	258
 Capítulo V.- Trabajo de investigación.....	 261
5.1.- Introducción	261
5.2.- Marco metodológico	265
5.2.1.- Objetivos	265
5.2.2.- Variables de la Investigación.....	266
5.2.3.- Metodología de la investigación	268
5.2.4.- Diseño	270
5.2.5.- Instrumentos	271
5.2.6.- Muestra	272
5.3.- Estadísticas	280
5.3.1.- Prueba de T-Test en muestras pareadas.....	294
5.4.- Resúmenes y Conclusiones	302
 BIBLIOGRAFÍA	 307
 ANEXOS	 327
 Anexo 1º.....	 327

ÍNDICE DE TABLAS.

Marco Teórico.

Tabla 1ª- Métodos para determinan las Calidad de Vida	153
Tabla 2ª: Tabla de estadios de Erikson	174
Tabla 3ª Modos de Pensamiento	223

Trabajo de investigación.

Tabla 5.1: Variables	267
Tabla 5.2: Muestra	272
Tabla 5.3: Edades de la muestra.....	272
Tabla 5.4: Edades	274
Tabla 5.5: Sexo del Participante.....	276
Tabla 5.6: Edad del Participante * Sexo del Participante Crosstabulation	276
Tabla 5.7: Grupo de control.....	277
Tabla 5.8: Media de edades del grupo de control	277
Tabla 5.9: Edad del Participante	278
Tabla 5.10 Agrupación de variables	280
Tabla 5.11: Suma de medias en el grupo de control	281

Tabla 5.12: Totales de puntuaciones	282
Tabla 5.13 Valores en la Muestra Final.....	283
Tabla 5.14: Puntuaciones en el Grupo de Control.....	284
Tabla 5.15: Total valores grupo de Control Final.....	284
Tabla 5.16: Comparación de medias de los totales de las virtudes.....	292
Tabla 5.17: Prueba de T-Test.....	294
Tabla 5.18: Valor de significancia.....	295
Tabla 5.19: Valores	296
Tabla 5.20: Valores Eta Muestra	297
Tabla 5.21: Test para el Grupo de Control	297
Tabla 5.22: Valor de significancia.....	298
Tabla 5.23: Magnitud de la interferencia	299
Tabla 5.24: Determinar magnitud de Interferencia	300
Tabla 5.25: Valores	300
Tabla 5.26: Valores Eta para la Muestra	305

ÍNDICE DE GRÁFICOS.

Marco Teórico:

Gráfico 1º.- Autoestima y competencia	181
---	-----

Trabajo de Investigación.

Gráfico 5.1: Aproximaciones al estudio experimental.....	269
Gráfico 5.2: Edades de los participantes	273
Gráfico 5.3: Variable edad.....	273
Gráfico 5.4: Puntuaciones de fortalezas.....	275
Gráfico 5.5: Muestra por sexos	275
Gráfico 5.6: Distribución de edades del grupo de control	278
Gráfico 5.7: Respuestas por edades	279
Gráfico 5.8: Distribución según sexo	279
Gráfico 5.9: Determinación del grado de distribución.....	285

ÍNDICE DE FIGURAS.

Marco Teórico.

Figura 1ª.- Modelo circuplejo del afecto.	137
--	-----

Figura 2ª.- Teoría de la motivación-higiene.....	165
Figura 3ª.- Visión sistémica de la creatividad según Csikszentmihalyi... 171	
Figura 4ª.- Estructura del cerebro	210
Figura 5ª.- Neurona con dendritas y las terminales de axón en comunicación, a través de las sinapsis, con otras neuronas.....	213
Figura 6ª.- Áreas de Brodman.....	217
Figura 7ª.- Áreas relacionadas con el lenguaje en el cerebro humano ..	219
Figura 8ª.- Cerebro emocional. Estructuras del sistema límbico: corteza orbito frontal, amígdala e hipocampo	220
Figura 9ª.- La simbología en los test proyectivos	238

INTRODUCCIÓN.

Este trabajo tiene como principal meta potenciar las fortalezas humanas para que el individuo, sumergido en una sociedad donde predominan fuerzas opuestas que inciden sobre él, alcance, a través de un método que se propondrá y al que nos referiremos seguidamente, el bienestar y se reencuentre a sí mismo. Lo cual implica necesariamente el desarrollo positivo de las personas, que será, a la vez, el desarrollo positivo de la sociedad que conforman.

El problema básico de la sociedad actual es el choque de tendencias que se produce no sólo en el entorno, sino también entre los agentes que deberían atemperar las fricciones que se dan en el cotidiano vivir y que inciden sobre los individuos produciéndoles situaciones adversas. Estas tendencias impiden a los miembros de la sociedad una adecuación con dicho entorno, con los iguales, con el conjunto social. Dicho de otra manera, la sociedad logrará el bienestar de sus miembros siempre que logré atemperar las tensiones y promover el bienestar en su seno.

Para lograrlo, para potenciar las fortalezas humanas es necesario un método que permita reconducir dichas fortalezas afrontando y solucionando los problemas que se le plantean a la sociedad en general y al individuo en particular, para alcanzar el bienestar y su conformidad con el entorno, conformidad que es, en este caso, sinónimo de identidad con dicho entorno.

Por ello se propone la utilización del Método Grafotransformador, con el objeto de establecer, de forma empírica, la viabilidad de este método para fomentar el desarrollo positivo de las personas, que no es más que potenciar, a la vez, el bienestar y realizarlo por medio del citado método desde una perspectiva científica.

Dicho método consiste en modificar la caligrafía de algunas letras, la utilización de autoinstrucciones positivas (autosugestión), tanto orales como escritas, mediante ejercicios diarios y ejercicios de psicología positiva (redacciones) semanales con los que se pretende reeducar la atención del individuo.

Buena parte del trabajo se basará en la psicología positiva de la que Seligman fue portavoz y que planteó, especialmente, en su discurso en la American Psychological Association cuando fue elegido presidente y que se puede resumir en:

- 1.- El estudio de las experiencias y emociones positivas.
- 2.- El estudio de los rasgos positivos o fortalezas psicológicas
- 3.- El estudio de las organizaciones positivas

Se trata de exponer las ideas de Seligman sobre la Indefensión Aprendida y el potenciamiento de las fortalezas humanas como control de la adversidad. Dentro de esta línea el psicólogo norteamericano propone el refuerzo de las armas naturales del individuo como herramientas para enfrentarse con las situaciones hostiles éste enfrenta en el transcurso de su vida.

La corrección de las carencias y la superación de las mencionadas situaciones hostiles, pueden realizarse a través de la intervención a través del método grafotransformador, lo cual se pretende demostrar por medio de la intervención que se presentará y estudiará en el Trabajo de Investigación de esta Tesis. Tesis que se estructurará en dos grandes bloques: el Marco Teórico y el Trabajo de Investigación.

El Marco Teórico se dividirá en cuatro capítulos, en el primero de los cuales se establecerá el Estado de la Cuestión, o sea la doctrina sobre la materia, conceptos y definiciones, antecedentes y la Metodología con la que se desarrollará el trabajo.

El capítulo segundo se dedicará a la Inteligencia emocional, que es en definitiva la base de todo el trabajo, ya que sobre ella se construye la psicología del individuo. No sólo se hará una aproximación a la inteligencia emocional desde la perspectiva de la doctrina, sino también desde los planteamientos conductuales.

El tercer capítulo estudiará la psicología positiva, con conceptos tan importantes para este estudio como el modelo de las 24 fortalezas, las emociones positivas o las motivaciones.

La grafotransformación, y el método gastrotransformador se analizará en el capítulo cuarto, que introducirá al trabajo de investigación.

Dicho Trabajo de Investigación se realiza sobre una muestra de 50 personas seleccionadas formada por un grupo de voluntarios que han realizado ejercicios caligráficos a diario, rellenando cuadernos de caligrafía, repitiendo 5 frases autosugestivas en periodos de cuatro semanas, trabajando en cada periodo diferentes aspectos de la inteligencia emocional: optimismo, perseverancia, etc. Antes de acostarse debían repetir estas mismas frases cinco veces seguidas, o bien escuchar una grabación con la voz de su madre. Además, una vez a la semana debían elaborar una redacción, cuya temática variaba en cada periodo.

Los datos proporcionados por la intervención, son tratados por estadísticamente y los resúmenes y las conclusiones analizadas y usadas en la Discusión.

El trabajo terminará con la Aportación y las Conclusiones Generales.

HIPÓTESIS DE TRABAJO.

Los individuos pueden ser reeducados con el método grafotransformador.

OBJETIVOS:

1º.- Investigar si con las técnicas de reeducación del individuo con el método grafotransformador, los resultados en el test de las 24 fortalezas de Seligman mejoran significativamente frente a un grupo (de control) de personas que no lo han implementado

2º.- Investigar si los individuos son reeducables con el método grafotransformador. Este método consiste en modificar la caligrafía de algunas letras, la utilización de autoinstrucciones positivas (autosugestión) tanto orales como escritas mediante ejercicios diarios; y ejercicios de psicología positiva (redacciones) semanales con los que se pretende reeducar la atención del individuo.

3º.- Analizar si existen diferencias significativas en las respuestas al cuestionario VIA para el grupo de control y la muestra en el Tiempo 1 y el Tiempo 2.

JUSTIFICACIÓN.

La importancia del bienestar de las personas a través de potenciar sus fortalezas de manera que el individuo en particular puede encontrarse a sí mismo y con la sociedad que le engloba, la posibilidad de avanzar en la auto concienciación de la persona para integrarse plenamente y con una íntima y plena satisfacción de vida, y todo aquello que contribuya a estos fines, parecen suficiente e importantes justificaciones para elaborar este estudio que pretende ayudar a dichas personas y aportar una nueva posibilidad de potenciación de estas fortalezas.

MARCO TEÓRICO.

Capítulo I.- Planteamientos teóricos.

1.1.- Estado de la cuestión. Definiciones y conceptos.

El problema que plantea el presente trabajo respecto a su fundamentación teórica es que se trabaja con tres niveles de conceptos, que si bien se hallan interrelacionados y la misma interrelación justifica su análisis teórico, sin embargo son diferentes tanto conceptualmente como en sus definiciones básicas. Por una parte tenemos la Inteligencia emocional que se desarrolla en el capítulo II que significa una introducción a las emociones y las motivaciones que se analizan en el siguiente capítulo III. Dicho tercer capítulo incluye la psicología positiva, que implica otro concepto. Y el cuarto capítulo lo dedicamos a la grafotransformación y el método grafotransformador que es la aportación que presentamos, y que supone el tercer nivel conceptual.

En este sentido, en cada uno de dichos capítulos se realiza un planteamiento teórico y presentan las definiciones y conceptos que sobre el tema han dado las distintas escuelas. Sin embargo, en este apartado de introducción queremos plantear las líneas maestras de cada una de estas disciplinas especialmente en lo que se refiere a la interrelación que hemos planteado.

En este sentido, Goleman (1996) define la emoción como un impulso que induce al individuo a actuar. Etimológicamente el término proviene del latín “moveré”, con el sentido de mover y el prefijo “e” que significa hacia, o sea *moverse hacia*. La emoción pues es tender hacia algo, una tendencia hacia alguien. Para el DRAE es “*Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática*”. De todas formas, hay muchos tipos de emociones que sólo tienen similitud en que, desde un punto de vista funcional, todas son

buenas, por lo menos como factores de preservación del individuo perfeccionados por la evolución. (Hernández, 2003).

Para este mismo autor, la relación entre emoción e inteligencia, debe considerar estos factores:

- a) la existencia de aspectos categóricos que se identifiquen como habilidades mentales y puedan ser aplicadas a las emociones;
- b) estas habilidades emocionales es necesario que interactúen y correlacionen entre ellas, o sea que deben ser fiables y pertenecer a una sola y misma realidad.
- c) Estas habilidades emocionales, que se consideran inteligencia, deben estar relacionadas con otras inteligencias que interactúen con ellas pero que sean a la vez diferentes e independientes. No debe existir demasiada correlación entre ellas porque de existir nos encontraríamos con la misma cosa.
- d) las habilidades de la inteligencia emocional deben desarrollarse a lo largo del tiempo, identificadas con las diversas edades del individuo y, también, con las experiencias adquiridas en su vida. Todo ello en un proceso que avanza con la edad hasta un momento determinado en el que se inicia una involución.

“La expresión de las emociones, se basan en reacciones neurovegetativas, las que son, en parte innatas, hereditarias, y típicas de la especie, y en parte adquiridas durante etapas tempranas, a partir del primer contacto del niño con sus padres y el ambiente que lo circunda, es a través de este proceso que se produce la particularización de las respuestas emocionales, y como consecuencia, el tipo de patología que puede desencadenarse”.
(Daniel Cardinali, 1997: 309).

El concepto de inteligencia emocional, que se desarrolla en el capítulo segundo, no incide sólo en la emociones sino que también lo hace sobre

la manera de pensar, o sea las cogniciones¹ y los comportamientos. En este sentido la inteligencia emocional comprende las maneras de saber vivir y convivir y se presenta como la inteligencia que permite al ser humano relacionarse intuitiva e instintivamente con el resto del entorno en el que se mueve.

“La inteligencia emocional no es suficiente si sólo se limita a las emociones, aun siendo éstas el corazón de la vida psíquica. Hay que hablar de una inteligencia socioafectiva que implique el conocimiento y gobierno de las cogniciones, de las emociones y de las conductas, tanto propias como ajenas”. (Hernández, P. 2002: 88).

No podemos olvidarnos de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner que desarrollamos en mayor amplitud también en el capítulo segundo.

El concepto de inteligencias múltiples no es una novedad en el desarrollo de la psicología, ya que se han propuesto teorías sobre el tema, con mayor o menor amplitud: Rousseau (1712-1778), defendía que los niños aprendían y debían aprender a través de la experiencia cotidiana, dado que es en dicha cotidianidad donde se aprenden las reglas del juego social, destacan las inclinaciones naturales y se fomentan las relaciones entre los individuos que forman parte del entorno. Pestalozzi (1746-1827) también entiende que la experiencia es la base fundamental de la educación y sobre ella se crea la personalidad infantil y, más adelante, la del adulto. Por su parte Froebel (1782-1852) cree, asimismo, que la educación se fomenta a través de la experiencia e incluye los juegos, canciones y trabajos en dicha función. Está muy cerca de los sistemas

¹ Sobre las teorías cognitivas sólo mencionar esta cita de Skinner: *“Conforme la ciencia de la conducta va adoptando la estrategia de la física y la biología, el agente autónomo a quien tradicionalmente se había atribuido la conducta, es reemplazado por el ambiente(...)el hombre no es un animal moral en el sentido de poseer una especial característica o virtud; él ha construido un cierto género de ambiente social que le induce a comportarse de forma moral”* (Skinner, B.F. 1980: 29 y 245)

más primarios, los de los animales, que a través de los juegos aprenden. Dewey (1859-1952) realiza una comparación entre la sociedad y el aula, entendiendo que el aprendizaje se da a través de las relaciones entre los miembros del grupo y las jerarquías se establecen entre ellos a través de las habilidades sociales de los mismos.

Gardner (2003: 43-45) opina que las inteligencias provienen de la herencia genética y todas ellas son universales en sus estructuras básicas y estas inteligencias innatas, independientes de la cultura y de la educación recibida, comprenden las habilidades de cada individuo que pueden ser de distinto tipo y configuran las tendencias básicas del sujeto. Desde luego la cultura en la que se desarrolla y la educación que recibe despliega estas inteligencias, dichas habilidades, y completa la personalidad del individuo. Para Gardner la educación y el marco cultural son los que trabajan la habilidad modeladora y la perfeccionan. Habla de inteligencia en bruto que es la de los niños y una evolución hacia un perfeccionamiento de la misma. La pregunta que cabe hacerse es si la cultura del entorno condiciona estas habilidades y consecuentemente la inteligencia. Dicho de otro modo la inteligencia en este contexto surge cuando es reconocida como tal por la cultura.

Respecto a la psicología positiva, su naturaleza la definieron Seligman y Csikszentmihalyi (2000) en tres objetivos: curar la enfermedad mental, conseguir que las personas tengan una vida más plena y feliz y buscar y alimentar la inteligencia. El problema de la psicología, según lo ve la escuela positiva, es que siempre se ha dedicado a estudiar el aspecto negativo de la misma, la enfermedad, y no el positivo la prevención y la felicidad. Buscando la felicidad se pueden encontrar la manera de prever la enfermedad mental. Maslow, considerado uno de los precursores de la psicología positiva, dijo que *“Es como si la psicología se hubiera restringido voluntariamente a la mitad de su jurisdicción legítima”* (1954: 352.353).

Una definición de la Psicología Positiva es la de Prada (2005) que dice que es *“el estudio científico de las experiencias positivas y los rasgos individuales positivos, además de las instituciones que facilitan su desarrollo”*

Carr (2007:23), por su parte, dice que como empresa científica la:

“psicología positiva se centra en comprender y explicar la felicidad y el bienestar subjetivo y en predecir con precisión los factores que influyen en estos estados”. Y también la define desde la perspectiva clínica: “la psicología positiva se ocupa de mejorar el bienestar subjetivo y la felicidad en lugar de centrarse en remediar déficits”

La felicidad es, para la psicología positiva, más que un estado en sí mismo, la suma de una serie de factores que contribuyen a la placidez y al placer, por ejemplo: la personalidad, el tipo de cultura, el entorno, las relaciones, entre ellas el matrimonio, la amistad, el parentesco, la religión, la condición física, la riqueza como instrumento de seguridad, etc. En este sentido, Seligman y los de su escuela, se han planteado la pregunta ¿qué es la buena vida? y su respuesta más que una definición es una relación de característica y cualidades que debe tener la buena vida. Se trata pues de taxonomías de la Psicología Positiva que han permitido diseñar una doctrina y, al tiempo, estructurar unas técnicas de aplicación no sólo dentro de la escuela americana, sino de las demás que han surgido a lo largo y ancho del mundo.

En este sentido se presenta el cuarto capítulo, que trata de la grafotransformación, un método que proponemos y que tiene como objetivo último potenciar las fortalezas que cada individuo posee reconduciendo dichas fortalezas y solucionando los problemas y adversidades que se plantean al individuo en la sociedad en la que nos encontramos.

En este contexto el trabajo que presentamos se propone una alternativa que consiste en la utilización del Método Grafotransformador, cuya autoría es del doctorando que realiza esta introducción, y que tiene por objeto demostrar, de manera empírica, la utilidad de dicho método para promover el desarrollo de las personas de forma positiva, potenciando al tiempo el bienestar de las mismas y fomentándolo para alcanzar, científicamente, sus máximas potencialidades.

El método que presentamos se fundamenta en la modificación de la caligrafía de las letras, no todas, sólo algunas, combinándola con la utilización de autoinstrucciones positivas (autosugestión), de forma oral y escrita y que, por medio de ejercicios diarios y de psicología positiva, consistentes en redacciones semanales, se reeduca la atención del individuo.

El objetivo último es incluir en el método las ideas y los fines de Seligman sobre la Indefensión Aprendida y el potenciamiento de las fortalezas humanas, entre ellas y de manera preferente el control individual y colectivo de la adversidad. Seligman, en la misma línea, se inclina por potenciar las cualidades naturales del ser humano como herramientas que le permitan enfrentarse a las circunstancias adversas, las situaciones negativas con que el individuo se enfrenta contantemente y durante todo el transcurso de su vida.

1.2.- Antecedentes.

Buscar antecedentes remotos a la actual grafología no deja de ser un ejercicio para distraerse. Ciertamente que el interés por la escritura, sus características y sus supuestos arcanos es tan antiguo como la misma escritura, pero no la conceptualización que se desarrolló a partir de principios del siglo XIX del siglo pasado. Por otra parte el interés por la interpretación del carácter de las personas a través de diversos tipos de ritos, es quizás más antiguo que la escritura.

Sin duda estas interpretaciones de los caracteres de las personas se basaban en una incipiente psicología *avant la lettre* fundamentada en la observación empírica en el mejor de los casos, cuanto no en divagaciones especulativas.

En los dos casos, la escritura y la interpretación del carácter, pronto cayeron en manos de las castas sacerdotales y se consideraron ambas como oficios o artes sagradas. Culturas tan antiguas y propicias a los ritos esotéricos como la china y la japonesa, según parece, relacionaron las dos artes e iniciaron un primer avance en la interpretación del carácter y el futuro también por medio de los rasgos que escribía o más bien pintaba el sujeto objeto de observación. Ciertamente que en las dos culturas mencionadas, la escritura es un arte y una complicada técnica a la vez, los ideogramas son desde luego un tipo de escritura, pero muy alejado precisamente en lo conceptual de las occidentales, diferencia que condiciona todo un mundo interpretativo. Alrededor del año 1.000 a.C., Kuo Jo-hsu, un filósofo chino, dijo que la escritura demuestra si una persona es de mente noble o vulgar. Y Okakura, un filósofo japonés que sentenció: *Cada trazo de escritura expresa toda una vida*"

En Occidente las primeras referencias a relaciones psicológicas entre escritura e interpretación de la misma aparecen según la tradición en

Aristóteles (384-322 a. C.), sobre quien se dice que se preguntó respecto a las relaciones entre escritura y personalidad. Incluso se le atribuye la cita: *“La escritura es un símbolo del habla, y esta última es un símbolo de una experiencia mental”* (En Tahoces, 2007:19).

Poco después, un alumno suyo, Demetrio de Falero (350-282 a.C.), perteneciente a la escuela peripatética, político, filósofo y bibliotecario con amplios conocimientos sobre las tradiciones orientales, dijo que: *“La letra expresa el alma”*, aun cuando creemos que se refería más a la importancia de las bibliotecas y de la letra como transmisora de conocimientos que pudiera llegarse al alma a través de una interpretación de la escritura.

Si bien estos supuestos antecedentes son dudosos, es cierto que la relación entre escritura y personalidad aparece en algunos escritores de la antigüedad, especialmente en Cayo Suetonio Tranquilo (70-140), historiador y biógrafo que en la *Vida de los docecesares (De vita Caesarum)* dice respecto a la escritura del emperador Augusto:

“He observado en la letra de Augusto que no separa las palabras y que no pasa a la línea siguiente las letras que le sobran al final de cada línea, sino que las coloca debajo, envueltas en un rasgo curvo”

Todo ello demuestra que ya en la Antigüedad más clásica hubo pensadores que relacionaron la grafía de la escritura con las características de la personalidad, de alguna manera las peculiaridades del carácter estaban presentes en la manera de trazar los rasgos de las letras, sus uniones y la disposición general del texto escrito.

Aunque hablar de la Edad Media como un conjunto cerrado y con características propias e inmutables es una entelequia además de un error, cierto es que no hubo un avance en la cultura que se concentró en

los conventos y monasterios. En cualquier caso no fue un gran retroceso sobre la antigüedad dado que en esta sólo grupos reducidos privilegiados podían llegar a la cultura y a los conocimientos y la masa analfabeta era más o menos la de la Edad Media. Sin embargo el hecho que no se tengan noticias sobre aproximaciones a la grafología en esta dilatada etapa de la historia, se debe más a que los autores, religiosos en su inmensa mayoría, escribían sobre temas de religión, filosofía y teología que a causa de dicha masa analfabeta.

Hubo que esperar al siglo XVI con Juan de Huarte San Juan (1529-1588) médico y doctor en medicina por la Universidad de Alcalá, que publicó en 1575 un libro que marcaría un antes y un después en la cultura española: *Examen de ingenios para las Ciencias*, en el que se recoge la sospechada relación entre la escritura y la personalidad. También se atribuye a Próspero Aldoriso un método, *Idengrafía*, que estaría cerca de la grafología, publicado en 1611 bajo el título de *Idengraphicus Nuntius*. Una parte de la doctrina le considera el primer grafólogo, aunque la *Idengrafía* tiene mucha relación con la grafología, también existen diferencias entre las dos propuestas.

Poco después Camilo Baldi, profesor de Filosofía de la Universidad de Bolonia, en 1622, publicaba "*Tratatto come da una lettera massiva si cognosca la natura e qualita dello scrittore*" (*Tratado sobre cómo conocer por medio de una carta la naturaleza y cualidades del escritor*), en el que dijo:

"Mediante un examen atento, cabe reconocer estos y otros rasgos similares en cualquier escritura. No obstante, hay que observar cuidadosamente si las características de la escritura se repite y, además, si son en algún sentido artificiales, así como si se deben a diversas razones engañosas derivadas de los materiales utilizados para escribir"

Y

"Decid a una persona que de la lectura de una carta íntima puede inducirse un conocimiento exacto de los pensamientos, de las costumbres y de la disposición de ánimo de quien la escribió y su primer movimiento será la hilaridad, o, por lo menos, de profunda estupefacción. Y, no obstante, si se dignase reflexionar que todo efecto proviene de una causa, a la que se conforma, se vería obligada a convenir que no es imposible lo que dice el viejo proverbio: conocer al león por la uña." (En Xandró, 1994: 30).

Leibniz (1646-1716), hacia final del siglo XVII dice: *"También la escritura expresa, casi siempre, de una u otra manera, el temperamento natural, a menos que no proceda de un maestro...la forma de escribir expresa algo del temperamento natural"* y Grohmann Catedrático de Teología de Wittenberg, publicó en 1792 *"Examen de la posibilidad de deducir el carácter a partir de la escritura"*, en el que dice:

"...disfrazar la escritura propia resulta tan difícil como disfrazar la fisonomía. Y al igual que la fisonomía permanece en lo esencial inalterable, y en respuesta a la emoción interior sólo se activan los músculos móviles, el carácter de la escritura permanece básicamente inalterable a pesar de cualquier disfraz, aun en el caso de enmascararse mediante rasgos falsos y engañosos. He encontrado en todo momento que la capacidad de disimular la propia escritura está al mismo nivel que disfrazar el carácter y la apariencia."

Y para finalizar estos antecedentes, nos referiremos al Goethe (1710-1782) quien dijo que se daba *"una íntima relación entre el carácter, al inteligencia, el alma, las sensaciones emocionales del ser humano y la escritura."*

Otro escritor, Walter Scott (1771-1832) dice: *"... La letra muy regular, pero muy pequeña y apretada, indica a un hombre de una conciencia*

pura, que sabe dominar sus pasiones..." (El manuscrito, capítulo II), que no deja de ser una conclusión grafológica clara y precisa.

En 1871 el abate Jean-Hippolyte Michon (1806-1881), introduce el término grafología, publica a partir del mismo año la revista "*La Graphologie*" y funda la Société de Graphologie de París. En este momento nace la moderna grafología.

1.3.- Metodología.

La metodología que vamos a describir en este apartado es la que corresponde al Marco Teórico, dado que la correspondiente al Trabajo de Investigación se realiza dentro del capítulo quinto de este trabajo.

La Hipótesis principal que nos formulamos es que los individuos pueden ser reeducados con el método grafotransformador.

Para alcanzar esta hipótesis nos hemos fijado tres objetivos de los cuales los dos primeros corresponden al Marco Teórico y el tercero al Trabajo de Investigación. Los tres han sido ya relacionados más arriba.

Para alcanzar la hipótesis de trabajo que hemos formulado se ha desarrollado una metodología que describimos a continuación y que, en primer lugar, relacionamos las limitaciones que nos hemos encontrado en el desarrollo del trabajo.

Primera limitación: una limitación que se refiere a las fuentes. El problema que nos planteamos al iniciar el trabajo fueron la calidad de las fuentes. En el tema que nos ocupa no hay una escasez de fuentes, lo que hay son muchas fuentes de baja calidad y poco científicas. Es un problema que arrastra la especialidad y que procede los primeros tiempos en que ciencias como la grafología o la psicología positiva se identificaron erróneamente con corrientes esotéricas o enigmáticas.

Decidimos aceptar sólo fuentes contrastadas y de solvencia académica, lo que redujo mucho la cantidad de informaciones disponibles y obligó a una búsqueda mayor.

Segunda limitación: se ha evidenciado la falta de investigaciones anteriores especialmente respecto al tema central de nuestro trabajo, el método grafotransformador. Falta de investigaciones, por otra parte, que ya se esperaba dada la novedad de la propuesta y las características de la misma. Aunque por otra sí hemos encontrado investigaciones sobre aspectos relacionados como la propia grafología, los relacionados con las manifestaciones emocionales o la psicología positiva donde existen referencias en abundancia.

Tercera limitación: se trata más bien de una limitación autoimpuesta, por cuanto hemos querido centrarnos en el tema en profundidad de manera que no nos alejáramos del mismo en investigaciones paralelas o que no estuvieran íntimamente relacionadas con el trabajo principal.

Cierto que una parte de estas limitaciones se han ido corrigiendo a lo largo de la elaboración trabajo y se han encontrado nuevas fuentes de calidad y contrastadas que hemos utilizado en el mismo. Pero también es cierto que algunas nos han obligado a exhaustivas búsquedas para suplir las informaciones que escaseaban.

El proceso que hemos seguido en el desarrollo del presente trabajo lo hemos dividido en cuatro fases:

Primera fase: en esta fase hemos recabado información por medio de revisiones bibliográficas, de investigación en hemerotecas y acopio de datos que nos han facilitado contactos directos con especialistas en la materia. Dicha información se ha obtenido practicando una búsqueda en bibliotecas, hemerotecas e internet a través de operadores booleanos, índices temáticos y motores de búsqueda.

Segunda fase: Selección de la información. La investigación, en esta segunda fase, se basó en realizar una depuración de la información y selección de los datos obtenidos, con el objetivo de elegir los mejores y

más contrastados. Uno de los problemas de toda investigación es la fiabilidad de las informaciones obtenidas. Una de las fórmulas de selección es el prestigio y la autoridad de los especialistas que las afirman, otra es contrastarlas entre varios autores. Hemos utilizado las dos variables.

Todo ello nos permitió seleccionar una información de alta calidad y en la cantidad suficiente para realizar nuestro trabajo.

Esta segunda fase del desarrollo de la tesis, implica adentrarse en las doctrinas, escuelas y teorías, estudiar a los autores y presentar un estado de la cuestión, tanto desde la perspectiva teórica como empírica, lo suficientemente sólido para fundamentar seriamente las afirmaciones que se realizan en el trabajo, especialmente en el Trabajo de Investigación y las Conclusiones.

Tercera fase: Con toda la documentación en orden y seleccionada, el siguiente paso consiste en realizar un primer borrador que, corregido por el Director de Tesis y con los consejos aportados por él, se convierte tras una segunda redacción, que incorporó nuevas informaciones obtenidas, en el trabajo final después de la última corrección.

Cuarta fase: se centró en el Trabajo de Investigación que se realizó de manera paralela al Marco Teórico. El Trabajo de Investigación trata de establecer la viabilidad del método grafotransformador para que sirva como un apoyo al desarrollo positivo de las personas, se realizó sobre una muestra de 31 adultos voluntarios a los que se aplicó un cuestionario-inventario de Fortalezas (VIA), formado por 240 ítems para el cálculo subjetivo de las 24 fortalezas de carácter propuestas por Peterson y Seligman (2004). Los resultados obtenidos permitieron llegar a las conclusiones de este trabajo.

Quinta fase: Es la fase de las Conclusiones. Una vez realizado todo el trabajo y determinado las bases teóricas y el trabajo de investigación, resumimos todos los resultados obtenidos y establecimos las conclusiones.

Pero el trabajo no terminó en este punto, ya que nuestra propuesta incluía, a modo de aportación, presentar el método grafotransformador, lo cual incluimos después de las Conclusiones.

Métodos.

Los métodos utilizados en este trabajo han estado en función de las investigaciones realizadas. La metodología ha sido multidisciplinar, porque en el trabajo se plantean múltiples perspectivas científicas: psicología, grafología, bibliotecología y estadística. Lo cual nos ha obligado a la utilización de varios métodos, los más idóneos para cada parte del trabajo.

Método descriptivo: básicamente se ha utilizado en el segundo y tercer capítulo, en los que hemos establecido las bases teóricas del trabajo. Hemos descrito las principales características y escuelas que han estudiado la inteligencia emocional, las emociones en general y la filosofía positiva.

Método analítico: que ha sido utilizado en el Trabajo de Investigación fundamentalmente ya que se trata de una investigación de tipo cuantitativo. Los datos evaluados, el método estadístico y los instrumentos de medición sólo podían encontrar un marco adecuado en dicho método analítico.

Método inductivo: que ha conformado el capítulo cuarto por cuanto en él se concentra la propuesta y la aportación, con el método grafotransformador.

Método deductivo: sobre el cual se han desarrollado los Resúmenes y las Conclusiones.

CAPÍTULO II. INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Spencer (1820-1903) entendía que la vida era el ajuste continuo de las relaciones internas y externas, y que este ajuste se lograba en los animales por medio del instinto y en las personas a través de la inteligencia. A lo largo de la historia de la humanidad, la inteligencia se ha definido de muchas maneras y desde múltiples perspectivas: antropológicas, psicológicas, filológicas, biológicas y hasta económicas. La palabra procede de la fusión de dos conceptos latinos: *inter* y *legere*, capacidad de leer en el interior, o sea entender.

El estudio de la inteligencia ha sido una constante multidisciplinar y constituye un difícil ejercicio de conceptualización establecer una definición general que sincretice toda la complejidad que comportan las diversas facetas que incluye el concepto de inteligencia.

Wechsler, (1958, p. 78) la definió como: *“actuar con propósito concreto, pensar racionalmente y relacionarse eficazmente con el ambiente.”*; Stenberg y Powell (1989, p. 153), dicen que es una: *“facultad superior contraponiéndola a las inferiores, sensitivas y vegetativas, como capacidad de abstracción, de simple aprehensión o para resolver problemas”*; Wentzel (1995, p. 66): *“capacidad de comprender y establecer significaciones, relaciones y conexiones de sentido”*.

De todos modos hay un determinado consenso en lo que se refiere a la naturaleza de la inteligencia aun cuando dicha naturaleza también se matiza según las diferentes disciplinas.

“La morada de la inteligencia es la corteza cerebral. Aunque posee un gran número de capacidades y una flexibilidad enorme, la corteza cerebral es sorprendentemente regular en sus detalles estructurales, sus partes diferentes sean responsables de la

visión, el oído, el tacto o el lenguaje, funcionan según los mismos principios". (Hawkins y Blakeslee,, 2005. p. 16).

Otra cosa es cuando se estudian las operaciones que conforman el funcionamiento de la inteligencia, Guilford (1986, pp.244-265), establece cinco categorías:

.- Cognición: que es el descubrimiento o redescubrimiento, el reconocimiento de la información a través de la comprensión y el entendimiento.

.- Memoria: que almacena o retiene la información de manera que puede ser utilizada, o sea con disponibilidad, aunque no completamente sino con un cierto grado de disponibilidad.

Diferencia cognición de memoria de manera que la primera es la información obtenida exactamente ahora y la memoria la información latente, mantenida en la mente durante un tiempo más o menos largo.

"El almacenamiento de la memoria es la condición esencial o el determinante de sus cogniciones, pero esto no hace que la memoria sea la misma cosa que la cognición". (Guilford, 1986, p. 246).

En cualquier caso los mecanismos que afectan a la memoria y los procesos de la misma, aun cuando se sabe mucho sobre ellos, no se conocen todos y cada uno; el debate sobre el olvido y sus mecanismos es un ejemplo de ello.

.- Producción divergente: se refiere a la producción de información a partir de otra información, si el interés incide en la variedad y cantidad de rendimiento de una determinada fuente. Se trata de

rescatar la información almacenada en la memoria, lo que se llama evocación.

.- Producción convergente: el problema de recuperar información es más estructurado y la información recuperada surge con menos dudas. La búsqueda es más limitada que la anterior, pero más concreta.

.- Evaluación: consiste en comparar la información obtenida con otra conocida. El objetivo es llegar a tomar una decisión basada no sólo en la información sino también en la lógica que ha proporcionado la comparación.

Rice (1999, p.151) se apoya en la triárquica de Sternberg (2000) para explicar los tres tipos de inteligencia que considera:

.- Inteligencia componencial: es lo que se entiende por inteligencia por lo general, la que se mide en los test: referida al aprendizaje en general, las habilidades de comprensión lectora, capacidad para analizar analogías, silogismos y series, capacidad de pensar críticamente, etc.

.- Inteligencia experiencial: habilidades para codificar, comparar, seleccionar y combinar la información con el objetivo de implementar teorías, ideas, opiniones, etc.

.- Inteligencia contextual: habilidades que permiten la conducta adaptativa al entorno, evaluar situaciones, alcanzar metas y la solución de problemas prácticos.

La inteligencia no puede considerarse como un todo cerrado sino que es un sistema abierto que absorbe información y cuyas fronteras son difusas. El estudio de la misma puede realizarse desde tres niveles o planos:

.- El plano rasgo, que se refiere a la estructura de las aptitudes intelectuales que conforman la inteligencia. Entendemos que un rasgo intelectual indica cuáles son las tendencias del comportamiento de los individuos. Un nivel de aptitud numérica implicaría un individuo con tendencias a las matemáticas, o un nivel de aptitud en lenguaje significaría un individuo con tendencias hacia la lengua.

.- El plano cognitivo, se ocupa de las operaciones que realiza la inteligencia, cómo se organizan y cómo se relacionan entre sí para producir una idea, o un producto mental. Explica la actuación de la inteligencia a tiempo real en una determinada tarea; por ejemplo la lectura e interpretación de las palabras.

.- El plano orgánico es el que se basa en la genética, o sea la génesis y la biología referida a la inteligencia.

2.1.- Aproximación al concepto de inteligencia emocional (IE).

Para DRAE la inteligencia emocional es: *“Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”*.

A Salovey y Mayer (1990) se les considera los autores del concepto *“Inteligencia Emocional”* (IE), y lo propusieron en un estudio realizado sobre Psicología Educativa, refiriéndose a un tipo de habilidad de gestión de las emociones que ejercían un grupo de niños con un coeficiente intelectual menos que mediano pero que, sin embargo, alcanzaban notas muy altas en sus estudios y en las relaciones con su entorno.

“... para alcanzar el éxito en el medio escolar, ya no era suficiente con tener buenas habilidades cognitivas, tal como las que miden las clásicas pruebas de CI, sino que se precisaban habilidades de “gestión emocional” orientadas tanto al manejo de las propias emociones, como al manejo de las emociones de los demás”.
(Salovey y Mayer, 1990, p. 187)²

Unos años más tarde, en 1995, Goleman tituló uno de sus libros de divulgación como *“Inteligencia Emocional”*, que es una especie de vademécum de investigaciones sobre la materia que incluye trabajos en Psicología de la Personalidad, la Psicología Infantil y la Psicología Social, Neuropsicología y hasta Psicología del Trabajo, lo que impuso el concepto y se generalizó en todo el entorno académico (Goleman, 1996).

“Si se analiza toda esa amplia cantidad de textos que usan la etiqueta IE en el título y/o en el desarrollo de sus contenidos, constataremos que lo único que tienen en común todos ellos es,

² En 1997 los mismos autores definen la Inteligencia Emocional como: *“... la habilidad de las personas para atender y advertir los sentimientos de modo apropiado y preciso, la capacidad para asimilarlos y entenderlos y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás”* (Mayer y Salovey, 1997, p.190)

precisamente, que dicen reivindicar las emociones como algo relevante” (Zaccagnini, 2006, p. 27).

Block y Block (1997) hablan de “*adaptabilidad del ego*”, que es lo mismo que la IE y la define a través de sus características: “*La autorregulación emocional y de los impulsos. La inteligencia social. La conciencia de eficacia personal.*” Fernández-Araoz (2001), se refiere a la relación entre la inteligencia emocional y la inteligencia académica y de la necesidad de compatibilizarlas; como las habilidades de la IE son aprendidas pueden ser modificadas y por tanto adaptarse.

En realidad siguiendo el razonamiento de Block, las preguntas que se plantean para reforzar el concepto de IE, son aquellas que no puede contestar la teoría cognoscitiva: ¿Por qué el alumno con mejores notas no logrará ser el profesional de más éxito?; ¿Qué tienen ciertas personas para que los otros hagan las cosas que ellos proponen?; ¿Qué tienen ciertas personas para sentirse bien y ser felices con poco?

Quizás estas preguntas se resuelvan con la propuesta de la psicología de que todas las personas tienen dos mentes: una que piensa, reflexiona y razona y otra que siente es impulsiva y se emociona. Las dos son formas de conocimiento e interactúan entre ellas.

Hernández (2002) exige una serie de condiciones para considerar la comunicación como inteligencia.

“a) que existan determinados aspectos que sean identificados como habilidades mentales aplicadas a las emociones;

b) que tales habilidades emocionales deban correlacionar entre sí, es decir, deben ser fiables, perteneciendo a una misma realidad;

c) que tales habilidades, al ser consideradas inteligencia, estén relacionadas con otras inteligencias existentes, pero también independientes de ellas. Es decir que exista cierta correlación, pero no demasiada porque entonces sería la misma cosa;

d) que las habilidades de la inteligencia emocional se desarrollen con la edad y la experiencia, puesto que así sucede con las demás inteligencias, hasta una edad avanzada en la que se inicia una involución. (Hernández, 2002, p. p 89).

La existencia de estas dos mentes o niveles de la mente, esta enraizada en la evolución de la humanidad como especie y parte según Goleman (1996, p. 33-35) del más primitivo desarrollo de la vida emocional, el sentido del olfato situado en el lóbulo olfatorio. El olfato fue, en un mundo primitivo, el órgano clave para la supervivencia, debido a que cada individuo o entidad, sea cual sea desde alimento a pareja sexual tiene la capacidad de identificarse molecularmente a través de emanaciones transportadas por el viento. El desarrollo de los órganos de la vida emocional más antiguos evolucionaron, a partir de esta base, de manera que cubrieron completamente el tallo encefálico por su parte superior.

Uno de los sistemas que evolucionaron desde este punto de partida fue el límbico, que conformó la capacidad de aprendizaje y la memoria, estrechamente enlazados, que posibilitaron un avance al superar las reacciones predeterminadas, o sea las instintivas, de manera que los individuos de la especie pudieran adaptar las respuestas a las cambiantes condiciones del medio, posibilitando una mayor y más eficaz adaptación a dicho medio. Dicho de otra manera, tomando decisiones mejores, más eficientes y más inteligentes con el objetivo de una mayor capacidad de supervivencia.

Si bien es difícil precisar un periodo muy concreto, se supone que hace unos 120 millones de años, el cerebro de los mamíferos se transformó por

causas evolutivas y aparece en este periodo el intelecto y el desarrollo de las células cerebrales que configurarían el neocórtex, que controla el pensamiento y los centros que procesan los datos que se obtienen por medio de los sentidos. En este proceso también se implementó un nuevo factor que cambia buena parte de los presupuestos hasta entonces vigentes, la aparición de la capacidad de reflexión que el sentimiento agrega a su naturaleza, lo que permite la capacidad de simbolizar, crear imágenes mentales, el arte, etc. Un nuevo factor que incide y matiza la vida emocional. (Ladox, 1949)

“La fluidez cognitiva permitió a los individuos iniciarse en nuevos tipos de actividad, como el arte y la religión (...) y hace 10.000 años el contexto evolutivo empezó a cambiar de forma aún más profunda con la emergencia de una forma de vida agrícola (...) resultado asimismo de la fluidez cognitiva”. (Mithen, 1998, p. 224).

Sin embargo es de sobra conocido que los centros superiores no controlan la vida emocional al completo, sino que en muchos casos, incluso en muchos casos de tipo decisivo, con mucha frecuencia en situaciones en que estén involucrados aspectos críticos desde la perspectiva emocional, es el sistema límbico el que entra en acción. Un sistema con múltiples ramificaciones nerviosas cerebrales que conforman buena parte de la estructura del sistema nervioso.

“La conducta socialmente habilidosa es un conjunto de conductas realizadas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras reduce la probabilidad de que aparezcan futuros problemas” (Caballo,2005).

Ladoux (1942) investigó sobre sobre la vida emocional y su relación con las vías nerviosas, revolucionando la teoría hasta el momento vigente al descubrir la existencia de vías nerviosas relacionadas con los sentimientos y las emociones que no pasaban por el neocórtex, lo cual daba una explicación del por qué las emociones pueden sobrepasar la razón al no ser controladas por la inteligencia cognitiva. Explicó que los sentimientos más primitivos y duros realizan un circuito que pasa por la amígdala.

Hernández (2002, p. 90 y ss.), se sitúa con Mayer, Salovey y Caruso (2001) que tienen posiciones muy lejos de Goleman al que acusan de manipular el modelo original y establecen los puntos en que este último desfiguró el proceso.

1.- Goleman presenta una persona emocionalmente inteligente como dotada de todas las cualidades emocionales y atributos humanos como puede ser la amistad, ser educado, agradable, buena persona, pero no incluye lo que está en los orígenes y, por lo tanto, es genuino de la inteligencia emocional: la interacción entre lo afectivo y lo cognitivo, entre emociones y sentimientos y conocimiento y pensamiento. Lo cual implica, entre otras cosas, intervenir mentalmente sobre las emociones tanto sobre las ajenas como sobre las propias.

2.- Incluye dentro de la inteligencia emocional factores o cualidades del individuo que poco tienen que ver con dicho tipo de inteligencia, aunque si pueden estar asociados a la personalidad o la motivación, pero ni con los aspectos cognitivos ni con la emoción. Para Goleman inteligencia emocional se corresponde con carácter, madurez, persistencia, cuando no es cierto según los dos investigadores.

3.- Goleman incluye en su concepto de emoción otros como flexibilidad, persistencia, habilidades para aplazar la gratificación, optimismo, etc., pero de momento no se ha demostrado que estos conceptos estén íntimamente relacionados con la emoción.

4.- También lanzó la aseveración que la inteligencia emocional es un criterio más precioso que el Cociente Intelectual (CI) para determinar el éxito de una personas, de manera que la relación de predicción de dicho éxito está en 80% para la IE y el 20% para el CI. Lo cual no deja de ser muy aventurado y, desde luego, no demostrado de una manera científica.

5.- Las propuestas de Goleman, tanto desde las perspectivas de sus hipótesis de trabajo como desde la de los instrumentos que usa, test principalmente, la calidad científica es, cuanto menos, discutible, lo cual incluye incluso la definición de IE que da.

Esto es sólo un ejemplo de las diversas posiciones de la doctrina sobre la materia. Por lo general se considera que el concepto de IE debe ser muy amplio, tanto que abarque no sólo las emociones sino también las cogniciones, o sea no sólo los modos de operar sino también los de pensar. Pero para parte de la doctrina no queda en esto, sino que incluyen el saber vivir y convivir, ya que buena parte de las relaciones se basan más en las emociones que en la inteligencia racional. En definitiva que volvemos al problema de los límites de la inteligencia o de las inteligencias y si todas ellas no estarán englobadas en una superior que las comprenda.

Hernández (2002, p. 90 y ss.) llama Inteligencia o Potencial socioafectivo a la capacidad de conducirse bien y conocerse que tiene la persona y que implementa a través de estrategias. Respecto a su posición frente a Goleman, considera que la IE debería, además de lo indicado por aquel, incluir:

- a) recoger aspectos cognitivos que incidan en las emociones;
- b) tener alguna similitud con los test de inteligencia racional;
- c) medir habilidades y no limitarse a autoinformes.

Y, además, la IE no debería identificarse con:

- a) valores (personas buenas);
- b) motivación, logro, persistencia;
- c) personalidad (extraversión, flexibilidad);
- d) adaptación (es un producto pero no sólo de IE).

Para Hernández (2002) la IE es una parte de la inteligencia socioafectiva, que incluye:

- a) la dimensión cognitiva;
- b) la dimensión afectiva;
- c) la dimensión conductual.

“La inteligencia emocional no es suficiente si sólo se limita a las emociones, aun siendo éstas el corazón de la vida psíquica. Hay que hablar de una inteligencia socioafectiva que implique el conocimiento y gobierno de las cogniciones, de las emociones y de las conductas, tanto propias como ajenas”. (Hernández, 2002, p.88).

Lo cual comporta que las reacciones emocionales producen cambios en los individuos:

- “.- a nivel experiencial-subjetivo (sentimientos de alegría, tristeza, enfado, etc.);*
- .- a nivel corporal o fisiológico-orgánico (cambios en el ritmo cardíaco o respiratorio, aumento de la sudoración, cambios en la tensión muscular, etc.);*

.- a nivel observacional-motor (sonrisa, llanto, expresiones faciales de ira, miedo, etc.)” (Toledo Castillo, 2006, p. 43-44).

En la primera década del siglo XXI han surgido nuevos trabajos de tipo neurobiológicos que parecen apoyar las tesis de Goleman, como las de Damasio (2005) que, parte del axioma que el fin último de la existencia de los organismos es la propia supervivencia de los mismos. Esto implica controlar y minimizar los riesgos que cualquier acción exterior o interior tienen para esta supervivencia. (Vaa, 2001).

<<una reacción emocional que surge ante la percepción de una amenaza personal al bienestar físico o psicológico y que es experimentada universalmente ante diferentes situaciones. Es un mecanismo de vigilancia del organismo que sirve para alertar de posibles peligros y desempeña un papel protector en la preservación del individuo y de la especie>> (Echeburúa et al, 1998: 68).

Para Damasio la emoción es una reacción que se produce en el cuerpo del individuo, él dice que del organismo con lo cual amplía mucho el carácter biológico del mismo, y establece una diferencia entre emoción y sentimiento, siendo este último la experiencia consciente de los cambios somáticos y mentales. La emoción es una reacción que tiene lugar en el cuerpo y es inducida, no provocada, de forma automática en todos los órganos del individuo que recibe los impulsos externos de un hecho determinado.

El proceso, para Damasio, funciona por cuando las emociones son pautas genéticas para que el individuo responda de una manera predeterminada, casi siempre, a los impulsos exteriores. Estas pautas actúan, por lo general, sobre el cuerpo preparándolo para responder, pero también pueden actuar sobre el cerebro, por medio de los neurotransmisores cerebrales, provocando cambios en los procesos cerebrales.

Distingue entre emociones primarias y secundarias. Las primeras son innatas, inconscientes por automáticas y preorganizadas que, como ya hemos dicho, como reacción ante los estímulos exteriores e interiores, aparecen independientemente o de forma conjunta. (Damasio, 2005). Las emociones secundarias son aquellas que aparecen:

“una vez hemos comenzado a experimentar las sensaciones de nuestros estados emocionales y a formar conexiones sistemáticas entre categorías de objetos y situaciones por un lado, y emociones primarias por otro. La aparición de las emociones secundarias, sobrepasa las capacidades del sistema límbico y necesitan una mayor capacidad de la red y la utilización de otros sistemas y órganos sensoriales y neurológicos como los somato-sensoriales y pre-frontales”. (Damasio, 2005).

Todas las emociones, según Damasio (2005) producen sentimientos, sin embargo no todos los sentimientos producen a su vez emociones. Los sentimientos son experiencias y percepciones que causan las respuestas emocionales que se traducen en cambios experimentados por el cuerpo. Los sentimientos de fondo, según la terminología del autor, son aquellos que no dependen de las emociones, por ejemplo aquellos que se producen por alguna acción del sujeto como la frustración, enfado o ira que se origina al conducir o en un contratiempo de trabajo.

Nos hemos referido a la inteligencia o a las inteligencias del ser humano y a lo largo de estas líneas se ha hecho mención de las respuestas del individuo a las motivaciones exteriores que inciden en las emociones. Estas respuestas emocionales, abarcan una serie de factores que de una manera u otra, inciden en las inteligencias.

“fenómenos multidimensionales que abarcan cogniciones (sentimientos, memorias, evaluaciones,); reacciones viscerales, humorales e inmunológicas; gestos, vocalizaciones y

manifestaciones expresivas; orientaciones posturales y conductas manifiestas o combinaciones de éstas. Implican al organismo en su conjunto". (Fernández y Berrocal, Ramos Díaz, 2005, pág: 64).

Una segunda aproximación al tema que se está desarrollando en este trabajo es la Teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner que entiende existen siete tipos de inteligencia.

2.1.1.- Teoría de las inteligencias múltiples.

Gardner desarrolla su teoría de las inteligencias múltiples como reacción contra la costumbre extendida, en su momento, de considerar la inteligencia desde únicamente dos de sus dimensiones: la lingüística y la lógico-matemática. Gardner parte de las capacidades para resolver problemas desde diversas perspectivas y define la inteligencia a partir de las destrezas que pueden desarrollar dichas capacidades.

“Como el nombre indica, creemos que la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, que denominamos inteligencias”. (Gardner, 2003, 9. 32).

Para Gardner el individuo posee unas potencialidades innatas que se desarrollan y refuerzan en función de su educación, o sea del entorno en que nace y se educa, de las experiencias que adquiere, las influencias que recibe y del aprendizaje o entrenamiento que practica.

Rice (1999, p. 152) sintetiza las siete inteligencias que Gardner propone de la siguiente forma:

<p><i>Inteligencia lingüística</i></p>	<p>Se refiere a la inteligencia que pertenece a la naturaleza de la capacidad verbal del individuo, de su dominio del lenguaje. Según Chomsky la sintaxis es innata, o sea genética, y el cerebro humano está programado no tanto para la lengua sino para la gramática, por lo cual denominó a esta capacidad “<i>gramática generativa</i>”. Sin embargo, esto no quiere decir que la inteligencia lingüística de un individuo en particular esté totalmente predeterminada. Hay un componente aprendido que conforma y potencia este conocimiento genético. Las sociedades han conformado una cultura a partir de una herramienta: el lenguaje, que está en función de dicha cultura. El proceso va desde el primitivo lenguaje oral de las sociedades pre-industriales hasta las sociedades post-modernas. En todo este tipo de sociedades el lenguaje, y con él la inteligencia lingüística, ha conformado la identidad de dicho grupo social y ha creado una mística asociada al lenguaje.</p>
<p><i>Inteligencia lógica-matemática</i></p>	<p>Se refiere al pensamiento abstracto y las capacidades de comprender las pautas y secuencias numéricas. Es la inteligencia especializada en la resolución de problemas lógicos y matemáticos. También se refiere a la habilidad para comprender los conceptos abstractos y sus relaciones.</p> <p>Es un tipo de inteligencia no verbal y se desarrolla en las disciplinas científicas de manera principal, o en las personas con predisposición a la ciencia y a la ingeniería por ejemplo.</p>

<p><i>Inteligencia espacial</i></p>	<p>Se trata de la capacidad de percibir e incorporar elementos en el espacio, ordenarlos y formar entre ellos relaciones de tipo metafórico. Es importante la relación que es capaz el individuo de establecer entre factores, como por ejemplo figura, color formas, volúmenes, direcciones, etc.</p> <p>La inteligencia espacial está íntimamente relacionada con la capacidad de pensar en tres dimensiones, de recrear imágenes internas y externas, de codificar y descodificar información gráfica.</p> <p>Se trata de una inteligencia que se usa desde la interpretación de los mapas hasta el juego del ajedrez</p>
<p><i>Inteligencia Kinestésica-corporal</i></p>	<p>Es aquella que está relacionada con el movimiento, especialmente el corporal y todas aquellas artes y disciplinas que se relacionen con el mismo: actividades físicas y manuales, danza en general, y actuaciones por ejemplo teatrales. Desarrolla la coordinación y el sentido del ritmo en las personas que están dotadas de este tipo de inteligencia.</p> <p>Estas personas utilizan la imitación como método de aprendizaje, así como los ejemplos prácticos, que no dejan de ser una forma de imitación. Prácticamente todas las actividades mecánicas de la vida común están regidas por esta inteligencia, el ejemplo paradigmático es la conducción de un coche.</p>
<p><i>Inteligencia musical.</i></p>	<p>Se trata de la inteligencia que confiere al individuo capacidad musical tanto como creador, intérprete o aficionado. Es un tipo de inteligencia que se</p>

	<p>relaciona muy fuertemente con otras como la lingüística, kinestésica-corporal y espacial.</p> <p>Es muy útil para enseñar a los niños conceptos ya que está demostrado que con música lo aprenden mejor y más rápido. Los niños, especialmente aquellos que están dotados por este tipo de inteligencia, son atraídos por los sonidos y muy especialmente por las melodías. También se ha demostrado que los niños que han crecido en un ambiente musical, por ejemplo con padres músicos o grandes aficionados, desarrollan mucho esta inteligencia.</p>
<i>Inteligencia interpersonal</i>	<p>Es la capacidad de interactuar con los demás, establecer relaciones con los iguales. Destaca la habilidad de entenderse con el entorno, interpretar los estados emocionales de los otros, observar sus reacciones y adaptarse a ellas. Suelen poseerla individuos que se dedican a la política o a ayudar a los demás, asumen responsabilidades y tienen grandes núcleos de amigos. Tienen gran capacidad para los contactos persona a persona y, consecuentemente, fluidez verbal y sentido del humor. Tanto es así, que hasta se ha estructurado una profesión: las Relaciones Públicas.</p> <p>Una parte de la doctrina denomina a este tipo de inteligencia, empatía.</p>
<i>Inteligencia Intrapersonal</i>	<p>Capacita a los individuos dotados de este tipo de inteligencia para la introspección, el análisis de uno mismo, de sus sentimientos, emociones y reacciones. Está vinculada con la autoconfianza y la automotivación. Gardner la define como el “acceso</p>

	<p><i>a la propia vida de sentimientos”.</i></p> <p>Este tipo de personas es, en principio, más capaz de interpretar sus propios actos y guiar su conducta social. Se conoce más a sí mismo y puede, por ello, relacionarse con ventajas sobre sus pares.</p>
--	---

En realidad Gardner duda si son siete u ocho, ya que también considera la posibilidad de la inteligencia moral aunque él mismo establece matices que no terminan definir este tipo de inteligencia. Las siete que hemos relacionado son entre ellas independientes y resuelven problemas planteados por el individuo o la sociedad- por ello también son coyunturales y sus habilidades cambian según esta coyuntura-, no sería igual, al parecer, una inteligencia moral.

“La inteligencia moral o espiritual constituye una candidata bastante razonable para ser la octava inteligencia, aunque también existen buenas razones para considerarla un amalgama de la inteligencia interpersonal y de la inteligencia intrapersonal, a las que se suma un componente valorativo”. (Gardner, 2003, p.61).

Gardner introduce en esta cita dos conceptos que usará mucho a lo largo de sus escritos: inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal, relacionadas con las competencias sociales y, en parte, emocionales. El mismo Gardner las define de esta manera:

"La Inteligencia Interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado..." (1983, p.40)

Respecto a la inteligencia intrapersonal dice:

"...es el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta..." (1983, p.42).

En cualquier caso el estudio de la inteligencia es tan viejo como la humanidad y el de las inteligencias múltiples ya aparece en clásicos como Rousseau (1712-1778), que atribuye al niño el juego de las relaciones inter-intra personales como explicación del aprendizaje; o Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852) y, especialmente, John Dewey (1859-1952) que propone un aprendizaje a través de las relaciones y experiencias que se dan entre los niños de, por ejemplo, un aula de colegio, donde se reproducen hasta cierto punto los entornos sociales. Sin embargo Rice cree que el concepto de Gardner y las diferentes inteligencias es una novedad doctrinal.

"El concepto de Gardner es único porque afirma la existencia de diferentes inteligencias independientes en el sistema neuronal humano. Quería que a la gente no se la midiera de acuerdo a una única dimensión denominada: inteligencia". (Rice, 1999, p. 152).

Estos siete tipos de inteligencia tienen para Gardner igual importancia y pueden variar a lo largo de la vida. Por ello el individuo debe ser enseñado y entrenado para potenciar sus habilidades y niveles de competencia. Los individuos poseen siete inteligencias y competencias diferentes para cada una, competencias que pueden potenciarse hasta ciertos límites marcados por los condicionantes genéticos, porque todas las inteligencias, como ya hemos dicho más arriba, son parte de la herencia genética. Lo que también justifica la diferencia de habilidades y

competencias en cada una de las inteligencias entre los individuos. (Gardner, 1993).

Pero hay otros matices que Gardner relaciona (2003, pp. 66-67).

- 1) Inteligencia: que es un potencial biopsicológico, la base de un individuo se traduce en un componente genético y uno psicológico que implica sus potenciales cognitivos y, también, su predisposición personal.
- 2) Talento: es un factor de las capacidades o potenciales biopsicológicos precoces en alguna de las habilidades culturales. Un individuo con gran capacidad de aprender y desenvolverse en un entorno social, es para dicha sociedad una “promesa” y se le atribuyen capacidades y habilidades superiores, está “dotado”.
- 3) Prodigiosidad: se trata de la excelencia en una especialidad determinada, un talento especial que destaca sobre todos los demás: Mozart (1756-1791) en música; Darwin, (1809-1882) en biología; Einstein (1879-1955) en la física, etc.
- 4) Experto: es una expresión plurisemántica que en este caso tiene un significado muy concreto: se llama así, y dentro del contexto que nos atañe, al individuo que durante una década, por lo menos, ha realizado un trabajo determinado. No se trata de que este individuo adquiera una capacidad que implique originalidad, arte o una determinada pasión, sino que adquiere una gran experiencia para realizar una especialidad determinadas en grado de excelencia.
- 5) Creatividad: es el contrapunto de lo anterior. Se trata de la capacidad innovadora de los individuos que son capaces de traspasar los lindes, por muy excelentes que sean, del técnico, y crear algo nuevo. Existe un conflicto latente entre creatividad y técnica, se puede ser un gran técnico sin ser creativo y se puede

ser creativo sin ser un gran técnico. Y aunque, por lo general, la creatividad está muy valorada en la casi todas las sociedades, en algunas la técnica se sitúa en un puesto más preminente.

- 6) Genio: por lo general un prodigio suele ser un genio. La diferencia es cualitativa. En muchos casos se utiliza la precocidad asociada casi siempre al prodigio y la calidad al genio, independientemente de la edad. Mozart fue un prodigio por joven, pero no hay duda que Einstein también lo fue, sin embargo es más posible encontrarlo agrupado con los genios, que desde luego los dos también lo fueron.

Gardner (2003) dice que existen varias etapas de desarrollo de la inteligencia. La primera o inicial no depende de la cultura, como ya hemos dicho, sino de la evolución que faculta, por ejemplo, a unas habilidades en la música o en el lenguaje, incluso en habilidades de inteligencia espacial. La segunda etapa se caracteriza por incorporar un sistema simbólico y en la tercera se incorpora un sistema notacional.

Hay una cuarta etapa que se denomina “*carreras vocacionales*” que se desarrollaría en la adolescencia en parte y en la edad adulta, aunque pasa como con la inteligencia moral. En cualquier caso, estos tipos de inteligencia se relacionan con las manifestaciones emocionales en distintos niveles y en distintas circunstancias, como plantearemos a continuación.

2.1.2.- Las manifestaciones emocionales.

Nos encontramos con un concepto que si bien es conocido desde los orígenes de la humanidad, ha sido estudiado de manera científica desde hace sólo unas décadas. La emoción es una experiencia multidimensional que, por lo menos, involucra a tres sistemas de respuesta: fisiológico/adaptativo; cognitivo/subjetivo y la conductual/expresivo. Habitualmente no existe demasiada concordancia entre los tres sistemas, de modo que uno de los sistemas, frente a un impulso emotivo determinado, puede adquirir mayor relevancia que otro y en estas circunstancias es en las que se basan la mayoría de los modelos teóricos que analizan la emoción desde sus específicas manifestaciones.

Se parte de la base que las reacciones emocionales participan de tres características determinadas:

- 1.- Direccionalidad (tendencia a la aproximación o a la evitación);
- 2.- Intensidad (mayor o menor necesidad de energía)
- 3.- Control (continuidad o interrupción de la secuencia conductual).

Estas tres características conforman las tres grandes dimensiones que delimitan el mundo afectivo:

- .- *valencia* (agradable-desagradable).
- .- *arousal o intensidad* (activado-calmado).
- .- *dominancia* (controlador-controlado). (Lang et al, 1983: 276-306 y Lang et al, 1998:1248-1263).

Dentro de lo que podríamos llamar escala jerárquica de las emociones, la valencia es la que mayor influencia tiene porque existen, como ya se ha dicho, dos sistemas motivacionales primarios en el cerebro. Por una parte el apetito-enfocado a la conducta de tipo consumo y, por otra, al enfoque defensivo, a la conducta de escape, evitación o defensa. Esta base

neurofisiológica es la que demuestra y sustenta la naturaleza bipolar de la valencia sobre las otras dos características citadas: la arousal o intensidad y la dominancia.

La valencia intercambia entre los dos polos: el estado motivacional defensivo que incluye lo desagradable lo displacentero y el estado motivacional apetitivo, que incluye lo placentero y agradable. (Vrana et al, 1988: 487-491). La valencia actúa en un proceso que incluye de lo hedónico hasta lo desagradable en el polo opuesto.

El arousal o nivel general de excitación, no es un sustrato neurofisiológico separado, se refiere a la energía del sistema dominante (de naturaleza apetitiva o defensiva) y el proceso va desde excitado hasta tranquilo pasando por sucesivas fases de un estado a otro. (Reichert, 2002:241-273).

Lo cual indica que esta característica del mundo afectivo actúa de manera aditiva con los sistemas motivacionales primarios: agradable-desagradable. La conducta, en general, tomará una dirección en cuanto se identifique como sistema de acción –sea el apetitivo o el defensivo– que seguirá las tendencias de las fuerzas de activación de los dos sistemas. Sin embargo será el sistema motivacional dominante, fuere el apetitivo o el defensivo, el que se imponga conformando la conducta a través de reflejos cognitivos complicados o simples.

Cierto es que la valencia afectiva y el arousal comprenden la mayor parte de las emociones pero no las comprenden todas. Algunas de ellas, como el miedo o la ira, responden a planteamientos emocionales distintos, que se categorizan con la tercera de las dimensiones: el control o dominancia. El control diferencia las emociones bajo el control del individuo, o sea que se siente controlador, o las que están bajo el control del entorno, sentirse controlado.

Mandler (1982) propone que el arousal fisiológico y la cognición son los dos principales sistemas que participan en la conducta emocional. El arousal es necesario para que se origine la emoción, si bien es un sistema secundario en el proceso. Éste prepara al sujeto para vivir y expresar la emoción, no obstante es el sistema cognitivo el que la determina. La emoción únicamente se vive tras las cogniciones en un contexto de arousal ya existente. Conforme con este autor, el comportamiento humano sigue un orden proyectado y secuencial. Si algún suceso nos imposibilita ultimar dicho plan de acción, aparece la activación. La misma hace que nos preparemos para la acción (por ejemplo, cuando no encontramos algo en el sitio en el que pensábamos haberlo dejado). Las interrupciones provocan el arousal, aunque el mismo no constituye un estado emocional. La naturaleza de la experiencia emocional depende de la apreciación cognitiva que el sujeto hace de la situación. Las situaciones son interpretadas como agradables, frustrantes, provocativas, etc. y dichas interpretaciones cognitivas conllevan la experiencia y expresión emocional correspondientes. Así pues, los autores que amparan posiciones cognitivas han ido brindando paulatinamente un papel de mayor trascendencia a los procesos cognitivos que el mero etiquetado de una reacción fisiológica, e inclusive han destacado que lo realmente necesario para que se origine una emoción son los procesos cognoscitivos implicados. (Chóliz, 2005).

El control de las emociones sigue un proceso que Eisenberg y Spinrad definen como:

“iniciar, evitar, inhibir, mantener o regular la ocurrencia, forma, intensidad o duración de los estados de sentimientos internos, fisiológicos, relacionados con emociones, procesos de atención, y/o concomitantes comportamentales de las emociones al servicio de una adaptación social o biológica relacionada con el afecto o alcanzar objetivos individuales” (Eisenberg y Spinrad, 2004: 338).

En los estudios factoriales realizados sobre el control de emociones, aparece de manera sistemática una correlación positiva entre valencia y control: a mayor valencia positiva mayor dominancia o control. Ciertamente es que estamos en un entorno difícil de definir y más aún de cuantificar. Se trata más de conceptos cualitativos, para una buena parte de la literatura sobre el tema, de manera que lo emocional no sólo es subjetivo en su percepción sino que también lo es en su valoración.

Los estados emocionales caracterizados por conflictos o ambivalencias, sean debidos a la activación o co-activación de los sistemas apetitivo o defensivo, pueden darse en trastornos psicológicos como en situaciones completamente normales, según la doctrina, que dice que la existencia de conflictos emocionales, en casos de trastornos psicológicos, puede darse por la tendencia contraria de cambios en valencia y control, si se diera un aumento de la valencia positiva (polo apetitivo) y al tiempo un descenso de la dominancia –aumento de la valencia negativa- (polo defensivo) junto con un aumento del control (dominancia). (Cacciopo y Berston, 1994; Cacciopo, Gardner y Berston, 1997 Cacciopo y Gardner, 1999).

Podemos resumir lo dicho explicitando que las investigaciones realizadas se decantan porque la valencia y el arousal son parámetros esenciales en el estudio de la experiencia emocional. (Bradley, 1994, pp. 97-134; Diener et al., 1995, pp. 130-141)

La emoción es positiva o negativa, es agradable o no, en cualquier caso está determinada en este sentido por la cualidad emocional. Por su parte, la intensidad emocional se refiere al nivel de activación, sea esta fisiológica, motora o cognitiva, que incluye la reacción emocional, la intensidad de expresión de la respuesta y la intensidad que cada individuo observa de forma subjetiva.

2.1.3.- La expresión emocional.

Las emociones son, en realidad, respuestas del individuo muy complejas y en las que intervienen varios tipos de mecanismos corporales, desde los mentales a los fisiológicos. Los mentales son los sentimientos que pertenecen al mundo interno del individuo, por cuanto son sólo conocidos por él, siempre que no los cuente y aun en este caso no son vividos como dicho individuo sino sólo intuidos. Otra cosa son las respuestas fisiológicas o las motoras, que son percibidas por el resto de los individuos, por ejemplo las expresiones de la cara o lo que se conoce como lenguaje corporal.

Los más claros indicadores emocionales son las expresiones faciales por que reflejan el estado emotivo del individuo: llora, ríe, expresa felicidad, asco, etc. Estos tipos de expresiones son innatas y las mismas en todas las culturas, civilizaciones y grupos humanos. Una de las demostraciones que no son aprendidas es que los niños sordos y ciegos para expresar sus emociones tienen las mismas expresiones faciales que los otros.

Darwin ya detectó que los animales tienen un patrón común de expresiones faciales; los mamíferos, en general, cuando tienen ira enseñan los dientes. Este tipo de conductas cumplen una función biológica pero también social. Por lo tanto este tipo de conductas son evolutivas y han tenido una función en las especies que les ha permitido una mejor adaptación.

Darwin establece tres principios que *“explican la mayoría de las expresiones y gestos usados involuntariamente por el hombre y los animales inferiores bajo la influencia de diversas emociones y sensaciones”* (Darwin, 2006, p. 59):

1.- *Principio de los hábitos asociados con la utilidad*: las emociones han sido, a lo largo de la evolución, un factor evolutivo para las especies en general y el individuo en particular. Darwin intentó demostrar que en los organismos vivos, por lo menos en los superiores, existen pautas de comportamiento congénito que dirigen las emociones más importantes, como por ejemplo la tristeza, la indignación, el miedo. Estas expresiones emocionales, para el científico inglés en principio fueron adquiridas por aprendizaje pero en el transcurso de la evolución se convirtieron en innatas.

2.- *Principio de antítesis*: se trata de un proceso que, en muchos casos, es automático e irreflexivo, que implica una tendencia a realizar acciones contrarias a una emoción independientemente que no resuelva ninguna situación o no produzca ninguna utilidad visible.

3.- *El de las acciones debidas a la constitución del sistema nervioso, con independencia de la voluntad y, en cierta medida, también del hábito*: se refiere a las reacciones automáticas de origen nervioso con que un individuo responde a un estímulo y que implican una serie de reacciones expresivas que son reconocibles. Por lo general son genéticas en el individuo pero también pueden ser, en parte, hábitos adquiridos.

En resumen se sabe que las expresiones emocionales son a la vez innatas y aprendidas. Las primeras son universales y las segundas pueden ser también universales por extendidas o más o menos locales, y consecuentemente son costumbres. (Ekman, 1992, pp. 550-553).

En los sucesivos apartados estudiaremos la doctrina, muy extendida, que defiende las funciones adaptativas de las emociones y su influencia en la evolución de las especies, especialmente de la humana.

2.1.3.1.- Definiciones.

El RAE, da la siguiente acepción de emoción: *“Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”*.

El individuo tiene dos mentes especializadas, la una en pensar y la otra en sentir. Las dos funcionan interactuando entre ellas y son formas fundamentales de conocimiento que entre las dos construyen la mentalidad y personalidad psicológica de la persona. Una de ellas es capaz de reflexionar, es consciente y racional, la otra es impulsiva y fuerte, pero es conocimiento, sólo que otra forma de conocimiento. Ciertamente que un conocimiento ilógico pero a la vez más rápido que el primero y esencialmente intuitivo, irreflexivo, también más innato.

“(La emoción es)...un conjunto complejo de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediados por sistemas neuronales/hormonales, que pueden:

a.- Suscitar experiencias afectivas como sentimientos de excitación, placer/disgusto;

b.- generar procesos cognitivos como efectos perceptuales relevantes emocionalmente, valoraciones, procesos de etiquetamiento;

c.- activar ajustes fisiológicos a las condiciones de excitación.

d.- guiar el comportamiento que es frecuentemente, pero no siempre, expresivo, dirigido por metas y adaptativo”. (Kleinginna y Kleinginna, 1981, pp. 263-291).

Kleinginna y Kleinginna han reunido más 101 definiciones del concepto emoción desde las más variadas perspectivas: cognitiva, estimulación exterior, afectiva, fisiológica, emocional/expresiva, disruptiva, adaptativa, multifactorial, restrictiva, motivacional y la escéptica, entre otras. Se trata de un concepto que sólo se puede analizar desde una visión

multidisciplinar con la intervención de disciplinas como la psicología, sociología, antropología, pedagogías y epistemología.

Cano-Vindel (1995), cree que la emoción es la reacción que aparece en situaciones críticas o muy notables que el individuo vive como una fuerte conmoción de los afectos o de los ánimos. Esta emoción forma parte esencial del bienestar ya que como reacción defensiva o deseable lo potencia. Este proceso vivencial puede estar, como hemos dicho, relacionando otras teorías, placentero o displacentero y produce o, por lo menos se perciben a su través, cambios orgánicos más o menos agudos.

Cano-Vindel (1995) clasifica las emociones de la siguiente manera:

1.-En función del componente emocional más destacado:

- Cognitivo-afectivas o experienciales, enfocadas en los componentes subjetivos de la emoción.
- Fisiológicas, enfocadas en el análisis de las estructuras corporales que tercián en la emoción.
- Expresivas, enfocadas en el estudio facial y de otras manifestaciones emocionales.

2. En función del factor que desencadena la emoción:

- Cognitivas, entienden que la emoción es originada por procesos cognitivos.
- Fisiológicas, basadas en las variaciones fisiológicas que originan las emociones.
- Expresivas, fundamentadas en el análisis de las expresiones motoras origen a las emociones.

Vallés y Vallés (2000, p.28) desde la perspectiva psicofisiológica la definen como:

“...una respuesta somática caracterizada por alteraciones en la temperatura de la piel, cambios en la distribución de la sangre, alteración del ritmo cardíaco, modificación de la respiración, respuesta pupilar lenta, secreción salivar anormal, respuesta pilomotoriz, movilidad gastrointestinal, tensión muscular y sudor helado”.

Y desde la cerebral:

“...la naturaleza humana se plasma en un cerebro plástico y complejo, que coordina y controla la conducta del individuo en función de la información que recibe del entorno, orientándose tanto por sus propios sentimientos y preferencias congénitas como por las normas culturales adquiridas” (Mosterin, 2006, p. 363).

En la práctica hay tantas definiciones como especialistas pero, como hemos dicho, se trata de un concepto que necesita de varias disciplinas para definirse y explicarse, y lo mismo ocurre con sus características, entre ellas las reacciones emocionales.

Eysenck y Eysenck, realizan una definición descriptiva basada en las características de la naturaleza emocional.

“... los fenómenos característicos de la naturaleza emocional de un individuo, incluyendo su susceptibilidad a la estimulación emocional, la fuerza y la velocidad con que acostumbran a producirse las respuestas, su estado de humor preponderante y todas las peculiaridades de fluctuación e intensidad en el estado de humor, considerándose estos fenómenos como dependientes en gran parte de la estructura constitucional y predominantemente hereditaria” (Eysenck, y Eysenck, 1987, p. 154).

Campos, Frankel y Cámaras (2004), identifican emoción con control emocional, conceptos que según estos autores no se pueden disociar y aseguran que el control suele ser simultáneo a la activación emocional y en ciertos casos precederla. Por ejemplo en los casos que tiendan a evitar o buscar situaciones que sean capaces de potenciar las emociones, proceso llamado *nichepicking*.

Ramos et al., (2012, p.20) en un reciente libro, explican el proceso de la emoción desde la perspectiva neurofisiológica:

“Una emoción se produce de la siguiente forma:

- 1) Informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro.*
- 2) Se produce una respuesta neurofisiológica.*
- 3) El neocórtex interpreta la información.”*

Lo que concuerda con Bisquerra (2007, p.61) que define la emoción, de manera muy ortodoxa, diciendo: *“...es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”*

2.1.3.2.- Modelos explicativos de la emoción.

La doctrina sobre la emoción, como ya hemos dicho, presenta, junto a multitud de definiciones, bastantes modelos que analizan el concepto desde variadas perspectivas. Hay un cierto acuerdo entre dicha doctrina en que una emoción tiene tres componentes esenciales: neurofisiológico, conductual y cognitivo.

“Las distintas aportaciones teóricas realizadas hasta el momento denotan una pluralidad de concepciones sobre la inteligencia emocional, atendiendo a las distintas habilidades que forman parte del constructo” (Ramos et al., 2012, p.32).

Los modelos que han aparecido a lo largo de los años, especialmente a partir de las últimas décadas del siglo XX y primera del XXI, que son los más interesantes para el presente trabajo, pueden clasificarse de distintas maneras aunque cualquiera de ellas está en función de un punto de vista determinado. La selección de los modelos se ha realizado en función de los tres componentes que se consideran, por la mayor parte de la doctrina, como esenciales para la descripción de las emociones.

2.1.3.2.1.- Modelo biológico.

Los modelos biológicos o evolucionistas tienen como antecedentes remotos la obra de Darwin, *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (1872), esta obra está considerada como el primer eslabón de dichos modelos evolucionistas. Darwin estudia la emoción no a través de los sentimientos sino de la conducta emocional, lo cual abrió el análisis de la emoción desde la perspectiva científica. Resumiendo el planteamiento del evolucionista inglés, tanto las expresiones faciales como los movimientos corporales son parte de un lenguaje corporal que transmite información sobre el estado de ánimo del individuo y sus emociones a los otros miembros del grupo humano. Las emociones pasan de ser una reacción incontrolada, que siguen siéndolo de hecho, a ser una manera de interactuar entre los individuos que refuerza su existencia (Cano-Vindel, 1995 y Garrido, 2000).

Poco después William James (1884) rompe con la literatura predominante en la época sobre el tema y propone las teorías psicofisiológicas de las emociones:

“... los cambios corporales siguen directamente a la percepción del hecho desencadenante y que nuestra sensación de éstos cambios según se van produciendo es la emoción.” (James, 1995, pp. 188-205).

Lo que decía James en realidad es que una emoción no podía estudiarse disociada de la sensación corporal-somática. Cualquier cambio corporal-somático devendría de los estímulos exteriores percibidos. La idea era: estamos tristes porque lloramos; tenemos miedo porque huimos. No fue una teoría que tuviese muchos seguidores precisamente por esta inversión de los términos, pero abrió el análisis de las emociones hacia otros considerandos.

La expresión facial deviene en este planteamiento en la más adaptativa de las reacciones emocionales, cuya correcta interpretación por el resto del grupo pasa a ser un importante elemento de supervivencia, tanto para el individuo que la emite como para el receptor, ya que una determinada expresión puede ser de amenaza o de placer. (Cano-Vindel, 1995, pp. 113-160)

Tanto estas expresiones como las emociones son consideradas por una parte de la doctrina como innatas, aun cuando pueden haber sido modificadas por el aprendizaje. Otra parte las considera en su mayor parte, sino toda, aprendizaje pero que con el transcurso del tiempo han devenido en genéticas. Sin embargo es posible que lo sucedido haya sido un sincretismo entre las dos teorías y que los factores innatos y los aprendidos se potencien mutuamente; aun cuando no en todas las emociones, por ejemplo la risa expresión de un estado de alegría, es común en todas las sociedades humanas, igual que el llorar. El hecho de que muchas, por no decir todas, las expresiones faciales o corporales provocadas por las emociones sean universales, apoya la teoría de su procedencia genética. (Tomkins, 1962 e Izard y Haynes, 1988).

Tomkins (1962) fue uno de los primeros investigadores modernos que analizó las emociones desde una dinámica diferente. Entendía, como la doctrina en general, que las emociones son el sistema motivacional primario de los individuos, y a partir de este hecho estableció la teoría del *feedback facial*. Las emociones, para Tomkins, son un conjunto de respuestas musculares y glandulares que, partiendo de los centros cerebrales subcorticales, se muestran en la cara a través de rictus y expresiones. Cuando el *feedback*, conducto-facial, se convierte en conciencia se transforma en experiencia emocional. Esta teoría presenta unas propuestas muy sólidas que han sido validadas en varias ocasiones por estudios realizados por otros investigadores.

Una de las características de las expresiones corporales son que el individuo puede, hasta cierto punto, controlarlas y aumentarlas o disminuirlas según conveniencia lo que, de alguna manera, desvirtúa la naturaleza de las mismas. Esta manipulación sirve al individuo tanto para exagerar una emoción como para expresar con mayor vehemencia su alegría, tristeza, etc., o para lograr una ventaja sobre sus competidores. (Tomkins, 1962).

Por su parte, Izard (1977) propuso la Teoría Diferencial de las Emociones (DET, en su versión inglesa), que se aplica, especialmente a los niños y al desarrollo del ciclo vital. Izard y Malatesta (1995, pp.494-554) se fijan en los bebés de pocos meses que expresan, a través de sus caras, una importante número de emociones y sentimientos que en su conjunto y en su sucesión desarrollan una secuencia evolutiva. Estos estados evolutivos aparecen a medida que el bebé se desarrolla y entra en otro tipo de comunicación con el adulto que lo cuida, una relación interpersonal que ya se refiere a la inteligencia de este tipo.

Izard y Malatesta en su investigación han llegado a la conclusión que las expresiones faciales que expresan situaciones emocionales, no son muy

diferentes a lo largo de la vida, y también es cierto según estas investigaciones que las expresiones faciales de los niños son torpes y difusas, como si les costase fijar las expresiones o estuvieran aprendiendo a fijarlas. En los adultos no ocurre así, la expresión facial indica claramente la emoción y no sólo el tipo de la emoción sino también el grado de intensidad de la misma. Y seguramente es porque el adulto necesita de estas expresiones faciales como una parte de sus herramientas de comunicación y sus defensas. (Izard y Haynes, 1988: 1-16).

Es más concorde con el proceso evolutivo que presenta este modelo, que las expresiones faciales sean estables a lo largo de la vida, con cambios muy pequeños y matizables, por cuanto deben garantizar:

- 1) La formación y la seguridad de los sistemas de autoconcepto, personalidad, y rasgos centrales.
- 2) La función adaptativa en el transcurso de las relaciones sociales.

La Teoría Diferencial de las Emociones dice que la más importante de las funciones de las emociones es estimular el pensamiento y la acción humana. (Reeve 2003)

Las emociones están muy ligadas a las motivaciones del comportamiento que presentan, por lo general, propiedades asociadas a otros factores. Un claro y repetido ejemplo es el miedo que se asocia a conductas de tipo preventivo o la rabia que aparece asociada a motivaciones que se producen por no lograr un objetivo o fracasar en el mismo. (Dougherty et al., 1996: 27-41)

Lange (1885) plantea una propuesta parecida a la que antes hemos referenciado citando a James. Entiende que la emoción es percepción de cambios fisiológicos, siempre que se limiten los cambios somáticos a la actividad vasomotora del sistema nervioso

La teoría conjunta James-Lange dice que las emociones se fundamentan en cambios fisiológicos periféricos y estas emociones, cada una de ellas, va seguida de cambios fisiológicos distintos. Se esquematiza la teoría de estas dos doctrinarias para su mejor comprensión:

Los cambios viscerales son percibidos inmediatamente e intervienen entre la percepción de dichos cambios y la percepción de los cambios del entorno o ambiente. Lo que conduce a que en las emociones los individuos sintamos los distintos cambios fisiológicos con mayor o menor claridad.
Los cambios viscerales son inevitables en la emoción. No hay emoción si no se dan dichos cambios viscerales.
Cada emoción tiene sus patrones corporales concretos.
La activación voluntaria de los cambios viscerales de una emoción particular debería originar esa emoción. Según James, es imposible comprobar dicha aseveración, dado que no poseemos un control voluntario sobre las vísceras; tal idea ha sido discutida por las investigaciones sobre condicionamiento instrumental de las funciones vegetativas.

Cannon (1929), desde la endocrinología y la neurobiología, presenta cinco objeciones a estos planteamientos:

- La conducta emocional no se ve alterada por la disociación entre las vísceras y el sistema nervioso central.
- Cambios del mismo tipo se dan en situaciones emotivas diferentes y en estados que no son de tipo emocional.
- Las vísceras son, por lo general, relativamente insensibles.
- Estos cambios de tipo visceral son muy lentos, demasiado para suponer una fuente de sentimientos emocionales.

.- Las emociones fuertes no pueden provenir de introducción artificial de cambios viscerales, estos cambios no dan lugar a dichas emociones fuertes.

Es muy posible que tanto James como Cannon acierten parcialmente, en cualquier caso son dos de los promotores de los métodos biológicos más propagados y discutidos.

2.1.3.2.2.- Modelo cognitivo.

La emoción, para la doctrina cognitiva es originada por una serie de procesos cognitivos o dimensiones evaluativas. Un ejemplo de estas doctrinas son las teorías de Schachter y Single (1962, p. 69), especialmente las del primero para quien un estado emocional implica la interacción entre la actividad fisiológica y la evaluación cognitiva de una situación dada. Este planteamiento se ajusta a los estudios cognitivos que tienden a considerar que los antecedentes de las emociones hay que situarlos en la evaluación subjetiva de las situaciones y los individuos. Entiende que la activación fisiológica es una forma de arousal indeterminado y general que conforma no la calidad de la emoción sino la intensidad. Y la evaluación cognitiva de la situación dada establece el tipo de emoción experimentada que, por lo general, aparece a partir de la recepción y evaluación de un estímulo. Precisamente el estado emocional es definido por la cognición de las emociones y la activación fisiológica, que a su vez son originadas por la percepción del estímulo original que se recibe. (Schachter, 1964, p. 49-80).

Estas doctrinas cognitivas que se desarrollan e imponen a partir de la mitad del siglo XX, tienen como un punto de inflexión las propuestas de Arnold en su conocido libro: "*Emoción and Personality* (1960), que fue la pionera en los planteamientos analíticos de la emoción esencialmente psicológicos (1969a: Vol. 1), neurológicos y fisiológicos (1969b: V2). Por

lo que sus planteamientos teóricos inciden en la jerarquía de los elementos cognitivos o de valoración y los elementos fisiológicos o respuestas y también los ajustes que el organismo tiene frente a los estímulos y demandas del contexto con el que se encuentran.

Arnold en principio no está de acuerdo con las propuestas defendidas por Darwin y James, sobre todo respecto a este, pero en realidad debe mucho a los dos de los que tiene muy claras influencias. De Darwin toma la relación entre las emociones y la adaptación y supervivencia, entendiendo aquella como una herramienta de las dos última que las garantice y proteja. Tanto así que dice que la emoción puede ser un impulso hacia la adaptación.

Y coincide con James cuando dice que la emoción incluye un modelo determinado de respuesta fisiológica. Propone, a este respecto, un mecanismo de reducción del impulso de las respuestas fisiológicas de manera que puedan aliviar tensiones acumuladas por el individuo por una situación conflictiva o un determinado problema.

Para Arnold es importante la valoración del estímulo por cuando se refiere a la existencia, para la autora, de un constructo que permite al individuo adquirir información sobre el entorno ambiental. O sea que a través de los estímulos y aquellas experiencias con que se enfrenta logra información que le permite enfrentarse con la realidad circundante y aclararla, comprenderla de manera que pueda utilizarla, en su beneficio, como información. Esta información es valorada como buena o mala para el individuo. Lo cual está muy cerca de Darwin.

El problema es que la valoración (appraisal) no es siempre de tipo racional, puede ser de naturaleza irreflexiva o automática, tendiendo más a ser irracional y actuar como una reacción al estímulo o la circunstancia. Dicho de otra manera, la valoración puede originarse en función de las vinculaciones del individuo con su entorno o sus relaciones, sin que

intervenga en el proceso ningún condicionamiento racional, ningún proceso cognitivo importante. (Arnold, 1969a y 1969b)

Arnold dice que ante cualquier situación o hecho con que se enfrente una persona esta la valora de manera automática. El hecho de valorar, como hemos dicho, es una fuente de información que completa la percepción y predispone al individuo hacia algún factor. Si esta predisposición es fuerte se conoce como emoción. Tenemos pues, para la autora, que la valoración responde a un estímulo exterior o interior que pueden ser un accidente, una provocación, la memoria o la imaginación. Depende del tipo de persona, de sus reacciones interiores o de su imaginario social. Sin la valoración no existe emoción ya que para que exista es necesario valorar el estímulo y considerar cuál es el grado de afección del individuo por el mismo y el mero hecho que le afecte o no.

La autora establece una cadena de sucesos para que se produzca todo el proceso:

- .- Percepción.
- .- Appraisal.
- .- Emoción.

O sea que la emoción es, en esencia, consecuencia de la percepción y la valoración. (Arnold, 1969).

En la década de los ochenta del siglo XX, Mandler dice que la cognición y el arousal fisiológico se erigen en los principales procedimientos que conforman la conducta emocional. Aunque también indica que el arousal es un proceso secundario pero ineludible para que se produzca la emoción. (Mandler, 1982). El sistema cognitivo es el que establece la emoción, pero con el arousal se expresa y vive la emoción; este último es el continente y la cognición el contenido.

Mandler entiende que el comportamiento humano está secuenciado y sigue un tipo de ordenamiento de manera que si algo se interfiere y detiene o entorpece el proceso aparece la activación. Las interrupciones de dicho proceso incitan la puesta en marcha del arousal, que por sí mismo no es un estado emocional, sino que lo provoca o lo contiene.

La experiencia emocional es el resultado de la evaluación cognitiva que el individuo realiza de un determinado hecho o situación. Estas se valoran según sean agradables, provocativas, frustrantes, etc., que incluyen la interpretación cognitiva derivada de la experiencia o expresión emocional percibida que corresponda a cada estado. La doctrina cognitiva sobre la materia, a medida que se ha profundizado en el estudio de las emociones desde esta perspectiva y, a consecuencia de los resultados de los trabajos de investigación realizados, tienen cada vez de manera más acusada la mayor importancia de los procesos cognitivos, en la emoción y su proceso de desarrollo. Hasta el punto que alguna parte de esta doctrina defiende la teoría de que para que aparezca una emoción deben estar necesariamente implicados procesos de tipo cognitivo. (Chóliz, 2005).

Uno de los más conocidos investigadores cognitivos, Lazarus (1966; 1968; 1991a; 1991b: 46 y 1993: 44) defiende que las emociones se originan en una valoración que interpreta el entorno y el interior de cada individuo. Es más, para él la emoción y la cognición son factores inseparables y sólo aparecen individualmente en situaciones extraordinarias. Con lo cual se incluye dentro del grupo doctrinal que hemos citada más arriba.

La valoración, para Lazarus (1993), es permanente. El individuo, continuamente evalúa situaciones, expresiones, hechos, cambios del entorno de manera que pueda controlar dicho entorno y prevenir aquellos hechos que afecten a su bienestar. Existen tres tipos de valoración o appraisal:

1.- Significa una valoración del medio en función de nuestro bienestar o sea de nueva calidad de vida.

2.- Valora los recursos adaptativos necesarios y aquellos que poseemos para hacer frente a una determinada situación, sea del tipo que sea.

3.- Sería una valoración del resultado del enfrentamiento: éxito o fracaso de los procesos cognitivos.

Las emociones serían, para Lazarus (1993), el producto de las relaciones entre los individuos y el entorno y se caracterizan por tres factores:

1.- Las valoraciones cognitivas implicadas en las situaciones.

2.- La propensión a actuar, que no siempre aparece pero cuando aparece es el resultado de las evaluaciones sobre el entorno.

3.- Patrón de reacciones somáticas ya que toda emoción está relacionada con una serie determinada de respuestas fisiológicas.

Lazarus (1991, 1993) presenta un sistema en movimiento permanente, de manera que cada factor o variable del sistema puede ser, a la vez o consecutivamente, precedente, mediadora o resultado del mismo, todo obedece al momento o situación en que cada una de las variables sea imaginada. Lo cual aparta esta teoría de una de las características casi constantes que hemos visto en las diversas proposiciones: la estabilidad. Esto se sustenta al considerar que las emociones suponen, para el individuo, procesos desorganizados que invaden su mundo y que entorpecen o impiden su actividad, lo cual produce un estado de activación perturbado que le obligan a tomar algunos comportamientos, que en principio son indeterminados, en vez de otros.

Pero el autor se alinea con la mayor parte de la doctrina cuando considera que la naturaleza de una emoción está delimitada por los aspectos subjetivos, fisiológicos y los impulsos a actuar o impulsos de acción. Sin embargo, su teoría del movimiento permanente del sistema emocional impide que las tres características armonicen en todas las ocasiones.

Denomina emociones agudas a aquellas que se relacionan directa e intensamente con algún hecho acaecido o suceso que haya impactado al individuo; por ejemplo la ira o la alegría, son respuestas de fuerte intensidad y brevedad. Otro tipo de emociones que presenta son las prolongadas, que Lazarus denomina humores o estados afectivos, cuya intensidad es menor y se relacionan con las interacciones entre el sujeto, su ambiente y su interpretación por el individuo; son, como hemos dicho, menos intensas pero más durables y extensas que las agudas.

Todas las emociones, sean agudas o estados afectivos están referidas a las acciones y reacciones respecto a las amenazas o beneficios para el individuo que este percibe a través de los estímulos y sus reacciones emocionales. El autor sigue a la mayoría de la literatura cuando se alinea con los que entienden que la valoración (appraisal) es importante por cuanto involucra el análisis de la significación que comprende el estímulo o la situación, aunque también dice que no menos importante que el afrontamiento (coping) respecto al desarrollo del proceso emocional.

Este punto lo explica sobre la base de las diferentes formas en que pueden ser interpretadas la significación de las situaciones. Dice que se puede cambiar el sentimiento sobre la situación lo que puede transformar la propia situación, por lo menos desde la percepción del individuo. O sea que según el tipo de afrontamiento es posible variar la significación de manera parcial o total y la incidencia, por ejemplo, que tienen en el bienestar de la persona la situación dada. (Lazarus, 1993).

La significación puede variarse de dos maneras: la primera por medio de cambios en las herramientas de relación entre el entorno y el individuo; esto es el llamado afrontamiento centrado en la situación o problema, o sea la forma en que se puede cambiar la significación que alude a las acciones. O, en segundo lugar, por medio de una actividad cognitiva que medie en la evitación de la situación que es causa originaria del problema planteado; esto se conoce como afrontamiento centrado en las emociones y se trata de una acción básicamente cognitiva. (Lazarus, 1993). Si se quiere sintetizar lo que dice Lazarus debe entenderse que para el autor los factores cognitivos destacan sobre la emoción.

Otro de los autores que han desarrollado una teoría cognitiva dentro de la Psicología social fue Fritz Heider (1958), que desarrolla lo que se ha llamado enfoque atribucional, que analiza el sistema de interpretación de los hechos por parte del individuo a partir de unos sucesos producidos en un entorno relativamente constante. Interacciona dos condiciones que determinan no sólo la conducta del sujeto sino también, en buena parte, la del entorno o sea de la sociedad en que se mueve. Estas condiciones son dos: las que están en el ambiente, en el entorno o sociedad y las que están en el individuo, en su naturaleza íntima. Según esta teoría hay una tendencia a atribuir la conducta de todos los integrantes de la sociedad a una de estas dos condiciones, o condicionamientos, y de ahí la denominación de Teoría atribucional.

Las dos condiciones se denominan elementos disposicionales (los internos del individuo) y elementos situacionales (los externos al individuos, aunque vinculados al mismo a través de sus relaciones e interrelaciones). Ejemplos de elementos disposicionales internos son la personalidad, el trabajo y de los elementos situacionales el entorno, la suerte, lo imprevisto. (Heider, 1958).

La teoría de la atribución ha tenido una influencia importante en la Psicología junto con la Teoría del locus de control que propuso Rotter (1966) basándose en la teoría del aprendizaje social. En esencia la teoría

del locus de control dice que si un individuo relaciona la obtención de un refuerzo en función de una conducta determinada, se convence de que tiene un control interno. El viceversa también vale, si entiende que el refuerzo es producto de fuerzas o elementos externos que no puede controlar, se imbuje de la creencia de que el control es externo.

Weiner (1980) siguiendo las teorías de Heider, entiende que el individuo no realiza una evaluación de los estímulos o las situaciones, sino que realiza dos evaluaciones: una cuando interactúa con el estímulo y otra una vez obtenido un resultado, teoría que de alguna manera que ya estaba presente en la doctrina como hemos visto más arriba. Weiner, siguiendo como hemos dicho la Teoría de las atribuciones, establece una secuencia de acontecimientos que llevan a la emoción:

Estímulo-resultado-atribución-emoción.

La atribución es el la herramienta que produce la emoción: si un individuo alcanza un puesto de trabajo importante para él, atribuirá el logro a sus aptitudes intelectuales o profesionales y se sentirá orgulloso, sin embargo si lo atribuye a una influencia recibida por alguien con poder para proporcionarle el puesto, se sentirá agradecido. Weiner (1980) no cree que este tipo de atribuciones se produzca constantemente, sino que son ocasionales y sólo cuando aparecen situaciones sorprendentes y muy importantes para el individuo. Si se diera un análisis atribucional continuo, sería una carga cognitiva que a duras penas podría soportar la persona.

El proceso emocional en general es estudiado por los sistemas y teorías cognitivistas y biólogos desde un enfoque comprensivo. Sin embargo no hay un sistema para calibrar cuáles de los factores de una u otra disciplina tienen superioridad o son más importantes sobre los de la otra disciplina. Para los cognitivistas el individuo necesita evaluar en primer lugar de manera cognitiva la razón y significancia del hecho antes de manifestar una emoción asociada a dicho hecho. Para los biólogos las

emociones no necesitan de manera obligatoria de los factores cognitivos. Esta situación debía, como así fue, dar por resultado la aparición de estudios que primasen una u otra posición.

A finales del siglo XX, Buck (1985, p.92 y ss.) entiende que los individuos poseen dos sistemas que de manera simultánea activan y controlan la emoción. Uno es el sistema biológico-fisiológico, que es innato, primitivo y espontáneo, reacciona frente a un estímulo de forma involuntaria. El segundo es cognitivo cortical y aprendido, adquirido, reacciona simbólica y socialmente. Los dos sistemas aparecen juntos en cualquier reacción emocional.

El sistema biológico-fisiológico es tan antiguo como la especie humana y su proceso se desarrolla a través de las estructuras límbicas de manera inconsciente y automáticamente, como ya se ha dicho. El segundo, cognitivo cortical, está en función de la sociedad en que vive el individuo y el proceso histórico, que tanto dicha sociedad como dicho individuo, han experimentado.

Plutchik (1980) expone la teoría de la expresión facial, que no es más que la antigua teoría de que las emociones son reacciones adaptativas, unas innatas y otras aprendidas, y que son también factores de supervivencia evolutiva. Plutchik plantea que dada la existencia de un sistema de vocalizaciones y respuestas expresivas faciales relacionadas cada una con una emoción determinada, la cuestión es cuál de las dos reacciones, la cognitiva o la biológica, aparece en primer lugar. Y responde que no debe analizarse la emoción como un factor originado por una reacción biológica o cognitiva, sino como un proceso, una serie de hechos, que se conforman como un *sistema de retroalimentación en bucle* con elementos que se suman a otros en una especie de ida y vuelta, los unos sobre los otros y viceversa. Es en este sistema donde se contienen la cognición, arousal, expresiones, preparación de las acciones, sentimientos,

actividades conductuales, etc. Cada uno de ellos aparece ante un estímulo o suceso significativo y acaban en la emoción.

La mayor aportación de esta teoría, y su mayor atractivo también, es que en cada uno de los puntos del bucle se puede actuar para influir sobre la emoción. El proceso sería el siguiente: un hecho puede ser valorado de forma cognitiva y activar la emoción, pero también puede realizarse una acción mecánica activando por medio de un electrodo el cerebro del sujeto y producir una emoción sin la intervención de la valoración cognitiva, con lo que se ha intervenido en un punto del bucle.

Resumiendo, el autor citado dice que ni las cogniciones ni la biología son el origen de la emoción, sino que los elementos citados, arousal, sentimientos, expresiones, etc., conforman el conjunto de experiencias a través del cual se produce la emoción.

Russel y Woudzia (1986), dentro de las teorías integradoras, presentan otro enfoque: las emociones son producidas por el pensamiento o los sentidos, los dos factores pueden ser los orígenes, independientemente uno de otro. Si un estímulo es causa de una sensación que no sea pensamiento, la emoción aparece sólo con dicha sensación sin intervención del pensamiento; es el caso de los procesos sensoriales, drogas, humores. Si no hay ninguna sensación vinculada, sólo pensamiento, la emoción estará únicamente vinculada con el pensamiento. (Russell y Woudiza, 1986: 10)

Scherer presenta su proposición que se origina al entender que la emoción es parte de los elementos de un *continuo filogenético* que permite, de manera fácil y rápida, la adaptación a los cambios que provienen de los estímulos exteriores, del entorno, de la manera que facultan para responder en menor tiempo.

A partir de este hecho, la emoción se convierte en un constructo teórico con partes y estructuras para resolver problemas distintos que se puedan

plantear y que devienen del sistema orgánico al que se vinculan cada uno de dichos componentes. Una de estas partes es el elemento cognitivo que se relaciona con el procesamiento de la información y que se vincula, a nivel de sistema orgánico, con el sistema nervioso central, y cumple con la función de solucionar los problemas relativos al funcionamiento del proceso emocional que implica la valoración, sea esta de hechos, sucesos, objetos o situaciones, con las que se enfrenta el organismo.

La segunda de las partes son las “*referencias periféricas*” que regulan los sistemas orgánicos y depende del sistema nervioso central, que es autónomo y neuroendocrino. La tercera son las tendencias motivacionales y conductuales que funciona de manera ejecutiva asociadas al sistema nervioso central, que organiza, controla y dirige la acción. En cuarto lugar se encuentra la expresión motora que tiene su centro en el sistema nervioso somático y se encarga de la función comunicativa avisando de las reacciones e intenciones conductuales. Y, por último, está la estructura subjetiva, que también parte del sistema nervioso central y monotoriza la estructuración interna del organismo, su estado efectivo y su interacción con el entorno.

Este autor (Scherer, 2001), después de analizar la emoción desde la perspectiva de lo dicho hasta el momento, entiende que esta es un suceso de *transformaciones sincronizadas e interrelacionadas* de prácticamente todos los subsistemas orgánicos, los cuales responden a la valoración de un estímulo, sea este interno o externo, pero esta respuesta está dirigida y dada por alguno de estos subsistemas del organismo.

Una de las teorías que a finales del siglo XX tuvieron mayor relevancia fue la de Lang et al. (1983) sobre las conductas emocionales relacionadas con la diferente naturaleza de los estímulos, especialmente aquellas que se referían al miedo.

Lang dice que la actividad cognitiva o imaginativa, los pensamientos en general, la actividad visceral y somato-motora, las reacciones

psicofisiológicas y la conducta también en general, están íntimamente vinculadas. Las emociones pertenecen a la facultad de la memoria donde están almacenadas, según Lang et al. (1983), como unidades de información que incluyen una secuencia de respuestas fisiológicas relacionadas con un estado emocional determinado. La memoria, al recordar una emoción, activa la información que sobre la respuesta fisiológica vinculada a dicha emoción tiene almacenada.

Este proceso implica que las respuestas fisiológicas consecuencia del recuerdo son parecidas a las respuestas consecuencia del hecho que ha provocado la emoción recordada. O sea la emoción se refiere a un *patrón de acción* que deviene de un factor de información situado o almacenado en la memoria, que al intervenir para recuperarla se pone en marcha un proceso que produce la nueva emoción.

Emoción que para Lang et al. (1998) incide en tres clases de información:

- 1) La primera relacionada con el estímulo provocador y su contexto.
- 2) La segunda vinculada con la respuesta ajustada al contexto, y en la que inciden las acciones abiertas, la conducta verbal expresiva y los sucesos viscerales y somáticos que relacionan la activación y la propia conducta.
- 3) La tercera concierne al control sobre el estímulo y la respuesta.

2.1.3.2.3.- Modelo conductual.

El conductismo, respecto a las emociones, tiene una posición restrictiva, las considera simplemente patrones de comportamiento y de reacciones fisiológicas, pero no entiende que deban de incluirse en los análisis los componentes cognitivos y subjetivos de dichas emociones.

Este análisis de la emoción se realiza, como es lógico, desde la perspectiva conductista considerando los procesos cognitivos como propiedades de la conducta. Las emociones son, pues, en este contexto, respuestas condicionadas que se originan en la asociación de un estímulo neutro con un estímulo incondicionado, o sea un estímulo que provoca o puede provocar una respuesta emocional intensa. Este es el proceso de aprendizaje denominado condicionamiento clásico.

Watson (1924:31) es seguramente el más caracterizado entre los conductistas y se le considera el fundador de la corriente. Respecto a las emociones está muy cerca de James-Lange y sus teorías, y dice que la conducta precede a la emoción, aunque también discrepa con James respecto a la afirmación de este de que la emoción se origina en la experiencia de los cambios corporales, ya que Watson cree que las emociones no son más que reacciones del cuerpo a estímulos determinados y que la experiencia no es un factor esencial ni mucho menos.

Watson (1924) llama a estas emociones "*hábitos viscerales complejos*", que son en los que se originan o intervienen órganos como la circulación, el estómago, la respiración o los intestinos, por ejemplo. Los estados emocionales son afines a los estados motivacionales. Las emociones, consecuentemente, son resultado de conductas relacionadas implícitamente con cursos de acción y están indisolublemente ligadas a la motivación.

El autor conductista considera la rabia, el miedo y el amor en el sentido de libido al estilo freudiano, son emociones básicas que se originan de forma innata en estímulos concretos y determinados. Muchas de las emociones son, para este autor, una combinación de estas tres básicas o producto del aprendizaje. En realidad Watson y los conductistas en general consideran que todas las emociones se originan en grupos de estímulos específicos, cada uno para una emoción concreta, o por lo menos un grupo de emociones concretas.

A partir de los trabajos de Watson una serie de investigadores desarrollan análisis específicos del modelo conductual, entre ellos Mowrer (1947, pp. 102-148) que propone la llamada Teoría de los dos Factores, que estudia la adquisición y la consolidación de la respuesta emocional, también muy centrados los estudios en el miedo como en el caso anteriormente citado.

El proceso se desarrolla en dos etapas, en la primera se adquiere la respuesta condicionada (RC) a través del condicionamiento clásico y, en segundo lugar, la consolidación que consiste, básicamente, en proporcionar un sedante a la RC por medio de la conducta de evitación de estímulos condicionados.

Mowrer (1947, pp.102-148), estudia a través de su propuesta las fobias, cómo y por qué se adquieren. Entiende que interviene un estímulo neutro (EN), por medio de un condicionamiento clásico, vinculado a un estímulo incondicionado (EI) lo cual provoca una respuesta emocional condicionada de miedo. Mientras dure el estímulo condicionado y actúe, la situación difícilmente cambiará pero en cuanto finalice la respuesta condicionada el miedo se reducirá progresivamente, considerándose una fuente de reforzamiento negativo. En realidad lo que ocurre al final del proceso es que la respuesta es potenciada por la reducción del miedo más que por la falta de un estímulo aversivo.

En el último cuarto del siglo XX aparecen psicólogos que se adentran en el estudio de un estado que se popularizaría en los modelos conductuales y estaría presente en muchas investigaciones: la ansiedad.

Borkovec (1976, pp. 216-312) estudia la evitación cognitiva y la percepción automática para tratar de explicar cómo y por qué se adquiere la ansiedad. Sus estudios sobre la eficacia diferencial de los métodos de intervención de la ansiedad, desde la desensibilización hasta la manipulación de expectativas pasando por la implosión, fueron primeras líneas de análisis que posteriormente han sido desarrolladas por otros estudiosos del tema.

Por su parte Skinner (1957) plantea que el comportamiento se fundamenta en dos factores, el fisiológico y el estímulo externo o entorno, pero los cambios de tipo fisiológico no son de hecho la naturaleza de la emoción, ya que la emoción es una forma determinada de comportamiento, que llama “*conducta operante*” y que tiende a reiterarse. Dice que las tendencias del individuo que le fuerzan a actuar de una manera determinada son las que delimitan la emoción específica:

<<un hombre enojado puede que golpee la mesa, dé un portazo o se enzarce en una pelea. El hombre enojado está (seguramente más) predispuesto que otros a emitir ciertos operantes>>.(Holland y Skinner, 1961: 213).

No muy lejos de esta proposición se halla Millenson (1962), quien explica que la emoción es un elemento que impulsa o impide conductas. Está compuesta por tres dimensiones que interaccionan entre ellas para originar las demás emociones. Tampoco es una idea totalmente nueva, como ya hemos explicado.

Estas tres dimensiones son:

- a.- Las originadas por estímulos aversivos. Como el miedo, la aprehensión o la ansiedad.
- b.- Las originadas por los estímulos apetitivos o la conclusión de estimulación aversiva: alegría, placer, éxtasis.
- c.- Las originadas al terminarse los reforzadores positivos: molestias, enfado, ira.

El juego de los reforzadores positivos o negativos son, para Millenson (1962), el principio de las emociones y las intensidades con que se producen aquellos conforman las distintas emociones.

Bandura y Rosenthal (1966) plantean una teoría cuanto menos original: las emociones se pueden adquirir por aprendizaje mediante la observación de las emociones de otros. Aunque no deja de ser un aprendizaje cultural. El sistema sería aprender sobre la base de experiencias directas y, también, sobre la observación de los otros que expresan comportamientos emocionales según las circunstancias y las situaciones, o sea aprender de las conductas emocionales de otros.

Un ejemplo esclarecedor de lo que dicen Bandura y Rosenthal, es cuando un individuo responde de manera emocional ante el ataque de un perro, otro sujeto que lo vea, cuando se repita el hecho, aunque nunca haya sido atacado salvajemente por un perro, desarrollará una respuesta emocional ante los perros. El condicionamiento clásico aparece al ver reacciones emocionales de otro individuo ante un estímulo, de manera que aprendemos a responder de forma emocional de la misma manera que el modelo.

Lo que Bandura y Rosenthal están planteando es el aprendizaje por medio de las conductas, los modelos sociales, los familiares, los entornos, en definitiva la socialización o el aprendizaje social. Los sujetos de una comunidad aprenden de ella y sus conductas se ajustan a patrones

sociales, no aprenden sólo de las experiencias directas sino de las de los otros, las indirectas.

Seligman (1975) propone la teoría de la Indefensión Aprendida, por la que los sujetos, cuando sus cuerpos se enfrentan con hechos o contextos en que las derivaciones son independientes de todas sus respuestas, asumen que las consecuencias son incontrolables. Lo que produce tres tipos de déficits: cognitivo, emocional y motivacional.

Seligman también considera que si se produce un hecho que resulte altamente impactante para el individuo, se produce una fuerte emocionalidad que, incorrectamente según el autor, se conoce como miedo. Si el miedo persiste suelen producirse dos efectos, por una parte si se controla el trauma provocado por el hecho impactante el miedo se reduce y suele llegar a desaparecer totalmente. Pero si el individuo se da cuenta que no aprende a controlar los efectos del impacto, el miedo se reduce pero es reemplazado por la depresión.

Años después, el autor se interesó por las emociones negativas y en cómo superarlas para lograr el mayor bienestar para el individuo. Seligman dice que la percepción de la felicidad está íntimamente relacionada con la vivencia de las emociones positivas. Estas emociones positiva son clasificadas como:

- 1.- Emociones positivas respecto al pasado: realización personal, complacencia, satisfacción, orgullo y serenidad.
- 2.- Emociones positivas respecto al presente: tranquilidad, alegría, euforia, fluidez, entusiasmo, éxtasis.
- 3.- Emociones positivas con respecto al futuro: confianza, fe, esperanza, optimismo. (Seligman, y Csikszentmihalyi, 2000: 5-14).

Con Eysenck (1985) terminamos este repaso bibliográfico sobre el modelo conductual. Este autor presenta la Teoría de la Incubación y

estudia especialmente la ansiedad, que se convirtió en un objetivo general de la psicológica. La ansiedad condicionada, para Eysenck, es posible reforzarla en ciertas condiciones y circunstancias siempre que se expongan a los estímulos condicionados. Lo cual implica que tanto las respuestas condicionadas e incondicionadas de una emoción funcionan de la misma manera y los estímulos condicionados se refuerzan aun cuando no se den en el mismo momento estímulos incondicionados.

De esta manera aparece un bucle de retroalimentación positiva que produce un incremento de las respuestas condicionadas de ansiedad e impide su extinción.

Como hemos visto en buena parte las diferentes teorías tanto del modelo conductual como de los otros estudiados, presentan teorías que varían en aspectos más o menos periféricos de los conceptos básicos de cada uno de dichos modelos. Estas diferencias son las que, más adelante, aplicaremos en los planteamientos que se defenderán en los trabajos de investigación.

2.1.3.2.4.- - El modelo de los tres sistemas de respuesta emocional.

Las respuestas emocionales humanas pueden considerarse como:

<<fenómenos multidimensionales que abarcan cogniciones (sentimientos, memorias, evaluaciones,); reacciones viscerales, humorales e inmunológicas; gestos, vocalizaciones y manifestaciones expresivas; orientaciones posturales y conductas manifiestas o combinaciones de éstas. Implican al organismo en su conjunto>> (Fernández y Berrocal, 2005: 64).

Lang (1983), autor al que ya nos hemos referido más arriba, contribuyó al entendimiento de dichas respuestas emocionales en gran medida con su Teoría de los tres sistemas de respuesta emocional, que afirma que la

emoción se revela de forma prácticamente simultánea por medio de tres sistemas de respuesta. Estos tres elementos coinciden con las respuestas que ya hemos mencionado. Fisiológicas, cognitivas y motoras o conductuales.

Estos tres factores, que se repiten una y otra vez en toda la doctrina sobre las emociones y que, por tanto, pueden ser tomadas como axiomas, en principio podría semejar que están siempre coordinadas y vinculadas entre ellas debido a que, de una manera u otra, forman parte de la naturaleza de las emociones y de sus manifestaciones exteriores. Sin embargo en muchas ocasiones no ocurre así, sino que parece que ocurra lo contrario, que se rechacen entre sí.

Este hecho se conoce en psicología de las emociones como desincronización o fraccionamiento de las respuestas, la cual está relacionada con la poca covariación que a veces se encuentra entre dos respuestas emocionales. Dicho de otra forma, que un individuo reacciona de una forma ante una emoción y de otra distinta en otra, especialmente en cuanto a la intensidad de la respuesta. (Lacey, 1967).

La respuesta emocional es específica. Este concepto de especificidad psicofisiológica contiene el concepto múltiple de la activación contraria a la concepción dimensional, sea esta unidimensional, bidimensional o tridimensional.

Según Vila y Fernández, (1990), los modelos específicos implican:

1.- Que existen estados psicológicos y tipologías de conductas no reducibles desde un enfoque explicativo a dimensiones generales básicas.

2.- Que la significación de las variables psicofisiológicas va más allá del carácter puramente energético atribuido por el enfoque dimensional

Si estudiamos las emociones desde la especificidad nos encontramos con que conforman modelos individuales de comportamiento expresivo que están relacionados con patrones específicos de activación fisiológica, lo cual implica diversas emociones primarias: tristeza, alegría, asco, sorpresa, miedo e ira.

Si las analizamos desde la perspectiva de la dimensionalidad, las emociones se pueden explicar por los factores que ya hemos comentado: valencia, arousal y dominancia

2.1.4.- Evaluación de las manifestaciones emocionales.

El problema de realizar una evaluación cuantitativa de las manifestaciones emocionales es que las emociones son subjetivas. En primer lugar se plantea el problema del instrumento utilizado para dicha medición y la fiabilidad que puede proporcionar. Plutchik (1991) propone que en una evaluación de las emociones se incluyan todos los factores que las conforman por separado: comportamentales, cognitivos y fisiológicos. También entiende que sería beneficioso incluir una evaluación de los factores relacionados con el afrontamiento, rasgos, defensa del yo, etc.

Cierto es que hay factores más sencillos de evaluar porque de alguna manera cuentan con datos que son más o menos cuantitativos, el fisiológico, por ejemplo, se basa en datos como la temperatura de la piel, el ritmo respiratorio o la frecuencia cardíaca. También puede utilizarse la interpretación de los comportamientos del individuo que tiene emociones a través de sus expresiones faciales captadas en video o película en general y reproducidas en cámara lenta para un estudio posterior.

La evaluación de los componentes cognitivos son algo más complicados por cuanto más interpretativos y suelen realizarse a través de cuestionarios o autoinformes fáciles de recopilar y que tratan de ponderar las tendencias y la aceptación social de las emociones o concretar el tipo de estímulos en función del grupo o el entorno. (Fernández-Ballesteros, 1980).

Los autoinformes, en general, incluyen desde los cuestionarios a las escalas pasando por los inventarios, están muy extendidos entre los investigadores de la psicología de las emociones. Es un método muy usado, seguramente por fácil y barato. Son buenos para realizar perfiles de personalidad: extroversión y neuroticismo y se evalúa con ellos factores emocionales como la empatía o la autoestima. También son relativamente útiles para las mediciones de pensamiento cognitivo o estrategias de afrontamiento.

Asimismo son efectivas en la medición de la Inteligencia Emocional las escalas y cuestionarios, por lo general proponen evaluaciones que el individuo analizado realiza sobre preguntas cortas y concretas. Como el propio individuo es quien realiza una evaluación de su IE y efectúa una apreciación de sus niveles en habilidades emocionales, son relativamente subjetivas. (Miguel Tobal, 1990) Una escala tipo es la Likert que va desde 1 (nunca) a 5 (frecuentemente).

Un ejemplo de análisis de manifestaciones emocionales son los que se realizan sobre la ansiedad, ya que se trata de un patrón de respuestas que puede servir de modelo porque engloba aspectos cognitivos displacenteros de tensión y aprensión y aspectos fisiológicos que presentan cuadro de fuertes alteraciones fisiológicas, como hemos explicado más arriba. También incluye aspectos motores caracterizados por conductas poco concordes con el entorno en que se produce.

2.1.5.- Evaluación de la ansiedad al hablar en público.

La ansiedad es una respuesta a estímulos internos o externos que se interpretan como una amenaza o peligro para el individuo y se expresan por medio de una serie de síntomas que dependen de la naturaleza, conducta y conocimientos o formación del individuo, de manera que la intensidad de la reacción y el tipo de la misma dependerán de las características particulares de dicho sujeto. También depende de las situaciones el estado en que se encuentre.

Estos síntomas, según Miguel Tobal (1990) que se han mencionado pueden presentarse como:

- Respuestas cognitivas: toda ansiedad implica en el sujeto que la sufre un estado de malestar o *distress* que se manifiesta en tensiones, aprensiones, inseguridad, inquietud, tendencia a verlo todo en negativo, problemas de concentración, incapacidad de reacción, etc.

- Respuestas fisiológicas: son cambios en la naturaleza corporal que van desde sudoración, temblores, fríos, alteración de la presión arterial, taquicardia, problemas en el sistema nervioso somático, etc.

- Respuestas motoras: respuestas que dependen de los cambios producidos por los sistemas fisiológicos y cognitivos como gesticulación facial y de brazos, fumar o beber compulsivamente, hiperactividad, paralización motora, etc.

El análisis de la ansiedad se basa en las diferencias entre las personas relativas a las reacciones que tienen sobre su respuesta ante los estados de ansiedad. Se parte que es un rasgo de la personalidad. Tenemos,

pues, dos factores a considerar: rasgo y emoción. Para analizar estos dos componentes, se ha propuesto el modelo *rasgo-estado*.

La doctrina distingue entre rasgo de ansiedad y estado de ansiedad. El primer concepto, el rasgo de ansiedad es una tendencia de la personalidad que reacciona con ansiedad independientemente de la situación dada. El estado de ansiedad es la reacción de un individuo ante una situación determinada y un momento dado; es un estado que depende, como se ha dicho, de las situaciones, es coyuntural. (Cattell y Sheier, 1961).

Rasgo y estado son interdependientes entre ellos de manera que un individuo con rasgo muy alto, o sea de tendencia ansiosa, tiende más a estados de ansiedad cuando se relaciona e interactúa con los estímulos del entorno que poseen cargas de ansiedad.

Ciertamente se han propuesto muchos modelos rasgo-estado para buscar un sistema que pueda analizar las diferencias individuales en el desarrollo de los estados de ansiedad. Estos modelos pueden dividirse en dos grandes grupos: psicológicos y fisiológicos. Los primeros se centran en el aprendizaje y las características del medioambiente en que se desenvuelve el individuo. Siguen pues las teorías que defienden que las emociones en general son adquiridas, aprendidas, mientras los modelos fisiológicos son los que siguen las teorías que propugnan por factores hereditarios. Estos individuos más propensos a la ansiedad son más perceptivos a las amenazas del entorno o del medio que les producen estados de ansiedad.

La moderna psicología tiende más a un modelo interactivo y multidimensional, aunque explicando el rasgo ansioso desde una perspectiva cognitiva.

En este contexto, parte de la doctrina define el estado de ansiedad como:

“...una condición o estado emocional transitorio del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos de tensión y aprensión subjetivos conscientemente percibidos, y por un aumento de la actividad del sistema nervioso autónomo. Los estados de ansiedad pueden variar en intensidad y fluctuar a través del tiempo”; y la ansiedad-rasgo como “las diferencias individuales, relativamente estables, en la propensión a la ansiedad, es decir, a las diferencias entre las personas en la tendencia a responder a situaciones percibidas como amenazantes con elevaciones en la intensidad de la Ansiedad-Estado”.(Spielberger, 1966, 01).

Lo importante, para Spielberger, (1966) es la evaluación cognitiva que el individuo realiza de la amenaza que pondera en los estímulos externos o estresores o los internos, necesidades biológicas, pensamientos, sentimientos.

En la misma línea está casi toda la doctrina y los modelos cognitivos de ansiedad son los que se han impuesto. (Eysenck, 1992 y 1997). Desde la perspectiva de dichos modelos cognitivos de valoración, el individuo percibe el contexto y lo analiza evaluando los contenidos que aprecia y la relación que tiene con su yo. En el caso que este análisis concluya en que el sujeto percibe algún tipo de amenaza, se iniciaría un proceso de reacción ansiosa. Aunque dicha reacción estará influenciada por procesos cognitivos de afrontamiento que intentarán reducirla. (Fernández-Abascal y Cano-Vindel, 1995).

Este grupo de investigadores que ha conformado la psicología de la ansiedad en los últimos años del siglo XX, presentan la ansiedad como la suma de un grupo de sesgos cognitivos (*cognitive bias*), que son tendencias en la interpretación del contexto en que se produce. Si la tendencia es muy equivocada o exagerada se producen reacciones intensas de ansiedad que, en ciertos casos, se convierten en patológicas. (Eysenck, 1992).

Los modelos interactivos cognitivos del rasgo de personalidad son multidimensionales, porque existen diferencias en la personalidad de los individuos, lo cual implica diferencias individuales del rasgos que están lógicamente vinculadas a los diversos tipos de situaciones que se pueden dar. Por lo tanto surgen diversos rasgos que están vinculados a situaciones concretas.

La explicación del comportamiento del individuo en el proceso de ansiedad para los modelos interactivos, indica que no está únicamente determinado por el rasgo o estado, además establece una interacción entre las características o cualidades del sujeto y la situación ambiental. Por lo que los factores componentes motivacionales y cognitivos que incitan al individuo a interpretar como amenazas las situaciones o rasgos, sumados a la significación psicológica de ciertas particularidades ambientales que se originan en un momento o situación, son elementos que determinan una reacción ansiosa o estado.

Uno de los estados emocionales que han sido estudiados con mayor interés, y que más problemas causan a quienes lo sufren, es el miedo hablar en público. Las dificultades de expresarse en público de hecho son consecuencia de sentimientos de frustración, inferioridad social, laboral, académica, etc. (Gil, 1983).

Muchos sujetos manifiestan tener dificultad para expresarse en público, evidenciado sentimientos de insatisfacción o frustración y un relevante menoscabo en su funcionamiento social, académico y laboral. Luego se trata de conductas y son precisamente los investigadores del conductismo los que más se han interesado por el tema. Este temor produce, a su vez, ansiedad que, en este caso, se ha conceptualizado como un conjunto de reacciones no adaptativas de tipo fisiológico y cognitivo, al enfrentarse a sucesos ambientales que implican una reacción que convierte el comportamiento en ineficaz y negativo.(Fremouw y Breitenstein, 1990).

Otra parte de la doctrina entiende que el miedo a hablar en público es un modelo conductual variable y complejo, que se incardina en una interacción de los tres sistemas, cognitivo, conductual y fisiológicos, que si bien están separados, como hemos dicho, interaccionan entre ellos y responden a estímulos externos e internos, los primeros de tipo social y los segundos de tipo cognitivo y fisiológico.

El miedo a hablar en público plantea dos tipos de problemas: la presencia de ansiedad social y el déficit de habilidades para intervenir en público, que pueden presentarse independiente o conjuntamente. (Bados, 1990). También se ha indicado que estos dos conceptos forman un continuo que engloba a cada individuo en las situaciones dadas.

Situaciones que suelen ser, cuando se da un episodio de ansiedad por miedo a hablar en público, incapacidad para pensar claramente, recordar frases o asuntos relevantes, concentrarse, dificultad para encontrar palabras, etc.

También se da una fuerte tendencia a centrarse en sí mismo, en los problemas somáticos y autónomos de ansiedad, en las emociones negativas, en las cogniciones, en los errores propios. (Bados 2005).

Pueden clasificarse una gran cantidad de temores básicos. (Bados, 2005):

Temor a la crítica

Temor a la evaluación negativa.

Temor al rechazo de los demás.

Temor a ser evaluado y observado.

Temor a sentir demasiada ansiedad.

Temor a no saber comportarse según las normas de la sociedad en la que se desenvuelve el individuo.

Temor a quedarse bloqueado.

Temor a que se le detecten síntomas de ansiedad: temblores e voz o manos, estados de pánico, sudoración, rubor, etc. (Bados, 2005)

Capítulo III.- Psicología positiva.

3.1.- Conceptos y definiciones.

Si buscamos antecedentes remotos a la psicología positiva quizás debamos considerar la posibilidad que estos se originen en Maslow, quien desarrollo la jerarquía de necesidades, y quien en 1954 dijo:

“La ciencia de la psicología ha tenido mucho más éxito en el lado negativo que en el positivo: nos ha revelado mucho acerca de los defectos del hombre, sus aspiraciones y su total altura psicológica. Es como si la psicología se hubiera restringido voluntariamente a la mitad de su jurisdicción legítima.” (Maslow, 1954: 352-353).

Y en buena parte tiene razón, por cuanto la psicología del final del siglo XIX y de la primera mitad del Siglo XX, estuvo presidida por el psicoanálisis o sea la investigación sobre el subconsciente y por el conductismo que era el otro polo y sólo estaba interesado en lo objetivo y observable.

Poco después, Jahoda (1958) propone seis perspectivas desde las que analizar las actitudes hacia uno mismo: crecimiento, desarrollo y actualización de sí mismo, integración, autonomía, percepción de la realidad y dominio del entorno. Allport, tres años más tarde, describe la personalidad madura que se expresa en las relaciones emocionales con el entorno, seguridad emocional, aceptación de uno mismo y vivencias armónicas con un sentido unificador de la vida.

Vázquez y Hervás, le adjudican a Jahoda los antecedentes del concepto de salud mental positiva:

“El concepto de salud mental positiva tiene su más claro antecedente en el trabajo de María Jahoda, encargada de preparar un informe sobre el concepto salud mental por la Joint Commission on Mental Illness and Health” (Comisión Conjunta sobre la Enfermedad y la Salud Mental. Vazquez y Hervás, 2008: 23).

En 1972 Rogers publica su teoría de la capacidad de los individuos de tender a un mejor funcionamiento de manera que se llegue a expresar el auténtico ser de cada uno. Su campo de estudio se especializó en el funcionamiento integral de la persona, en un holismo existencial y pleno, una vida llena en un proceso de integración con el entorno.

Hacia el final de la década de los setenta Bandura (1977) propone un constructo del sentido de auto-eficacia, además de asegurar que la psicología, hasta el momento, estaba centrada en las teorías de la infelicidad no en del éxito y Antonovsky (1979) habla del sentido de coherencia u *“orientación global”* que se inscribe en los sentimientos de confianza que tienen las personas y que se imponen, en buena medida, sobre los estímulos del entorno. Asimismo considera la salud/enfermedad como dos polos de un continuo y anima a estudiar los factores que tienden hacia el polo más positivo. Frank, en el mismo año 1979, propone la técnica de logoterapia, la cual se fundamenta en que la fuerza que impulsa al hombre es aquella que le permite encontrar un sentido a la vida.

Hacia final de siglo XX y principios del XXI aparecen las primeras obras que desarrollan la psicología positiva en sentido estricto: Seligman (1998); Seligman y Csikszentmihalyi (2000) y Seligman (2002), que basan la psicología positiva en:

“La Psicología Positiva se basa en tres pilares: en primer lugar es el estudio de la emoción positiva; el estudio de los rasgos positivos, sobre todas las fortalezas y virtudes, pero también las habilidades como la Inteligencia y la capacidad atlética; y el estudio de las instituciones positivas, como la democracia, las familias unidas y la libertad de información, que sustentan las virtudes y a su vez sostienen las emociones positivas.” (Seligman, 2011: 14).

La cita es a la vez la primera definición de psicología positiva que proporciona Seligman aunque no la única, también la ha definido como el estudio científico de las fortalezas y virtudes por medio de las que las personas pueden encontrar y hacer suya una perspectiva que fomente el potencial humano, aquellas capacidades que más posee y estimular sus motivaciones, incluyendo aquellas que implican integrarse en las instituciones de la comunidad y entorno en el que viven y se desarrollan, lo cual significa ser un mejor ciudadano. Definición que adoptan también Sheldon y King (2001) entre otros.

Contreras y Esquerra, definen la psicología positiva siguiendo, casi al pie de la letra las propuestas por Seligman y Csikszentmihalyi (2000):

“La psicología positiva se 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, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología.”

Para Vopel la psicología positiva es *“especialmente adecuada para aquellas personas que están en una situación difícil”* (2005: 5). Aquellas personas con problemas, depresivas, presas de ansiedad, necesitan una fuerza que les ayude y objetivos que den sentido a la vida. En ellas se centra la psicología positiva. Por otra parte también entiende Vopel que la crítica de la psicología positiva sobre la psicoterapia clásica consiste en

que esta última no previene los problemas sino que intenta curarlos una vez producidos.

Desde una perspectiva muy cercana a Seligman, Prada dice que la psicología positiva, es por definición:

“El estudio científico de las experiencias positivas y los rasgos individuales positivos, además de las instituciones que facilitan su desarrollo.” (Prada: 2005).

Aunque no todas las opiniones son tan entusiastas, Gancedo analiza la Psicología Positiva desde una perspectiva más escéptica:

“En un primer momento la Psicología Positiva se presentó como una radical novedad. Calificativos tales como “nueva ciencia” o “nuevo paradigma” abundan en los primeros manifiestos. Hoy queda claro que simplemente se trata de una corriente inscrita en el enfoque salugénico de la psicología (ES) que se venía gestando desde hace varias décadas, tanto desde las ciencias sociales en general como desde la psicología en particular. Este modelo- que hace énfasis en la promoción de la salud-aparece para completar el tradicional y hegemónico modelo médico que centra su interés en la resolución de los problemas o los trastornos” (Gancedo, 20008: 16).

Nos hemos referido más arriba al sentido de la vida, o la vida significativa (*meaningful life*) que se refiere a trascender del propio yo a través del empleo de las virtudes y fortalezas. Seligman la definió como:

“...una vida plena consiste en experimentar emociones positivas respecto al pasado y al futuro, disfrutar de los sentimientos positivos procedentes de los placeres, obtener numerosas gratificaciones de nuestras fortalezas características y utilizar éstas

al servicio de algo más elevado que nosotros mismos para encontrar un sentido a la existencia” (Seligman, 2005: 382).

Remor, entiende que hablar de psicología positiva es hablar de “*salud, bienestar y prevención de la enfermedad mental y física*” (Remor, 2008: 193). Y añade que las fortalezas de carácter y las habilidades para con el entorno características son, en realidad, factores de protección que desarrollan las personas contra las enfermedades y los infortunios “*pues podrían facilitar una adecuada evaluación y afrontamiento de los cambios o dificultades de los sucesos vitales ocurridos en la vida*” (Remor, 2008:193.).

Y queremos cerrar este apartado con una reflexión de Carmelo Vázquez que nos parece muy pertinente porque habla sobre el futuro de la psicología positiva, o la perspectiva de futuro a la que el autor se refiere.

“Es arriesgado saber cuál será el futuro de lo que se denomina Psicología Positiva. Probablemente, lo que ahora tiene de “movimiento” o, si se quiere, de moda, acabará disolviéndose sin más estridencias dentro del quehacer de la Psicología. De hecho, desde nuestro punto de vista, y haciendo uso del conocido pensamiento atribuido a André Malraux, se puede decir que la Psicología Positiva del futuro será Psicología o no será” (Vázquez, 2006:2).

3.1.1.- La psicología humanística.

El humanismo es una corriente multidisciplinar que engloba desde la ética hasta la filosofía pasando, por ejemplo, por la psicología. Sus antecedentes aparecen ya en la “*paideia*” griega que confecciona un modelo educativo que varía, según los tiempos, entre la rigurosa disciplina y acatamiento ciego de las leyes de Esparta y la más liberal y permisible de Atenas. La “*paideia*”, es en su sentido más estricto, es el ideal de formación que consiste en el camino (*paideusis*) que el educando tiene que recorrer y la meta (*paidieia*) a la que tiene que llegar. La historia del humanismo no deja de ser la historia de la filosofía y la ética humana desde su concepción, aun cuando con muchos matices y perspectivas.

En Roma el término y concepto *humanitas* es el ideal de una formación integral que consiste en tres objetivos:

- a) el “saber”, que se conquista a través de la filosofía, en particular la moral y la política; el elemento intelectual;
- b) el “decir”, que se adquiere a través de la Retórica, es el elemento filológico;
- c) el “vivir” como meta y expresión de una vida humana, éticamente valiosa y de una dedicación profesional técnicamente eficaz, que es el elemento ético-técnico.(Redondo et al., 2001:188.)

Desde el Renacimiento la evolución de la sociedad, las ciencias y las artes ha seguido un avance hacia los tiempos actuales, en los que los valores humanistas expresan una renovada confianza en el hombre y en su capacidad para alcanzar los mayores logros y los más difíciles objetivos. Aun cuando pueden resumirse unos valores del humanismo clásico que, algunos de ellos, se repiten en el moderno. Encontramos en dicho humanismo clásico: el saber, la belleza, el equilibrio, el espíritu crítico, la nobleza del alma, el valor del esfuerzo y la individualidad.

Valores que se complementaban con los “*humanizadores*” o sea los que promueven lo *humano*: la justicia, flexibilidad, libertad, comprensión, aceptación de las personas, la tolerancia, el diálogo, la confianza, la colaboración, la energía, la apertura, la flexibilidad, etc. Más adelante veremos que muchos de estos conceptos aparecen de nuevo en las 24 Fortalezas de Seligman.

El humanismo como ética busca conocer la naturaleza del hombre como condición para conocer lo que es bueno o malo para él. Otra cosa es determinar qué es la *naturaleza*, que siempre puede definirse, de manera simplista, como la forma de ser propia del sujeto humano.

El jesuita Pierre Teilhard de Chardin, (1881-1955), decía en su ensayo “*El fenómeno humano*”:

"El hombre no es sólo centro de perspectiva del Universo sino también centro de construcción. Por conveniencia, tanto como por necesidad, es hacia él donde hay que orientar finalmente toda ciencia. Si realmente ver es ser más, miremos al hombre y viviremos más intensamente" (1963).

Con lo cual aconseja profundizar en la naturaleza del hombre para entenderlo y si no se entiende al hombre, dice el pensador francés, tampoco puede entenderse el universo.

Por otra parte Fromm(1900-1980) defiende la tendencia humanista constructiva, que es continuadora del psicoanálisis con postulados marxistas incorporados. En realidad se trata de un mix en el que también incluye corrientes modernas como el existencialismo en un conjunto cuanto menos bastante discutible. Pero plantea preguntas muy incisivas y realiza reflexiones profundas sobre el hombre moderno y la función de la psicología humanística hoy día.

“Creo que la unidad del hombre, a diferencia de otros seres vivientes, se debe a que el hombre es la vida consciente de sí misma. El hombre es consciente de sí mismo, de su futuro, que es la muerte; de su pequeñez, de su impotencia. Es consciente del otro en cuanto otro. El hombre está en la naturaleza, y sometido a sus leyes, aunque la trascienda con el pensamiento”.(Fromm, 2003)

Los postulados generales que aceptan la mayoría de los psicólogos humanistas son:

- a) La teoría holística define al ser humano como una totalidad. El individuo debe ser estudiado en su conjunto, como una unidad total, no de manera fragmentaria.
- b) El ser humano se estructura alrededor de un eje que es su yo y su *yo mismo* a partir del cual se desarrollan todos los procesos psicológicos.
- c) Este sujeto tiende a expandir su autorrealización desde todos los enfoques culturales. Los condicionantes y las situaciones negativas deben ser superadas a través de potencialidades como la empatía, lo genuino, el autorreforzamiento, la inteligencia social, etc. En este caso la autorrealización se verá potenciada a su vez y completada.
- d) El ser humano es un ser eminentemente social.
- e) Tiene conciencia de su existencia y de la posición del sí mismo en el entorno.
- f) Puede decidir por sí mismo, es libre y posee conciencia para tomar decisiones. Dicho de otra manera es responsable de su propia vida y de los logros o las carencias que en ella obtenga.
- g) Es un ser intencional. Sus decisiones y elecciones están en función de su voluntad, de sus actos volitivos.

“El hombre nuevo, de una parte, aprende, conoce y comprende el mundo; de otra parte, dispone o sabe que puede disponer de las técnicas necesarias para actuar sobre el mundo con inteligencia y

en el sentido de su interés; por último enriquece el mundo de objetos y de conjuntos tecnológicos.” (Faure, 1978: 234)

Estos postulados son las bases sobre las que la investigación de la psicología humanística se desarrolla y comporta, a la vez unas condiciones para la necesaria madurez emocional e intelectual así como para la realización personal. También son pre-requisitos para el desarrollo de una sociedad justa e igualitaria donde predomine el progreso y el consenso entre las personas e instituciones que la conforman.

Maslow (1985) que es básicamente un humanista-existencial cree que los humanos tienen la capacidad y la posibilidad de cambio, lo cual suele ser positivo, en buena parte debido a dos características muy humanas, la flexibilidad y la adaptación. El cambio, en este contexto, implica un ser más integrado, completo y complejo, holístico³.

Este proceso lo llama Maslow Autorrealización y es: *"la realización creciente de potencialidades, capacidades y talentos; como cumplimiento de la misión, llamada, destino o vocación; como el conocimiento y aceptación más plena de la naturaleza propia"* (Maslow, 1985: 17)

Podemos resumir que el humanismo se define por:

- “.- Centrarse en la consideración de la persona y en la experiencia como instrumento esencial para el estudio del ser humano.*
- .- Poner el acento en las cualidades humanas tales como la creatividad, la autorrealización y la capacidad de elección.*
- .- Referirse especialmente al sentido y significado de los hechos a la hora de seleccionar los problemas a estudiar.*

³ Holismo es una doctrina que entiende que cada realidad es un todo distinto de la suma de las partes que lo componen. Aunque es un término que tienen muchas otras acepciones no académicas.

.- Destacar por encima de todo la dignidad y el valor intrínseco del ser humano y la confianza en las potencialidades de desarrollo de cada persona” (González y Bueno, 2004: 114).

El humanismo en general parte de la base que la acción del hombre, la cultura, es superior a la misma naturaleza, que es susceptible de rectificar y mejorar. Aunque también considera que la naturaleza humana tiene fallos que hay que rectificar, pero sólo es posible con una acción externa que estimule, corrija y oriente, en definitiva la formación de la persona a través de un proceso cultural. La psicología humanística, por su parte, es fundamentalmente existencial, y se apoya en el concepto del individuo y la individualidad del cristianismo y en la fenomenología. El hombre no es mera fisiología o biología, sino también espíritu, conciencia, motivación, emociones, sentimientos, valores.

“Dentro de esta selva de sistemas éticos vamos a destacar uno, porque nos interesa particularmente por la excelencia y adecuación de su propuesta moral: la ética humanista. Entronca con la moral personalista, la de los valores y la moral espiritualista francesa, poniendo como base la dignidad de la persona humana fundada en su naturaleza espiritual y social; su consigna general es el respeto a la persona humana” (Quintana 1995: 23)

Rogers (1961) que sustenta la teoría de la psicología humanista, plantea una serie de puntos básicos que conforman la disciplina de la enseñanza del humanismo y dentro del humanismo:

a.- El maestro, dentro de la teoría humanística, no es una autoridad en el sentido estricto sino un guía facilitador del aprendizaje. El grupo debe sentirse cómodo con él y éste debe crear un clima de aceptación. Para ello se supone que el maestro posee, o debe poseer, cualidades que refuercen su posición frente al grupo: ser

comprensivo, ser afable, capacidad para fomentar la curiosidad, respeto por la individualidad, etc. No es función del maestro juzgar sino aceptar a cada uno de los componentes del grupo y al conjunto de este como es.

b.- El enfoque que debe prevalecer entre el maestro y el grupo no es el directivo. No puede enseñarse directamente, sino facilitar el aprendizaje. De ahí se deduce el aprendizaje significativo o de vivencias. Para Rogers los saberes son incomunicables e intransferibles, no podemos transferir nuestros conocimientos, sí podemos indicar el camino y el modo de adquirirlos. Y el sujeto aprenderá siempre lo que le sea interesante, le llene y le sea útil, significativo para él y su supervivencia en cualquier entorno.

c.- Los alumnos son los que deben determinar los contenidos significativos de su educación. No significa esto que el alumno o el sujeto en formación tenga en su mente todo su plan de educación, sino que los contenidos van surgiendo a medida que se desarrolla y en función de las circunstancias que le rodean. Ante la carencia de objetivos claros no es posible confeccionar un currículum formal.

d.- Por lo tanto el proceso educativo es eminentemente individual. Como, por otra parte, no existen contenidos conocidos y exactos, tampoco son necesarios los grados y los exámenes, pues ¿cuáles serían las referencias para calificar si no existen referencias objetivas válidas para todo el grupo? ¿Cuáles serían los parámetros válidos para determinar el paso de un grado a otro? Luego la formación actual no es válida. (Rogers, 1979)

Este autor propuso el concepto de “*desarrollo humano*” cuyo objetivo primordial es la autosuperación del individuo. La génesis de su pensamiento se origina en la idea que el hombre es bueno por naturaleza, con una tendencia fundamental que le lleva a actualizar constantemente

sus potencias, y si la sociedad la permite ser el mismo, actuar de manera libre y no ser controlado por restricciones sociales o de cualquier clase, lo que haga siempre será bueno. Lo cual no deja de traer a la memoria el *Emilio o de la Educación* de Rousseau. Dentro del humanismo cree que la educación no debe dirigirse, lo que resulta perjudicial, o enseñarse, sino que debe ser el educando el que deba formarse por sí mismo. El individuo es quién debe elegir sus valores y sus virtudes, por lo que la formación deviene en un proceso eminentemente individual dado que las necesidades de cada uno son individuales. Cada individuo tiene su marco de referencia que debe ser respetado y comprendido para que se desarrolle adecuadamente.

En cualquier caso no podemos olvidar el apoyo que, introducido por Rogers, es una herramienta para internarse en la persona a través de la empatía y llegar a sus más íntimas emociones.

Resumiendo es una visión holística del proceso que forma y conforma a una persona, un proceso que la abarca a ella y a sus circunstancias. La motivación, en todos los órdenes, es uno de los componentes básicos de la personalidad del hombre que concibe Rogers, pero también lo son la predisposición y la personalidad.

Los psicólogos humanistas tienen casi todos en común cuatro características que están en los fundamentos de sus teorías. En primer lugar se centran en la experiencia humana consciente y la significación de la misma para la persona, que para dichos psicólogos son los objetivos del estudio del hombre; por otra parte les interesan las cualidades esencialmente humanas como creatividad, auto-realización, capacidades de autocontrol, liderazgo, perseverancia, etc. En tercer lugar destacan el significado y valor en los estudios e investigaciones y, por último, tienen un fuerte respeto y aprecio por la dignidad y el valor del ser humano, especialmente por el desarrollo de sus capacidades y potencialidades.

Perls, dentro de la psicología humanista utiliza la llamada terapia gestáltica que propone una ética que supere el bien y el mal de manera que el paciente actúe sin constricciones morales que le lleguen desde fuera, o sea totalmente libre.

“Existe la moralidad del organismo. Bueno y malo son respuestas del organismo. Pero por desgracia la etiqueta “bueno o malo” es luego proyectada al estímulo; entonces, aisladas y fuera de contexto, estas etiquetas se organizan en códigos de conducta, sistemas morales, a menudo legalizados y conectados como creencias religiosas” (Perls, 1995: 39).

En cualquier caso, propone tres principios que engloban los principios generales de la psicología humanista que hemos referenciado más arriba.

1.- *El presente*: Lo importante es el presente, el pasado ya no existe y el futuro aún no se ha formado. No existe más que el presente. Por supuesto la psicología freudiana no estaría de acuerdo, pero sí lo están los budistas por ejemplo y, en general, las escuelas espirituales orientales. En realidad se trata en buena parte del tan horaciano *“carpe diem”* (Naranjo, 1990: 27)

2.- *La experiencia*: corresponde al *darse cuenta* de lo que le ocurre al propio individuo y al entorno en el momento presente. Es una vivencia del presente.

3.- *La responsabilidad*: es la que se refiere a nosotros, nuestros pensamientos, nuestras ideas, nuestros actos, etc. Implica la acumulación de experiencias que potencian y enriquecen al sujeto.

La psicología humanista, en resumen, busca llegar al hombre a través de sus emociones, sentimientos y muy especialmente por sus motivaciones,

por lo que en el próximo apartado estudiaremos las teorías que se han propuesto sobre la motivación.

3.1.1.2.- Teorías de la motivación.

Existen bastantes modelos teóricos sobre la motivación que suelen plantearlas desde distintas posiciones doctrinales. No significa necesariamente que la doctrina esté excesivamente dividida al respecto, sino más bien parece que hay diferencias en los matices conceptuales y en las causas que las provocan.

Por lo general las teorías pueden clasificarse en tres grandes grupos: fisiológicas, de cogniciones y por la interacción de factores físicos y mentales.

En primer lugar relacionamos la Teoría de James-Lang (1998), que se considera la primera de las teorías psicológicas sobre la emoción, dentro del grupo de las fisiológicas, por cuanto plantea que los sentimientos humanos en general se estructuran sobre fenómenos fisiológicos como son el ritmo cardiaco o las contracciones musculares. Para este autor la emoción es el resultado, no la causa, de las alteraciones de nuestro cuerpo que percibimos en estados emocionales. Continúa que lo por tanto es posible controlar la conducta lo cual implica que es posible controlar las experiencias emocionales, y esto ya entra dentro del cognitivismo de la que se considera esta teoría un antecedente.

En segunda lugar nos encontramos con la Teoría de Cannon-Bard ya dentro del cognitivismo. Cannon-Bard (1929) entiende que las reacciones físicas son igual para toda clase de emociones, por lo que no pueden diferenciarse las emociones en función de las reacciones físicas, lo que significa que son puramente cognoscitivas. Dado que si las emociones

sólo estuvieran en función de unas reacciones físicas igual para todas, no sería posible distinguir un estado emocional de otro, de lo que se deduce que debe existir algo más, lo cognitivo.

A partir de este momento las teorías cognoscitivas, o sea aquellas que realizaban los elementos cognoscitivos, se van implantando entre la literatura sobre el tema. Schachter-Singer (1964), defiende que la causa de los estados emocionales es la evaluación cognitiva de una situación. Pero no es la única causa de las emociones, también los cambios fisiológicos pueden producirlas. En realidad se trata de una teoría de interacción que aúna las dos tendencias. Dentro de esta línea y la de Cannon-Bard, se halla Lazarus (1991) que entiende como Cannon-Bard que los cambios fisiológicos por sí solos no explican todas las causas, aun cuando son importantes. Lazarus cree que el individuo para experimentar emociones debe evaluar la situación, lo cual implica necesariamente una evaluación cognitiva de lo que ocurre y las circunstancias de dónde y cómo ocurre.

Zajonc plantea la independencia de la emoción del proceso cognitivo, y determina que la emoción puede producirse por delante de una cognición. Lazarus y Zajonc difieren, como hemos dicho antes, no en lo esencial, sino en los matices, que en ellos es el concepto cognición, en qué es la cognición. Por lo demás prácticamente están de acuerdo. Para Fernández-Abascal y col. (1998) Zajonc define la cognición como "*conocimiento por la descripción*", mientras que Lazarus la define como "*conocimiento por el conocimiento*". La doctrina actual está más de acuerdo con la teoría de Zajonc.

Cervello (1996) establece tres aspectos que conforman la motivación: biológicos, emocionales y cognitivos

Una de las escuelas teóricas que aparecieron en la primera mitad del siglo XX, fueron las agrupadas bajo el nombre de Teorías reactivas, que no

dejaba de ser un auténtico cajón de sastre dado que entraban en ellas teorías más que diferenciadas. El mayor representante de esta corriente fue Hull, (1952), quién propuso dos conceptos básicos: el impulso y el incentivo como la dinámica de los procesos motivacionales. Esta teoría fue la primera que pudo demostrar, de forma empírica, la motivación. Fue una teoría que incluimos por su influencia en la psicología de la emoción en la segunda mitad de dicho siglo XX.

Otra de las teorías que tuvo mucha aceptación fue la formulada por Bandura (1977) que reelaboró la teoría de expectativa-valencia (EV) de Atkinson (1957), Feather (1959) y Vroom (1964). Bandura propuso distinguir entre expectativas de eficacia y resultado y clasificó estas expectativas como:

PERSONA -- Expectativa Eficacia-- ACCIÓN --Expectativa Resultado --RESULTADO.

Más tarde (1995) Bandura propondrá la teoría de la auto-eficacia en el que realza el papel motivador del propio sujeto para realizar las acciones que se propone.

En 1985, Kuhl plantea la teoría del Control de la Acción cuyo esquema es:

Tendencia motivacional—COMPROMISO---intención----VOLUNTAD---acción.

Y Heckhausen, (1987) propone el esquema de la Teoría del Rubicón de las fases de la acción:

MOTIVACIÓN	VOLICIÓN	VOLICIÓN	MOTIVACIÓN.
pre-decisión	pre-acción	acción	post-acción.
ELECCIÓN	FASE PREVIA	ACCIÓN	VALORACIÓN
	A LA ACCIÓN.		

Respecto a los modelos teóricos más actuales, que siguen en general los tres que al principio de este apartado hemos relacionado, nos encontramos con el trabajo de Palmero et al. (2004). Este autor se inclina

por considerar a la emoción como un proceso dinámico y adaptativo compuesto por varios elementos entre los que se encuentran respuestas fisiológicas, conductas relativas a la percepción y evaluación y motoras.

Para Palmero,(2001) el proceso de la emoción sigue esta secuencia:

Ocurrencia del estímulo.
Percepción del estímulo.
Evaluación-valoración.
Experiencia emocional.
Respuesta fisiológica
Orexis
Expresión emocional.
Conducta intencional.

Queremos terminan este apartado con la propuesta de Seligman sobre su teoría de la *Indefensión Aprendida* que está muy relacionada con las motivaciones, sus causas y sus efectos.

Seligman (1975) en su teoría de la *Indefensión Aprendida* plantea que cuando las personas se encuentran expuestas a situaciones externas, o sea ambientales, en las que los resultados son independientes de las respuestas, los sujetos aprenden que las consecuencias son incontrolables, por lo que en las situaciones externas que se produzcan en el futuro, no existirá vinculación de contingencia entre consecuencias y acciones, lo que será causa de la aparición de tres tipologías de déficit: motivacional, cognitivo y emocional.

Seligman en el mismo texto plantea que al darse por vez primera un acontecimiento traumático se origina en el sujeto un estado de emocionalidad intensa, que de forma en buena parte incorrecta se conoce con el nombre de miedo. En el caso que este estado se mantenga, pueden darse dos consecuencias: que el sujeto aprenda a controlar el

trauma, en este caso el miedo se reduce y puede que llegue, según la amplitud del control, a desaparecer; pero puede ocurrir también, que el individuo aprenda que no puede controlar el trauma producido, entonces si bien el miedo disminuirá será reemplazado por la depresión.

Más tarde, Seligman, abrió nuevas vías al análisis de la psicología centrada en las emociones negativas pasando de la cura a la prevención, de manera que se trataba no tanto de solucionar el problema sino de impedir que se produjera, tratando de ayudar a los sujetos para que fuesen felices y que su nivel de bienestar aumente. Esta felicidad, su nivel, está vinculada a las emociones positivas, que las clasifica dentro de una evaluación temporal como:

- 1.- Con respecto al pasado: realización personal, orgullo de lo realizado, serenidad, complacencia.
- 2.- Con respecto al presente: entusiasmo, alegría, éxtasis, euforia, fluidez, tranquilidad.
- 3.- Con respecto al futuro: fe, esperanza, confianza, optimismo. (Seligman, y Csikszentmihalyi, 2000: 5-14).

3.2.- El modelo de las 24 fortalezas.

Para Seligman una fortaleza es un *rasgo* o “*característica psicológica que se presenta en situaciones distintas y a lo largo del tiempo*” (Seligman, 2011:208), una fortaleza debe ser valorada por ella misma, por derecho propio. “*Aunque las fortalezas y virtudes proporcionan tales resultados deseables, debemos valorar la fortaleza por sí misma, incluso cuando no existen beneficios obvios.*” (Seligman, 2011:208). También son expectativas de futuro, lo que deseamos para nosotros o para los seres próximos y queridos. Son fortalezas el respeto por el entorno y por los conciudadanos, respeto en todos los sentidos, tanto en aquellos que provocan emociones positivas como en las acciones que producen efectos beneficiosos para todos.

“Por esto las fortalezas y las virtudes suelen realizarse en situaciones de victoria-victoria. Todos podemos ser vencedores cuando actuamos de acuerdo con las fortalezas y virtudes.” (Seligman, 2011:209).

El modelo de las 24 fortalezas se basa en un test que consta de 24 variables, una por cada Fortaleza y cada una de ellas dividida en dos partes. Son escalas de valoración con respuestas que se valoran de 1 a 5, el resultado permitirá ordenar las fortalezas según el sistema que se explicitará al final de este apartado.

Aquí describiremos, siguiendo los planteamientos de Seligman en su libro “*La auténtica Felicidad*” (págs. 207 a 240), mientras que los cuestionarios se incluyen en el Anexo 1º. Este test y desarrollo ha sido adaptado de la Clasificación de Fortalezas y Virtudes de Valores en Acción (VIA) realizado bajo la supervisión de Peterson y Seligman.

Conjunto de virtudes relativas a la sabiduría.

Se trata de seis fortalezas que se relacionan directamente con el conocimiento como antecedente de la sabiduría y de la propia sabiduría como concepto central del grupo, organizadas desde la curiosidad, considerada la más básica, a la perspectiva, la más compleja.

1.- Curiosidad/Interés por el mundo.

La curiosidad es uno de los motores del ser humano, nos lleva a buscar conocimientos de todo tipo que se transforman en experiencias, que son la base de la sabiduría. Para Seligman la curiosidad puede ser total o parcial, concreta o global; la total o global implica una mentalidad abierta que es capaz de aprender y comprender. La curiosidad es una fortaleza activa, no recibe estática la experiencia o el conocimiento sino que debe y sabe buscarlo. Lo contrario de la curiosidad para el autor es “*aburrirse con facilidad*”.

2.- Amor por el conocimiento.

Es la tendencia al conocimiento, el querer conocer, al amor por la sabiduría (filosofía). Busca las oportunidades de aprender y cultivarse. No se trata de saber mucho de una especialidad, esto es propio del profesional de una determinada rama, se trata de buscar el conocimiento por el conocimiento, no por impulsos externos sino por el propio deseo de conocer y aprender.

3.- Juicio/Pensamiento Crítico/Mentalidad Abierta.

Se trata de reflexionar sobre lo que ocurre de manera analítica desde las varias perspectivas posibles de manera que puedan potenciarse los aspectos más relevantes de la personalidad. Se trata consecuentemente

de no precipitarse en lo que se dice, hace, piensa o decide, sino en basar sus decisiones en conocimientos y razonamientos sólidos y juiciosos.

“El juicio es sinónimo de pensamiento crítico. Representa la orientación realista y es contrario a los errores de la lógica que atormentan a tantos desaprensivos, como el exceso de personalización (“Siempre es por mi culpa”) y el pensamiento dicotómico (en términos de blanco y negro)” (Seligman, 2011:215).

Esta fortaleza promueve las nuevas ideas y soluciones a los problemas que se plantean todo lo lejos posible de las ideas previas y los prejuicios. Dicho de otra manera, propone no confundir los deseos propios con la realidad circundante.

4.- Ingenio/Originalidad/Inteligencia práctica/Perspicacia.

Es la contraria del adocenamiento, la rutina, el convencionalismo. Es la fortaleza de la creatividad en todas las facetas de la vida, no sólo en las artísticas, sino también en lo cotidiano, en lo profesional y en lo relacional. Es a la vez sentido común y originalidad, lo práctico y lo inteligente, la perspicacia y el discernimiento.

5.- Inteligencia social/inteligencia personal/inteligencia emocional.

“La inteligencia social y personal es el conocimiento de uno mismo y de los demás” (Seligman, 2011:217). Esta fortaleza implica el conocimiento y comprensión de los sentimientos y motivaciones de los que conforman el entorno social. Son las habilidades sociales las que se referencian a dicha fortaleza, habilidades de empatizar con los demás. La inteligencia personal es lo que Goleman llama *“inteligencia emocional”* y la fortaleza lo que llama *“conciencia de uno mismo”* que es *“la atención continua a los propios estados internos, esa conciencia autorreflexiva en la que la mente*

se ocupa de observar e investigar la experiencia misma, incluidas las emociones” (Goleman, 1995:95).

Seligman implica esta fortaleza con buscar los entornos apropiados que potencien al máximo las *“habilidades e intereses personales”*. Procurarse las amistades, trabajo, grupos sociales y ubicaciones que más puedan contribuir a realizar aquello para lo que uno mejor está preparado y dispuesto. En otras palabras, encontrarse a sí mismo.

6.- Perspectiva.

Para Seligman es la fortaleza más alta del grupo, la que está más elevada en esta categoría, más cerca de la verdadera sabiduría. El que la posee se convierte en la referencia de sus iguales a los que ayuda a resolver problemas. Acuden a él porque les da garantías de nuevas perspectivas que solucionen sus problemas. Son personas sabias que comprenden la vida.

Fortalezas relativas al valor.

“Las fortalezas que componen la categoría valor reflejan el ejercicio consciente de la voluntad hacia objetivos encomiables que no se sabe con certeza si serán alcanzados...Incluyo la valentía, la perseverancia y la integridad como tres vías ubicuas para alcanzar esta virtud” (Seligman, 2011:219).

Valor significa enfrentarse a adversidades importantes, a golpes duros de la vida. Se trata de una virtud que ha estado presente en todas las culturas porque es la base sobre la que se asienta la defensa del individuo y su capacidad de acción frente a lo desconocido.

7.- Valor y Valentía.

Valor es superar el miedo instintivo de toda persona ante el peligro, sea físico o psíquico. Superarse ante el dolor, las dificultades, las adversidades, los desafíos, las amenazas, la enfermedad, los temores o el terror. La doctrina distingue tipos de valor: moral y físico y también lo entienden como ausencia de temor.

“La persona valerosa es capaz de separar los elementos emocionales y conductuales del temor, resistirse a la respuesta conductista de huida y enfrentarse a la situación que produce temor, a pesar de la molestia producida por reacciones subjetivas y físicas.” (Seligman, 2011:219-220).

Y añade que no son valores la intrepidez, la impetuosidad ni la audacia. Lo que tiene valor es temer y superar el temor. Pero también lo es mantener los principios propios, la ética de cada uno sean políticamente correctas en el entorno en que uno se mueve o no. Y esto incluye una ética ciudadanas y personal que significa denunciar la corrupción en cualquiera de los entornos: la empresa, la sociedad, la política.

8.- Perseverancia/Laboriosidad/Diligencia.

Perseverancia significa continuar con un proyecto hasta el final, superando las dificultades, mantenerse constante en la prosecución de lo iniciado. Y sin quejas. Pero no significa obsesionarse en una tarea que no tiene posibilidades de completarse, sino analizar dichas dificultades, ser realista y asumir las posibilidades de completarla. Ser ambicioso, pero sin caer en la codicia ni en la avidez.

9.- Integridad/Autenticidad/Honestidad.

Una persona íntegra es aquella que vive de forma honesta y honrada consigo mismo y con los que le rodean, tanto la familia como sus iguales. No tiene pretensiones, es auténtico y responsable, no se crea falsas ilusiones en ningún aspecto de la vida. Y es honesto por cuanto es veraz ya que se muestra ante los demás como es en realidad. “*Sé fiel o ti mismo, y no podrás ser falso con ningún hombre*” dice Seligman. (2011:222).

Fortalezas de Humanidad y amor.

Se trata de fortalezas para relacionarse en con otras personas y en grupos sociales a través de interacciones positivas. El amor está en todos los procesos de desarrollo humanístico y es el motor de la humanidad.

10.- Bondad y Generosidad.

Es la persona que siempre está dispuesto a realizar un favor y quiere sinceramente a sus amigos, familiares y, en general, es una buena persona generosa y confiable. “*Todos los rasgos de esta categoría parten del principio de conceder valor a otra persona*” (Seligman, 2011:222). La bondad suele ir asociada a la generosidad por lo cual estas dos virtudes representan dar y darse a los otros de manera que se supere el egoísmo y el egocentrismo. Se trata pues de empatía y sentido de la justicia social.

11.- Amar y dejarse amar.

El amor nace por la insuficiencia del ser humano que necesita a otro para unirse y complementarse. Y se trata del sentimiento que nace de una hacia otra persona por la que se siente atracción. Esta atracción da vida, alegría y deseos de vivir en unión. Este amor significa afecto, entrega y darse a otro al tiempo que recibir de otra persona.

Pero este amar y ser amado es un concepto por encima del sexo, que es importante pero no decisivo, y por encima de los intereses personales, es aceptarse mutuamente. Y tampoco nos referimos sólo al amor entre un hombre y una mujer, también al amor para con los familiares, con los amigos o con la humanidad en general. Un amor que debe darse pero también saber recibirlo.

Fortalezas de Justicia.

12.- Civismo/Deber/Trabajo en Equipo/Lealtad.

Se refiere a la capacidad del individuo de integrarse en un colectivo social. Tiene capacidad de colaboración, lealtad para con los otros, trabajador, se preocupa por sus colegas, busca el éxito del grupo. No incluye esta fortaleza la obediencia automática sin reflexión y análisis de los cometidos. Incluye el respeto a la autoridad que se explicita en la probidad y el acatamiento de las decisiones de los superiores.

13.- Imparcialidad y Equidad.

La imparcialidad implica no tener ideas preconcebidas a favor o en contra de una persona determinada. Si no se tienen se puede juzgar con rectitud y dar una oportunidad a todos. Equidad es la disposición del ánimo que implica dar a cada uno según sus méritos o ameriten en determinado trabajo o situación. En definitiva librarse de los prejuicios personales y ser honesto en las decisiones.

14.- Liderazgo.

Es la persona que tiene las virtudes necesarias para dirigir eficazmente a otros. Debe mantener buenas relaciones con todos los miembros del grupo al tiempo que los dirige de manera eficaz, como hemos dicho.

“Además, el líder efectivo es humano en el trato de relaciones intergrupales sin malas intenciones hacia ninguno y caridad para con todos; con firmeza para lo correcto”(Seligman, 2011:227).

El líder reconoce sus éxitos pero también sus errores, reconoce su responsabilidad y toma las medidas necesarias aunque signifiquen rectificaciones.

Fortalezas de Templanza.

Es la moderación, la continencia y la sobriedad en lo que se refiere al control de los apetitos y necesidades. Se trata de una de las cuatro virtudes cardinales. Las personas que poseen la virtud de la templanza buscan realizar sus apetencias de manera que no perjudiquen a nadie.

15.- Autocontrol.

Control de deseos e impulsos en cualquier situación. *“No basta saber lo que es correcto, también debe ser capaz de poner en práctica ese conocimiento”* (Seligman, 2011:228). Este control regula ,en las personas que poseen esta virtud, a la vez las emociones, especialmente las negativas, y los sentimientos también especialmente los negativos.

16.- Prudencia/Discreción /Cautela.

La prudencia es también una de las cuatro virtudes cardinales. Significa no arriesgar, tener moderación, sensatez y buen juicio, asimismo significa discernir lo bueno de lo malo. *“Las personas prudentes tienen visión de futuro y son dialogantes”* dice Seligman (2011: 229). La discreción se suele considerar sinónimo de prudencia aunque tienen sus propios matices: es reserva y circunspección, pero también significa expresarse con oportunidad y moderación. Y la cautela entra más en el concepto de agudeza y precaución en los procedimientos.

Los tres conceptos implican una capacidad para resistirse a los impulsos más o menos incontrolados y responden positivamente a la recomendación: *ten cuidado*.

17.- Humildad y Modestia.

La humildad es conocer las propias limitaciones y aquellas debilidades que se deban superar en todas las actividades de la vida. Y, después, actuar teniendo en cuenta este conocimiento. También es una virtud que implica no vanagloriarse de los logros y quedar en un meritorio segundo plano. “*Las personas humildes consideran que sus aspiraciones, éxitos y derrotas personales carecen de excesiva importancia*” (Seligman, 2011:230). La modestia es una de las cualidades de la humildad. Implica moderación, temple y falta de vanidad en las acciones externas. Las dos virtudes se sustentan en la convicción de la persona en que sus logros o sus sufrimientos no son demasiado relevantes y que no vale la pena publicitarlos demasiado.

Fortalezas de Trascendencia.

Seligman en este capítulo trata de evitar el término conceptual “*espiritualidad*” que no le parece idóneo en este tramo de las fortalezas porque ya ha sido usado en otro. Al emplear el concepto trascendencia:

“me refiero a las formas emocionales que van más allá de la persona y que nos conectan con algo más elevado, amplio y permanente: con otras personas, con el futuro, la evolución, lo divino o el universo” (Seligman, 2011:231).

18.- Disfrute de la belleza y la excelencia.

Busca la estética y la excelencia, es un amante del arte en todas sus manifestaciones. Busca aquello que suponga creatividad positiva y

virtuosismo, belleza y virtud, todo aquello que sea capaz de despertar emociones positivas.

19.- Gratitude.

“La gratitud es apreciar la excelencia de otra persona con respecto al carácter moral. Como emoción, es una sensación de asombro, de agradecimiento, de apreciación de la vida misma” (Seligman, 2011:232).

La gratitud es un sentimiento que nos compele a corresponder a un favor que se nos ha hecho o un beneficio que se nos ha otorgado. También puede agradecerse la vida, sus cosas y personas buenas o que nos producen sensaciones positivas, amor o emoción. La gratitud puede dirigirse no sólo a los humanos sino a otros seres, Dios, las cosas que nos producen sentimientos positivos, animales, etc.

20.- Esperanza/Optimismo/Previsión.

Esperanza es creer posible aquello que deseamos, tener por realizable un futuro mejor. El individuo que tiene esperanza y previsión planifica y trabaja por este futuro mejor, de modo que cuando llegue sea una síntesis de deseo y trabajo. Prever, por otra parte, significa precisamente planificar con anticipación, ver con anticipación y preparar aquellos medios y herramientas que puedan servirnos para afrontar futuros problemas y resolverlos. Lo cual se traduce en optimismo, que es la capacidad de los humanos de juzgar y prever las cosas desde la perspectiva más agradable y favorable. En resumen el conjunto de las tres fortalezas implican una actitud positiva hacia un futuro mejor y creer en que se alcanzarán.

21.- Espiritualidad/Propósito/Fe/Religiosidad.

Una persona espiritual es un ser sensible con poco interés por lo material, que tiene creencias firmes sobre la trascendencia y su lugar en el universo. El espíritu es una esencia, un principio que genera virtudes y vigor. Un individuo espiritual es consciente que la vida tiene un propósito que trasciende lo material, que tiende hacia el más allá, hacia lo último. También implica ánimo y brío, esfuerzo y confianza en que existe un mundo mejor al que se llega a través de lo que se ha hecho o dejado de hacer en este.

22.- Perdón y Clemencia.

“El perdón de las ofensas produce una serie de cambios beneficiosos en el interior de una persona” (Seligman, 2011:235).

Perdonar es borrar un mal, un error, una equivocación y dar una segunda oportunidad al que ha hecho daño. La clemencia es, por su parte, la moderación en aplicación de la justicia. También implica ausencia de rencor y odio y una predisposición al amor por la humanidad. La clemencia y el perdón son actitudes positivas que benefician tanto al que perdona como al perdonado, que permiten ejercer la generosidad y, al tiempo, recibir una lección en la que aprender amabilidad.

23.- Picardía y sentido del humor.

La Picardía es, ante todo, una travesura, una burla inocente. El pícaro ríe y hace reír, pero sobre todo tiene un aguzado sentido del humor. En realidad la picardía tiene varias acepciones en español y no todas ellas son positivas, aun cuando alguna sí lo es. Nos referimos a esta última. A un sentido sano y positivo del humor, a las ganas de hacer reír para

alegrar y relajar el ambiente, para proporcionar un momento de solaz. Esta es la picardía sana y positiva.

24.- Brío/Pasión/Entusiasmo.

Brío significa a la vez valor, capacidad de resolver un problema, echarse adelante, pero también gallardía, gentileza, desembarazo. En definitiva ser vital, dedicarse a actividades con fuerza y pasión, con entusiasmo. Pasión por vivir que conlleva el entusiasmo por realizar, día a día, las tareas y las funciones de cada uno. Y entusiasmo que es dedicarse fervorosamente a un trabajo o una causa y excitación por aquello que se admire o se ame.

Respecto al test que se incluye en ANEXO 1, una vez realizado y sumados los valores, anote cada una de las fortalezas de mayor a menor según la puntuación obtenida y organizadas por grupos: Sabiduría y conocimiento, Valor, Humanidad y Amor, Justicia, Templanza y Trascendencia.

Es muy posible que haya obtenido 5 o menos valores de entre 9 o 10 y estas son sus fortalezas características. Las que obtenga de 4 a 6 son las fortalezas en las que usted tiene debilidades.

Estas son las 24 fortalezas que propone Selegman (2011), pero también se refiere a las fortalezas características del individuo, las cinco más características y que hemos explicado cómo obtener. Dice que cada persona posee varias fortalezas propias de su manera de ser y que el individuo reconoce y practica continuamente y propone a todos que se centren en sus fortalezas y confirme que se siente identificado en ellas.

“.- Una sensación de propiedad y autenticidad. (Es mi verdadero yo).

- .- Un sentimiento de emoción al ponerla en práctica, sobre todo al principio.*
- .- Un aprendizaje rápido cuando la fortaleza se pone en práctica por primera vez.*
- .- Aprendizaje continuo de nuevas formas de aplicar la fortaleza.*
- .- Una sensación de ansiedad por encontrar formas de utilizarla.*
- .- Una sensación de inevitabilidad con respecto a la puesta en práctica de la fortaleza (Intenta detenerme).*
- .- Vigorización en vez de agotamiento mientras se utiliza la fortaleza.*
- .- Creación y búsqueda de proyectos personales que giran en torno a la fortaleza.*
- .- Alegría, emoción, entusiasmo, incluso éxtasis mientras se pone en práctica.”*

Y añada que si alguna de estas frases puede relacionarlas directamente con sus fortalezas, aquellas que considera prácticas y se siente cómodo en ellas, éstas pueden considerarse sus fortalezas características. Desde luego, si no encaja ninguna de estas formulaciones con una o dos de sus fortalezas, debe usted trabajarlas y termina recomendando: *“utilice sus fortalezas características cada día en los principales ámbitos de su vida para conseguir gratificaciones abundantes y alcanzar la verdadera felicidad”*

3.3.- Emociones positivas. Teoría.

El Drae define emoción en dos acepciones como:

1ª Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática.

2. Interés expectante con que se participa en algo que está ocurriendo.

Esta definición no está muy lejos de la que da el Oxford English Dictionary: *agitación o perturbación de la mente; sentimiento; pasión; cualquier estado mental vehemente o agitado.*

Seligman (2005) clasifica las emociones positivas en tres tipos: relacionadas con el pasado, con el presente y con el futuro. La esperanza, seguridad, fe, optimismo, confianza son emociones positivas relacionadas con el futuro; la realización personal, la serenidad, la satisfacción y el orgullo están relacionadas con el pasado; con el presente se relacionan los placeres y las gratificaciones. Los placeres a su vez pueden dividirse en corporales y espirituales, los primeros se refieren a aquellos que entran por los sentidos, desde el sexo a una buena comida. Los espirituales son inmateriales: el bienestar, el éxtasis, la alegría.

Para Carr el objetivo del estudio de las emociones positivas y de la misma felicidad es hallar el método que distinga claramente los estados afectivos positivos y negativos (2007:24).

Sobre este método, Seligman propone el cuestionario Fordyce sobre las emociones que incluye diez niveles en una escala que va desde

sumamente infeliz a sumamente feliz⁴. Se trata de una propia valoración que da un muy claro y exacto nivel de la capacidad de felicidad de cada uno y el estado de felicidad en que se halla el sujeto.

Seligman (2007:58) dice sobre las estructuras de las emociones:

“Todas las emociones tienen un componente sentimental, uno sensorial, uno de reflexión y uno de acción. El componente sentimental de todas las emociones negativas en la aversión: indignación, temor, repulsión odio y similares. Estos sentimientos, como todo aquello que vemos, oímos y olemos, se inmiscuyen en la conciencia e invalidan todo lo que esté pasando”.

Carr, por su parte, entiende que las emociones positivas “*expanden nuestra atención y nos hace ser conscientes del entorno físico y social más amplio*” (Carr, 2007: 35), por otra parte las negativas “*facilitan el pensamiento crítico y una toma de decisiones de carácter defensivo y muy concentrado donde el objetivo es descubrir lo que está mal y eliminarlo*” (Carr, 2007:35).

No hay que olvidar, como destaca, Mestre Navas y Guil Bozal, (2012) que todo el proceso emocional depende de la evaluación y valoración que las personas realizan cuando aquel se inicia y de la reacción fisiológica que

⁴ 10.- Sumamente feliz (me siento eufórico, jubiloso, fantástico).

9.- Muy feliz (me siento realmente bien, eufórico).

8.- Bastante feliz (de buen humor, me siento bien).

7.- Medianamente feliz (me siento bastante bien y bastante alegre).

6.- Ligeramente feliz (un poco por encima de lo normal).

5.- Neutro (no especialmente feliz ni infeliz).

4.- Ligeramente infeliz (un poco por debajo de lo neutral).

3.- Medianamente infeliz (un poco, desanimado).

2.- Bastante infeliz (un poco triste, desanimado)

1.- Muy infeliz (deprimido, muy abatido).

0.- Sumamente infeliz (profundamente deprimido, completamente abatido).

El test consiste en reflexionar sobre las propias emociones y calcular los siguientes porcentajes por término medio:

Porcentaje de tiempo que me siento feliz.....%

Porcentaje de tiempo que me siento infeliz.....%

Porcentaje de tiempo que me siento neutro.....%

sigue. E indica que es más que probable que haya sido la propia selección natural la que haya mantenido las emociones y no sólo mantenido sino perfeccionado como un instrumento de ventaja competitiva de la especie.

*“Las emociones movilizan con rapidez los recursos internos para incrementar la probabilidad de ofrecer la respuesta más apropiada en una situación de amenaza o desafío (esto es lo que en inteligencia emocional denominamos *facilitación o uso emocional*)”* (Mestre Navas y Guil Bozal, 2012: 108).

La doctrina presenta dos tendencias teóricas sobre las emociones positivas: por un lado, parte de la doctrina considera la existencia de un número de emociones positivas determinado, por otro establece que no existe un número determinado sino que se producen tantas emociones positivas como posibles combinaciones de los factores que las crean sean posibles.

Los que se inclinan por la primera línea se dividen a su vez en dos posiciones teóricas: las que creen en la existencia de emociones básicas y los que entienden las emociones como *“resultado de un proceso de evaluación de la situación (appraisal)”* (Vázquez y Hervás (coords) 2009: 48). Respecto a los segundos, los que propugnan una combinación de factores, son los que defienden teorías construccionistas.

“La perspectiva que postula emociones básicas asume que éstas son fenómenos evolutivamente “precocinados”, un número concreto de experiencias que llamamos emociones y compartimos con otros primates. Las emociones básicas se generan automáticamente y se caracterizan por un conjunto coherente y distintivo de expresiones, reacciones fisiológicas y antecedentes biológicamente determinados que las provocan” (Vázquez y Hervás (Coords.) 2009: 49).

El construccionismo, por su parte, se divide en varias escuelas de las que las dos más importantes son el construccionismo psicológico y el construccionismo social. El construccionismo psicológico entiende que el afecto es el núcleo de todo el proceso que determinan las emociones, que es un proceso que genera una reacción afectiva, producida generalmente por una serie de fenómenos afectivos encadenados. Por lo que el punto central de la vida emocional es el afecto íntimo, que no es más que una reacción primaria o primitiva que se activa según motivaciones exteriores y está asociada a nuestra conciencia. El máximo representante de esta escuela es Russell (2003).

Para el construccionismo social, la emoción aparece como resultado de una serie de convenciones sociales. Las emociones son la suma de conductas y procesos psicológicos. Se trata de un proceso social más que mental dado que el sujeto nace en un entorno socio-cultural determinado, que establece las reglas por las que se rigen sus integrantes. Las emociones no sólo deben aparecer en el sujeto sino que deben ser reconocidas por la sociedad, de lo contrario no cumplen completamente con su función. Algunas de estas emociones son universales, por lo que se cree son muy primitivas, otras sólo se manifiestan en una determinada cultura, con lo que han evolucionado exclusivamente dentro de esta. Es importante destacar que en una determinada cultura las emociones propias son percibidas con una fuerte simpatía e incluso son sujeto de ventajas, por ejemplo las emociones pueden ser un atenuante judicial. El más conocido de los estudiosos de esta corriente es Averill (1998).

Averill entiende que para que exista una emoción positiva deben cumplirse las siguientes condiciones:

- .- El sentimiento provocado por la emoción se percibe como agradable.
- .- El objeto de la emoción se valora como bueno.

.- La conducta que se realiza mientras se experimenta esa emoción se evalúa de forma favorable y las consecuencias de la emoción son beneficiosas.

Terminamos este apartado, con una reflexión en forma de preguntas de Vázquez y Hervás, que dicen:

“La mayor parte de la literatura sobre felicidad es un intento de solucionar una o varias de estas preguntas:

1.- ¿Es la felicidad un estado de alta activación o de calma y serenidad?

2.- ¿Es la felicidad un estado objetivo o es una mera percepción subjetiva?

3.- ¿Es la felicidad un fin en sí misma o una característica de la conducta encaminada al logro de otros fines? Dicho de otro modo, ¿la gente hace cosas para ser feliz o es feliz porque hace ciertas cosas?

4.- ¿Es la felicidad una suma de placeres momentáneos o los placeres sólo contribuyen a la felicidad cuando están organizados por un principio superior?

5.- ¿Está la felicidad necesariamente basada en valores? ¿Es posible hablar de felicidad sin aludir a nuestros ideales?

6.- ¿Es la felicidad serenidad o puede entrañar conflicto y lucha?

7.- ¿Hay patrones universales de felicidad o son relativos para cada persona o situación?

En este apartado y los siguientes intentaremos contestar a estas preguntas.

3.3.1.- Modelos.

Hay que esperar hasta finales del siglo XX para que aparezcan modelos sobre emociones positivas, aun cuando podrían entenderse como tales aproximaciones anteriores. En cualquier caso nos centraremos en los más importantes y que han influido más en la moderna concepción de las emociones positivas.

Uno de estos modelos que podríamos calificar de antecedentes es el de Mehrabian y Russell (1974) conocido por las siglas PAD (Pleasure, Arousal, Dominance), que si bien se basa en la psicología ambiental se refiere a las respuestas emocionales del sujeto ante las interferencias del entorno respecto a las tres dimensiones que hemos indicado: agrado, activación y dominio.

Estas tres dimensiones se estructuran en ítems:

Agrado:

- .- Feliz-infeliz.
- .- Contento-enfadado.
- .- Encantado-descontento.
- .- Alegre-triste.
- .- Ilusionado-desilusionado.
- .- Entretenido-aburrido.

Activación.

- .- Animado-decaído.
- .- Exaltado-calmado.
- .- Entusiasmado-sereno.

- .- Nervioso-tranquilo.
- .- Activo-pasivo.
- .- Sorprendido-indiferente.

Dominio.

Controlador-controlado.

- .- Influyente-influenciado.
- .- Contenido-afectado.
- .- Importante-temeroso.
- .- Dominante-dócil.
- .- Autónomo-guiado.

(Estos ítems se puntúan en una escala que va de +4 a -4).

Es un modelo muy utilizado en publicidad y tiene varias versiones, alguna menos amplia.

Poco después Rusell (1980) propone una variante con el llamado Modelo circunplejo de afecto en un conocido artículo publicado en *Journal of Personality and Social Psychology* y que en revisiones posteriores quedo como se reproduce en la siguiente figura:

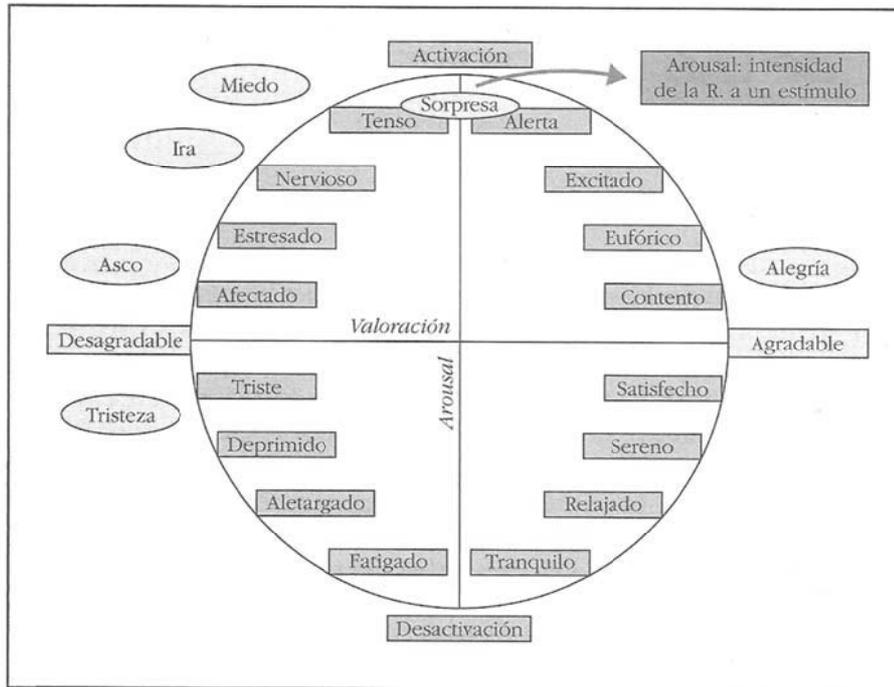


Figura 1.- *Modelo circumplejo del afecto*. Posner, Russell y Peterson, 2005:32.

“La idea fundamental que debemos entender sobre este modelo es que los estados emocionales están mejor representados en un círculo con dimensiones bipolares que en dimensiones independientes. Fundamentalmente, porque dependiendo del nivel de arousal o activación y de la magnitud de la valoración los estados afectivos cambian de una situación desadaptativa a otra adaptativa, o viceversa” (Mestre Navas y Guil Bozal, 2012: 32).

También Plutchik (1980), por el mismo periodo, publica un modelo taxonómico compuesto por ocho emociones primarias que conforman los cuatro ejes de un círculo:

- .- Alegría-tristeza.
- .- Disgusto-aceptación.
- .-Ira-miedo.

.- Sorpresa-anticipación.

Dos emociones primarias dan lugar a sensaciones secundarias:

.- Aceptación + miedo=sumisión.

.- Ira + disgusto= desprecio.

.- Alegría + aceptación= amor.

Una buena parte de la discusión que se produce en la doctrina hacia estos modelos de clasificación de emociones es más bien de semántica. Es sabido que existe una asociación entre palabra y objeto, que está muy clara siempre que se refiera a cosas o sucesos físicos externos a los sujetos, pero no es tan clara respecto a los términos que se refieren a los procesos mentales como, por ejemplo, las emociones. Dicho de otra manera, antes de aceptar un modelo en este campo hay que ponerse de acuerdo con el significado de las palabras. Lo cual nos lleva a considerar la posibilidad de que las emociones no sean clases naturales (Rorty (1980). Desde luego, no es una posición ampliamente aceptada.

“... un posible abordaje del problema consistiría en partir de un análisis semántico de los términos y de las categorías de la emoción para construir un sistema o modelo. Un abordaje de este tipo tiene tres justificaciones y premisas:

1.- Las palabras que designan emociones particulares expresan estados afectivos relativamente discretos.

2.- Tales palabras sirven, efectivamente, de vínculos para la comunicación de las emociones entre individuos.

3.- Apuntan en una dirección objetiva en el sentido de que tienen intencionalidad y objeto.” (Díaz y Flores, 2001).

Ya en las postrimerías del siglo XX Fredrickson (1998) propone un modelo que aboga por estudiar de manera independiente las emociones positivas de las negativas. El modelo recibe el nombre de Modelo de Ampliación y Construcción de Emociones Positivas y establece una relación directa entre

los estados afectivos emocionales y las posibilidades de atención, cognición y acción que se ven potenciadas así como también los estados físicos, sociales e intelectuales de los sujetos.

Fredrickson (1998) propone que no se asocien las emociones a tendencias de acción específicas, como es habitual en la doctrina, lo cual no significa que no se den este tipo de tendencias de acción, sino que la gama es mucho más variada, mucho menos específica. Por otra parte tampoco cree que todas las emociones se asocien a la acción física, o sea que provoquen efectos en lo físico, sino que pueden muchas de ellas cambiar la actividad cognitiva, lo cual no quiere decir que en un segundo paso no afecten a la actividad física, pero no en un primer efecto. La autora habla de tendencias de pensamiento y acción e insiste en que no son específicas sino que presentan un amplio abanico de posibilidades.

“Fredrickson sustenta su modelo con aportes empíricos que demuestran que las emociones positivas amplían el foco de atención, a diferencia de las emociones negativas que tienden a disminuirlo. También se ha demostrado que las emociones positivas promueven estrategias cognitivas específicas y aumentan los recursos intelectuales, proporcionando niveles altos de rendimiento académico, bajo abandono escolar, promueven una mejora del entendimiento de las situaciones complejas y un alto ajuste psicológico” (Prada, 2005: 14).

En la primera década del siglo XXI aparecen otros modelos de emociones positivas como el de Seligman que estudiaremos en otros capítulos de este trabajo. Aunque podemos resumir que prácticamente todos los modelos se basan en que las emociones positivas son camino para potenciar las fortalezas del individuo y producen pensamientos receptivos, integradores y placenteros que producen, a su vez, valores e ideas positivas para el sujeto y su entorno.

3.3.2.- Efectos de las emociones positivas.

“La emoción es una respuesta elicitada⁵ por un estímulo o situación temporalmente próximo y conocido. Puede tener connotaciones positivas o negativas, pero siempre se encuentra vinculada a la adaptación ante situaciones que suponen una importante amenaza para el equilibrio del organismo” (Mestre y Guil, 2012:50).

García Fernández Abascal entiende que las emociones positivas enriquecen la afectividad de las personas mientras que las negativas son la principal causa de los males y sufrimientos de las personas. Habla de dos conceptos que son definatorios, que este siglo es el de las emociones positivas y que las negativas tienen por función principal avisarnos de los peligros que se ciernen. Por otra parte, este teórico dice que la afectividad se desarrolla en la infancia y está relacionada directamente con los roles paternos, especialmente en de la madre.

Watson (2000 y 2002), cree que la afectividad positiva está directamente relacionada con la personalidad extrovertida, por el contrario la negativa con la personalidad neurótica. Para dicho autor la afectividad positiva se subdivide en tres factores: jovialidad, seguridad en sí mismo y atención. Y aunque en cada personalidad la afectividad se manifiesta de manera distinta, hay unas constante más generales que permiten calibrar dichas emociones que para la positiva se mantienen muy constantes a partir de los 30 años y la negativa que disminuye de la adolescencia a la madurez. Y respecto al día, el estado de ánimo adquiere un ritmo de tipo circadiano, o sea bajo por la mañana y se va levantando a lo largo de la jornada.

Para realizar evaluaciones que midan las dimensiones del afecto, se han publicado diversas metodologías, entre ellas las de Diener y Emmons (1984); también desde la perspectiva de las propiedades psicométricas las escalas de afecto positivo y negativos de Watson, Clark y Tellegen

⁵ Elicitar es un neologismo no admitida aún por la RAE y que se refiere al proceso por el que un estímulo o una situación dada provoca una respuesta, que en este caso es la emoción.

(1983); Watson, Clark y Tellegen (1988) ;Mc Adams y Constantian (1983) y Stone AA. (1981): *PANAS (Positive and Negative Affect Schedule)*. Este modelo es de tipo bifocal y analiza la estructura básica del afecto. Los autores, en dicho modelo, llegan a la conclusión que los dos factores, tanto el afecto positivo como el afecto negativo, son totalmente independientes y, consecuentemente, no están correlacionados.

Ambas dimensiones se han considerado de manera descriptiva como bipolares, aunque afectivamente se consideran unipolares, por lo que un polo alto de cada dimensión es interpretado como un estado alto de afecto, mientras que el polo bajo representa la ausencia de sentimientos afectivos. (Watson, y Tellegen, 1985).

Para estos autores, el afecto positivo (AP) es el límite hasta el que el sujeto que se referencia se siente dinámico, con energía, con participación que considera gratificantes, entusiasta. Por el contrario, el afecto negativo (AN) se representa como un estado emocional que en sus niveles altos es *“una variedad de estados de ánimo que incluyen el disgusto, la ira, la culpa, el nerviosismo, el miedo, mientras que el bajo afecto es un estado de calma y serenidad”*. (Watson, Clark y Tellegen, A. (1988).

PANAS incluye las veinte variables siguientes: Interesado, afligido, excitado, disgustado, fuerte, culpable, asustado, hostil, entusiasmado, orgulloso, irritables, alerta, avergonzado, inspirado, nervioso, resuelto, atento, intranquilo, activo, temeroso.

Las respuestas van de: Muy poco o nada, Un poco, Medianamente, Bastante y Mucho que se valoran de 1 a cinco, de Muy poco o nada a Mucho.

La afectividad positiva se calcula sumando la puntuación de los ítems:

1,3,5,9,10,12,14,16,17,19

La afectividad negativa de calcula sumando la puntuación de los ítems:

2,4,6,7,8,11,13,15,18,20.

AP y AN pueden ser considerados, según las escuelas y los puntos de vista de la doctrina, como estados afectivos o como tendencias del sujeto hacia la emocionalidad más o menos estables en los dos casos. (Sandín, Chorot, Lostao, Joiner, Santed y Valiente, 1999).

Por ejemplo, el síndrome de fatiga crónica, se ha demostrado que está vinculado a un descenso importante en las experiencias emocionales positivas. Por otra parte, los psicólogos han relacionado también el neuroticismo con los afectos negativos y la extroversión con los positivos. (Watson, y Clark, 1994). Además, la afectividad negativa no sólo está considerada por la doctrina como una inclinación emocional negativa, sino que también como un rasgo de «*diestrés somatopsíquico*», lo que se correspondería con las fuertes correlaciones que se observan entre la AN y los estrés vitales o diarios y las quejas somáticas. (Watson y Pennebaker, 1989; Watson, 1988). Por otra parte, la Afectividad Positiva está relacionada con una mayor interacción social, ejercicio físico, acontecimientos que el sujeto entiende como placenteros. (Clark y Watson, 1988; Watson, 1988)

Una de las consecuencias de las divergencias entre AP y AN es que dichas diferencias son uno de los principios básicos de la diferenciación conceptual entre ansiedad y depresión, por ejemplo. Si bien en las dos se aprecia un fuerte componente de AN, sólo la depresión tiene unos bajos niveles de afectividad positiva. (Watson, Clark, y Tellegen, 1988)

Fredrickson (2003), ha desarrollado la Teoría abierta y construida de las emociones positivas (*Broaden and build theory of positive emotion*) que se estructura sobre la base de considerar las emociones positivas (que la autora identifica con: admiración entusiasmo, satisfacción, gratitud, complacencia, orgullo, alegría, humor, amor, esperanza, optimismo, etc.) como factores que amplían y desarrollan el pensamiento y proporcionan a las personas mayores recursos psicológicos, sociales y físicos que les permiten no sólo realizarse mejor en su entorno y profesión, sino con mayor fuerza, felicidad y placer. En cualquier caso, las emociones

positivas, la autora las resume en cuatro grupos: alegría, interés, amor y satisfacción (2008).

También dentro de esta misma línea de pensamiento sobre las emociones, se encuentra Diener et al. (2003) que aporta una novedad en su constructo teórico, dice que si las emociones básicas existen, que lo pone en duda, las emociones positivas básicas serán menos en número que las emociones negativas básicas. Diener coincide tanto con Watson como con Fredrickson en que las emociones positivas están muy relacionadas entre sí y algo diferenciadas.

En cualquier caso, las emociones positivas se desarrollan en tres campos que son esenciales en la vida de las personas y que cubren sus necesidades: el psicológico, el físico y la calidad de vida, que analizaremos a continuación.

3.3.2.1.- Psicológicos.

La literatura sobre los efectos de las emociones en los psiquis de las personas están muy documentados por los estudios realizados, especialmente en las últimas décadas del siglo XX. La psicología positiva tiene como objetivo el estudio de los procesos que se relacionan directa o indirectamente con el desarrollo óptimo de los individuos, instituciones y grupos. (Gable y Haidt, 2005).

Los antecedentes de la salud mental positiva parten de Jahoda quién realizó un informe sobre el tema para la *Joint Commission of Mental Illness and Health* (Comisión conjunta sobre la Enfermedad y la Salud mental), de los EE.UU., en la que especificaban los criterios básicos de la salud mental positiva: actitudes hacia sí mismo; crecimiento, desarrollo y auto-actualización; integración; autonomía; percepción de la realidad y control ambiental. (Jahoda, 1958).

Fredrickson (2001) destaca las respuestas emocionales frente a imágenes que excitan dichas emociones, sean positivas o negativas, produciendo alegría, felicidad o tristeza y desesperación.

“Todos estos resultados sugieren que en general las emociones positivas facilitan la puesta en marcha de patrones de pensamiento receptivos, flexibles e integradores, que favorecen la emisión de respuestas novedosas. Es muy posible que esta forma de pensar, y no la opuesta, haya precedido a los grandes descubrimientos y a las realizaciones más importantes de la historia de la humanidad y de cuyo valor nadie duda.” (Vecina Jiménez, 2006: 14).

Experimentar emociones positivas siempre es un placer para el sujeto. Por ejemplo, para Frijda (1986), la alegría es un aliciente para jugar, divertirse, crear; lo cual es, a su vez, un aliciente para desarrollar las habilidades sean psíquicas o físicas, intelectuales o mecánicas, las sociales que permiten al hombre relacionarse mejor, las de amistad y apoyo entre todos.

Cierto que estas emociones positivas deben ir acompañadas por emociones negativas en el desarrollo evolutivo de la especie, por cuanto como hemos dicho, el miedo, una emoción psicológica, es una alarma ante un peligro, la ira es un elemento que prepara para un ataque o el asco que previene contra algo.

“En este sentido, las emociones positivas habrían contribuido a generar las condiciones adecuadas para que nuestros ancestros desarrollaran las habilidades físicas necesarias para superar la estrategia de los depredadores, las habilidades psicológicas que permiten descubrir e inventar posibilidades y las habilidades sociales adecuadas para generar vínculos entre personas y el aprendizaje de conductas de ayuda.” (Vecina Jiménez, 2006:11)

Para Fernández- Abascal y Palmero (1999) el proceso psicológico emocional parte de la percepción de factores internos y externos que en primer lugar pasan a través del tamiz de la evaluación valorativa. A partir

de este punto, se pone en marcha la activación emocional que está formada por:

“una experiencia subjetiva, una expresión corporal o comunicación no verbal, una tendencia a la acción o afrontamiento y cambios fisiológicos que dan soporte a todas las actividades anteriores” (Greco, Morelato e Ison, 2006: 85).

En este contexto, las emociones están formadas por elementos psicológicos y elementos físicos. Por otra parte la naturaleza positiva o negativa depende de la valoración del sujeto que la realiza según factores innatos o culturales. Si la valoración es positiva la emoción será positiva, y viceversa. (Diener; Larsen y Lucas, R., 2003). La psicología positiva ha descubierto que sentimientos como el bienestar o la felicidad son estables y de larga duración en el sujeto, que si bien puede sufrir influencias del entorno es seguramente hereditario y propio del sujeto de manera que si alguna influencia exterior específica lo modifica poco tiempo después regresa a su nivel natural en el individuo. (Seligman, 2005 *La auténtica felicidad*).

“En el nivel clínico, uno de los objetivos de la psicología positiva es cambiar el marco de intervención hacia el desarrollo de estrategias terapéuticas que favorezcan la experiencia emocional positiva, lo cual está orientado hacia la prevención y tratamiento de los problemas derivados o exacerbados por la presencia de emociones negativas como la ansiedad, la depresión, la agresión y el estrés, entre otros.” (Contreras y Esguerra, 2006).

En cualquier caso la psicología sobre las emociones negativas, debido a las características generales de la disciplina psicológica, puede decirse que está más avanzada que la psicología positiva. Las emociones negativas como miedo, ira, aversión, repulsión, indignación han sido clásicamente más estudiadas que las fortalezas humanas y más aún que las virtudes y los efectos de estas en el sujeto. Seligman, por ejemplo, defiende (2005 *La auténtica felicidad*) las cualidades que las emociones

positivas tienen como prevención ante trastornos psicológicos graves y también como coadyuvantes a la capacidad de recuperación.

“Dado que se trata de una nueva perspectiva para el abordaje de la psicología, los presupuestos básicos de la psicología positiva son aplicables en todas las áreas en las que la disciplina ha hecho presencia, lo que denota no solo un amplio campo de acción sino muchas alternativas de investigación e intervención. En este sentido, uno de los principales retos de la psicología positiva supone, en primera instancia, una delimitación conceptual y el desarrollo de instrumentos válidos y fiables que sean capaces de estimar y delimitar las variables que estudia” (Contreras y Esguerra, 2006).

3.3.2.2.- Físicos.

“La salud mental implica un estado emocional positivo, y un modo de pensar compasivo sobre nosotros mismos y los demás, poseer expectativas de un futuro positivo y, en general, un modo adaptativo de interpretar la realidad. Pero también supone disponer de recursos para afrontar adversidades y, aún más importante, para desarrollarnos como seres humanos. Todo esto va más allá de lo que un enfoque basado en el déficit puede ofrecer. (Vázquez y Hervás, 2008:22).

Los efectos de las emociones, sean estas positivas o negativas sobre los aspectos físicos van ligados al bienestar. El concepto bienestar no es nuevo, es más ha sido uno de los ejes tanto de la filosofía occidental como de las corrientes de pensamiento y praxis de vida orientales, sólo que no siempre ha sido enfocado desde la misma perspectiva. Ya Aristóteles lo estudio desde la *eudaimonía* o plenitud del ser que pueden sin más matices traducirse por una expresión más moderna y muy dentro

de la psicología positiva: *felicidad*. Aun cuando no la entendía en el sentido existencial que la tomamos en la actualidad, sino desde la perspectiva de la razón. Para Aristóteles la felicidad se alcanza a través de la práctica de la virtud (Aristóteles, 1985). Y no sólo fue Aristóteles quien reflexionó sobre el bienestar o la felicidad, sino que también lo hicieron Spinoza, Rusell, Heidegger y Cioran por citar algunos autores.

Cierto es que el moderno concepto de Bienestar está muy ligado a los planteamientos del Estado del Bienestar que aparece después de la II Guerra Mundial en los países europeos más avanzados social y económicamente. Y no es hasta la década de los 80 en que comienzan aparecer en masa estudios sobre el bienestar y calidad de vida respecto a la medicina y la salud física de las personas.

“Ocuparnos desde la Psicología por la felicidad humana (o por el bienestar subjetivo, por emplear un término científicamente mejor acotado) no es una trivialidad fin de siècle, ni un intento oportunista de buscar posiciones de ventaja, sobre todo si se tiene en cuenta que algunos de sus promotores más destacados (Diener, Seligman, Kahneman, Peterson, Csikszentmihalyi...) figuraban desde hace años entre los autores más citados de la literatura científica psicológica por logros en sus respectivos campos.”(Vázquez, 2006).

Ahora bien, el concepto bienestar y su consecuencia la felicidad no es siempre un concepto objetivo ni respecto a la cultura ni a la persona ni siquiera al mismo concepto. En primer lugar la felicidad y el bienestar está asociado, especialmente la primera, a la cultura del entorno del sujeto. Por ejemplo se ha demostrado que el bienestar subjetivo está más relacionado con las culturas que tienen un fuerte componente individual que en las que lo colectivo es lo primordial, así como también es más elevado en los países con altas prestaciones sociales y con una estructura pública eficiente que en los que las condiciones de vida son

malas y la gestión ineficaz. También se ha comprobado que en una sociedad más igualitaria la felicidad y el bienestar son mayores que en una con fuertes desigualdades sociales. Por ello no es de extrañar que este concepto del bienestar apareciera sobre los años 60 en los países del norte de Europa, donde las diferencias sociales son menos pronunciadas.

Tampoco es objetivo el concepto respecto a la persona, ya que la felicidad y el bienestar son eminentemente subjetivos y cada sujeto los percibe según su propia psicología o estado físico y lo que es bienestar para unos no lo es para otros. Aunque cierto es que cuando se le pregunta a cualquier persona que cite una emoción con casi toda seguridad le contestara: felicidad, con lo cual se convierte en la emoción más prototípica, aunque no siempre todos nos refiramos a lo mismo.

Y, por fin, no lo es respecto al mismo concepto por cuanto es de sobras conocido la diferencia entre los matices de las palabras y feliz y felicidad, que no significan tampoco lo mismo en español que happy y happiness en inglés y esto vale para todos los idiomas. En cualquier caso, el sentimiento de felicidad y el deseo de bienestar es cuasi universal. Bienestar subjetivo, satisfacción vital, calidad de vida y todos los conceptos que vienen empleándose para decir lo mismo están todos ellos relacionados directamente con la felicidad.

Aunque no es unívoco dado que la misma Psicología Positiva establece tres tipos principales de felicidad: *la vida agradable (pleasant life)* que es la felicidad más inmediata y material, por ejemplo: comer bien, beber bien, sexo, etc. La teoría es que se trata de minimizar las emociones negativas y maximizar las positivas.

La segunda es la *buena vida (good life)*, un nivel más elevado que la anterior, interviene el intelecto. Se obtiene con acciones buenas o realizaciones que producen satisfacción por hacerlas bien. Está muy relacionada con los rasgos y fortalezas de cada sujeto. Identificarlos y

potenciarlos en cada individuo es aumentar las posibilidades y los efectos positivos de la buena vida.

La tercera es la *vida con sentido (meaningful)*, es el objetivo real de toda persona, dar un sentido a la vida en el que el sujeto se sienta realizado, completado y en paz consigo mismo. No se trata de una sola actividad o un solo sentimiento, sino un conjunto armónico que cubre todas las facetas de la vida y se concreta en un sentimiento de felicidad.

Wilson dice que la persona feliz es:

“...joven, saludable, bien educada, bien pagada, extravertida, optimista, libre, religiosa, casada, con alta autoestima, moral de trabajo, aspiraciones modestas, de cualquier sexo y de una amplia gama de niveles de inteligencia” (En Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999).

Aunque es una definición que con toda seguridad sería muy discutida tanto en su conjunto como en sus partes constituyentes por la doctrina sobre el tema y por muchas otras instancias.

Está claro que un estado de bienestar emocional es quizás el mejor sistema para prevenir todas aquellas disfunciones somáticas que provengan de estados psíquicos desde los estresantes hasta los neuróticos. Los estados físicos están directamente relacionados con los psicológicos y cualquier cambio en los segundos suele afectar a los primeros.

Sin embargo la incidencia tiene dos direcciones, por cuanto el bienestar implica también sentirse bien y este concepto está ligado no sólo a la salud física sino también a la actividad física en general, incluido, por ejemplo, el deporte, de modo que el ejercicio alivia la tensión, favorece la concentración y regula el funcionamiento psicológico. Por lo que hay que deducir, de nuevo y según dijimos más arriba, que el bienestar y, consiguientemente, la felicidad, es un conjunto de factores que interaccionan entre ellos y mutuamente se influyen. El resultado y la

evaluación de todo ello es la calidad de vida que analizamos en el siguiente apartado.

3.3.2.3.- Calidad de vida.-

Aunque con otro nombre y cargando los matices en otros considerandos, el concepto de calidad de vida es muy antiguo y puede, sin demasiados desvíos, remontarse a Platón o Aristóteles (Schalock y Verdugo, 2003). Sin embargo, tal y como hoy concebimos la calidad de vida es un concepto muy moderno y sus evaluaciones científicas también. Aparece con fuerza en los años 60 y, muy probablemente, como evolución de la mentalidad un tanto epicúrea surgida del desastre que supuso la II Guerra Mundial. El concepto se impuso, rápidamente, en ámbitos diversos desde la sanidad a los servicios en general pasando por la educación, la economía o la política (Gómez-Vela y Sabeh). En cualquier caso es un concepto muy vinculado, desde el principio al medio ambiente y al rechazo de la sociedad por el deterioro de las condiciones de la vida en las grandes ciudades.

La salud, “se ha convertido en una preocupación de primer orden para el hombre actual en un tiempo en que, sin duda, su nivel de salud es, en promedio, muy superior al que haya podido existir en cualquier otra época” (Montiel, 1993: 42)

En principio surgieron otros conceptos más o menos emparentados, como el *nivel de vida* que implica una percepción más económica aun cuando fue impulsado por la ONU como medida de comparación entre los Estados en función de este indicador económico. Otro fue el de *bienestar social* más popular en Europa que en América y con acepciones que incluían lo cultural, social y económico. Begun Moix entiende que este concepto es de orden social y se refiere a la satisfacción de las necesidades individuales que son compartidas por el resto del entorno social, incluyendo también las necesidades de dicho entorno.

Respecto a una definición de calidad de vida no hay un consenso entre la doctrina (Fernández-Ballesteros, 1996), lo cual es uno de los dos grandes motivos de polémica dentro de la literatura sobre el tema. El otro es establecer la subjetividad u objetividad de la calidad de vida: ¿depende del nivel que se fije cada uno o existe una norma general al que todo el mundo deba si no obligarse por lo menos referirse?

Hay, a este respecto, varios indicadores que tienden hacia una solución común. En primer lugar, y de acuerdo con Martínez García (1994: 56), respecto a la calidad de vida hay que incluir aspectos objetivos y subjetivos e incluso coyunturales, porque no es lo mismo calidad de vida para un adolescente, para una persona de mediana edad o para una persona mayor con achaques, que cada vez son más dado el cambio en la pirámide poblacional que se ha dado en las últimas décadas.

Para muchos la salud tampoco es un hecho objetivo, dado que la salud percibida puede ser tanto o más importante que la real, también en función de la edad, que la objetiva. Y la salud percibida, a su vez, depende de varios factores, entre ellos, por ejemplo, el económico o social.

“Es precisamente la relación entre felicidad y bienestar económico lo que concede al fenómeno de la calidad de vida, un profundo significado psicosocial dentro, aunque no exclusivamente, de una de las más puras tradiciones psicosociales, la del carácter social, en cuya génesis adquieren una especial relevancia los factores económicos, los modos de producción más en concreto” (Blanco, 1985: 160)

La OMS dice que: *“la calidad de vida se expresa en el contexto de la cultura y sistema de valores en que vive el individuo...”*, lo cual es una definición que remite a las circunstancias de cada sujeto, situándose en un punto medio entre lo subjetivo y lo objetivo. Schalock y Verdugo (2003)

dentro de la misma línea proponen tres niveles que de una manera u otra afectan a la calidad de vida:

Nivel microsistema: o entorno social más inmediato, la familia, amigos, entorno laboral, en definitiva aquellas relaciones que afectan a la persona en primer lugar.

Nivel mesosistema: los iguales, vecinos, instituciones de las que se depende, comunidades próximas, servicios públicos como la policía, en resumen lo que afecta al funcionamiento del microsistema.

Nivel macrosistema: se refiere a los contextos culturales amplios, la cultura en que se vive, los sistemas políticos, económicos y sociales. Todos aquellos factores que inciden en la sociedad en que se mueven los individuos de los contextos anteriores. Creencias, valores, actitudes, lenguaje, etc.

Lo que nos lleva a un concepto sincrético entre lo personal y lo social. En el primer caso se refiere a calidades de vida relacionadas con la persona: éxito, riqueza, salud, felicidad, satisfacción y en el segundo a conceptos sensibles socialmente: medio ambiente, comunidad, trabajos sociales, atención a los enfermos y pobres, etc. (Schalock y Verdugo, 2003).

En cualquier caso, la Calidad de Vida es un concepto mensurable independientemente de sus características objetivas y subjetivas y se han propuesto métodos para identificar los indicadores sociales que la determinan. Por lo general son: salud, situación financiera, relaciones sociales, estado físico, satisfacción con la vida, oportunidades de todo tipo, etc.

Los indicadores sociales son: *“medidas observables de un fenómeno social que establece el valor de un rasgo inobservable y diferente de dicho fenómeno”* (Blanco, 1985: 185)

En la tabla que exponemos a continuación son tres de los métodos utilizados para averiguar los indicadores. En realidad no son muy diferentes entre sí lo que les da cierta garantía.

Schalock y Verdugo	Montenegro y Laguna	Fernández Ballesteros
Bienestar físico	Salud física	Salud objetiva
Bienestar emocional	---	Salud psíquica
Autodeterminación	Incapacidades	Habilidades funcionales
Inclusión social	Actividades y ocio	Actividades y ocio
Relaciones	Recursos familiares y	Integración social
Bienestar material	Vivienda	Calidad ambiental
Derechos	---	Servicios sociales y
Desarrollo personal	---	Educación

Tabla 1ª- Métodos para determinar las Calidad de Vida. Adaptado de Fernández Ballesteros, (1996: 15)

“La calidad de vida es un concepto multidimensional. Cualquier reducción (...) a un concepto monofactorial de salud resulta inadmisibile y atenta contra los “a priori” del concepto. Es decir, la vida es ontológicamente multidimensional y su calidad habrá de serlo también” (Fernández Ballesteros, 1996: 16).

3.3.3.- Estados emocionales positivos.

Como ya hemos visto, los estados emocionales positivos son amor, esperanza, alegría, confianza, fe, optimismo, etc. Por el contrario los negativos son los que de una u otra manera representan los antónimos, por ejemplo la depresión, frustración, insatisfacción, ira, etc. De una forma general y sucinta, los estados emocionales positivos implican estados de plenitud y bienestar personal que se traducen en un estado de bienestar físico y psicológico.

Estos estados emocionales positivos involucran componentes de diversos tipos, tanto cognoscitivos como emocionales o motivadores, de manera que las personas, por ejemplo, optimistas son más constantes y gozan de mayor salud psíquica y física. Porque estos factores positivos no son sólo conocimientos volitivos sino también y principalmente motivaciones emocionales.

Cierto es que según Avia y Vázquez (1998) hay que realizar un esfuerzo de autoobservación para identificar los estados emocionales positivos, paso imprescindible para poder acrecentarlos. Seligman (2002) aporta a este capítulo su clasificación de las emociones positivas, que divide en emociones positivas del pasado, del presente y del futuro, como ya hemos visto más arriba. Las del pasado como la realización personal, complacencia, satisfacción, orgullo, son a la vez estados emocionales positivos que ya se han realizado y contribuyen a la satisfacción o bienestar actual. Las del presente son los estados emocionales que se dan en el momento: éxtasis, entusiasmo, tranquilidad, placer, alegría, elevación y fluidez. Las del futuro serán las que promoverán los estados emocionales positivos y son el optimismo, la esperanza, la fe y la confianza.

Entre los estados emocionales hay algunos que son de difícil autoobservación por cuanto son muy subjetivos. Uno de ellos es la

elevación que se refiere a la elevación espiritual, que según Drae en su segunda acepción es: *altura, encumbramiento en lo material o en lo moral.*

“Surge cuando somos testigos de actos que reflejan lo mejor del ser humano y provoca un deseo de ser mejores personas. Es lo que uno puede experimentar cuando con desgraciadamente poca frecuencia los informativos cuentan la historia de alguien anónimo que olvidó sus propios intereses y se jugó la vida por otra persona, o menos dramáticamente, que actuó pensando en el bien de otros y no en el suyo” (Vecina Jiménez, 2006:14).

Se trata, pues, de una emoción social y cooperativa, pues se perfecciona cuando produce un bien común como es, fundamentalmente, ayudar a otras personas. También es una emoción positiva que tiene grandes beneficios tanto físicos como psicológicos y son un ejemplo para otras personas. Para Fredrickson (2001) es una emoción positiva que implica solidaridad, altruismo, cooperación y es un factor que aumenta la calidad de vida dentro de un entorno social.

La fluidez es uno de los estados emocionales positivos más difícil de caracterizar, dado que se trata de una experiencia que ocurre cuando una persona está completamente entregada a un quehacer, una actividad que le absorbe completamente, por lo que, lógicamente, sólo se puede apreciar después.

“Las personas que experimental fluidez sienten que controlan sus acciones y que son dueñas de su destino, sienten júbilo y una profunda sensación de satisfacción, más allá del mero divertimento. Esta experiencia es en sí misma tan placentera que lleva a continuar en la actividad, a pesar de la presencia de costes y obstáculos”. (Vecina Jiménez, 2006:15).

Ejemplos de esta concentración son por ejemplo jugar al ajedrez, interpretar música, escribir y también concentrarse en una actividad profesional o artística.

Nakamura y Csikszentmihalyi (2002) amplían el concepto de fluidez sobre la base de su significado en inglés: *Flow*. Las características del *flow* (o fluidez) son:

- .- La persona se encuentra absolutamente concentrada en la actividad.*
- .- Hay metas claras que conseguir, y se consiguen. Es decir, que la actividad es acorde a las propias habilidades.*
- .- A la persona le parece estar superando el reto con sorprendente facilidad.*
- .- Se despreocupa por los riesgos o peligros que la actividad conlleva.*
- .- Experimenta la sensación de tener el control.*
- .- La actividad procura retroalimentación inmediata.*
- .- Pierde la noción de sí mismo.*
- .- El sentido de la duración del tiempo se altera.*
- .- La actividad viene a constituir un fin en sí misma.*
- .- Experimenta sensaciones de euforia, de triunfo y un espectacular sentido de trascendencia.*
- .- No hay miedo al fracaso. (Nakamura y Csikszentmihalyi, 2002, en Vecina Jiménez, 2006:24).*

Lo que define este estado emocional positivo.

3.4.- Resiliencia y crecimiento postraumático.

Para el DRAE, resiliencia tiene dos acepciones: *1ª Capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas y 2ª Capacidad de un material elástico para absorber y almacenar energía de deformación.* Resiliencia proviene del término latino *resiliere* con el significado de “*volver a entrar saltando*” o “*saltar subiendo, o sea hacia arriba*” En física se utiliza en el sentido de volver al estado natural, recuperar el estado natural especialmente en los materiales elásticos.

Para la doctrina la resiliencia es la “*capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y salir fortalecido o transformado por experiencias de adversidad*” (Grotberg, En Melillo y Suárez Ojeda, 2001: 20); “*La resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción; es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, es la capacidad de forjar un comportamiento vital positiva pese a circunstancias difíciles.* (Vaniestendael, 1994:5); “*Concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y su relación con los resultados de la competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales y el temperamento, y un tipo de habilidad cognitiva que tienen algunos niños aun cuando sean muy pequeños.* (Osborn, 1996).

Grotberg (2003) propone ocho enfoques del concepto de resiliencia respecto al desarrollo humano:

- 1.- La resiliencia está ligada al desarrollo y el crecimiento humanos, incluyendo diferencias sectarias y de género.
- 2.- Promover factores de resiliencia y tener conductas resilientes se requieren diferentes estrategias.
- 3.- El nivel socioeconómico y la resiliencia no están relacionados.
- 4.- La resiliencia es diferente de los factores de riesgo y los factores de protección.

5.- La resiliencia puede ser medida; además es parte de la salud mental y la calidad de vida.

6.- Las diferencias culturales disminuyen cuando los adultos son capaces de valorar ideas nuevas y efectivas para el desarrollo humano.

7.- Prevención y promoción son algunos de los conceptos en relación con la resiliencia.

8.- La resiliencia es un proceso: hay factores de resiliencia, comportamientos resilientes y resultados resilientes.

El concepto resiliencia aparece en la literatura sobre la década de los setenta del siglo anterior y comienza en el campo de la psicopatología infantil en la que se constata que los:

“niños criados en contexto de riesgo, no presentaban carencias en el plano biológico ni psicosocial, sino que por el contrario, alcanzaban una “adecuada” calidad de vida” (Prada, 2005: 15)

La resiliencia, aun cuando parta del enfoque que desarrollarse en un ambiente negativo significa un alto riesgo tanto para la salud física como la psíquica, si nos fijamos en los aspectos positivos el estudio que propone la resiliencia es fomentar aquellas fortalezas y virtudes que permitan salirse de lo negativo para alcanzar un desarrollo positivo y sano. Y si bien es cierto que este estudio de la resiliencia se inició en los niños, hoy día se ha ampliado a todo el espectro humano a través de la comunidad, educación, entorno familiar y profesional e incidiendo, especialmente, en la prevención de emociones y situaciones negativas.

Como hemos visto hay muchas definiciones de resiliencia aunque todas giran alrededor de los mismos conceptos básicos: enfatizar las características de la persona, especialmente la adaptabilidad, baja susceptibilidad, habilidad, resistencia al dolor y a la destrucción, vitalidad positiva, habilidades cognitivas, temperamento especial, que permiten al

sujeto enfrentarse y superar las adversidades. (Melillo y Suárez Ojeda, 2001).

“No podemos obviar que la resiliencia tiene elementos en común con los términos antes mencionados, sin embargo, la resiliencia supone un estado de sensibilidad de parte de las personas frente a estímulos dolorosos o adversos, que actuarían vulnerándola y al mismo tiempo, daría una reacción activa de construcción positiva y de una forma socialmente aceptable” (Prada, 2005: 17).

La resiliencia es, pues, resistir y rehacerse de un suceso cuanto menos desgraciado aplicados los elementos positivos y las fortalezas del sujeto. Al producirse un suceso traumático los sujetos resilientes tienen un comportamiento que les permite mantener una estabilidad, lo cual a su vez significa que el suceso no afecta a su vida ni a su rendimiento por ejemplo con respecto a la familia ni con respecto al trabajo.

Cierto que no todas las doctrinas, especialmente por nacionalidades, manejan los mismos conceptos referidos a la resiliencia. Los ingleses se encuentran, por regla general dentro de la doctrina más clásica al considerar la resiliencia como la superación de las condiciones desestabilizadoras y los traumas, más o menos graves, y proyectándose positivamente hacia el futuro. Sin embargo la escuela francesa relaciona la resiliencia con el concepto de crecimiento postraumático *“al entender la resiliencia simultáneamente como la capacidad de salir indemne de una experiencia adversa, aprender de ella y mejorar.”* (Vera y col.: 2006: 45). La escuela norteamericana propone que el concepto resiliencia se aplique solamente al afrontamiento que permite a los sujetos mantenerse en sí misma, intacta, sin cambios después de la experiencia traumática pero sin referenciarla al proceso de crecimiento traumático.

Gilhan y Seligman (1999) opinan que el trauma siempre produce un daño grave y que el daño siempre es expresión de la presencia de un trauma. También destacan la alta capacidad de la persona humana de adaptarse a las circunstancias por muy adversas que estas sean y la capacidad de desarrollo personal, aun cuando se hayan enfrentado a experiencias traumáticas graves. En la línea que propone la psicología positiva de enfrentarse a los problemas psicológicos previéndolos antes de curarlos, se encuentra Grotberg (2003), quién entiende que en la actualidad los estudios sobre la resiliencia se desarrollan desde otra perspectiva, que considera que el interés por los factores de riesgos que conlleva ha sido sustituido por los factores de protección que son necesarios para evitar dichos riesgos.

Fredrickson y Tugada (2003), y después de los trágicos sucesos ocurridos el 11 de septiembre de 2001 en Nueva York, realizaron un estudio que dio como resultado que entre resiliencia y ajuste era potenciado y regulado por las experiencias en emociones positivas.

“Estas parecen proteger a las personas frente a la depresión e impulsar su ajuste funcional. En esta misma línea, la investigación ha demostrado que las personas resilientes conciben y afrontan la vida de un modo más optimista, entusiasta y enérgico, son personas curiosas y abiertas a nuevas experiencias, caracterizadas por altos niveles de emocionalidad positiva” (Vera y col., 2006: 46).

Una parte de la literatura sobre el tema, entiende que la experiencia de emociones positivas es una manera resiliente de afrontar las adversidades, como en el caso que estudiaron Fredrickson y Tugada. Las emociones positivas pueden convertirse en estrategias de afrontamiento de las situaciones traumáticas, estrategias que consisten en enfrentarse a las situaciones adversas con humor, creatividad, alegría y esperanza.

El problema es, como hemos expuesto, el afrontamiento de la experiencia traumática, experiencia que expondremos en el próximo apartado.

3.5.- Motivaciones.

Hemos visto ya más arriba las principales teorías que sobre la motivación ha desarrollado la doctrina, especialmente las que han influido más directamente en las actuales corrientes sobre el tema. Por lo general podemos establecer que todo proceso que se produce en la mente del sujeto es consecuencia de la interacción que se establece entre él y el entorno circundante y de alguna manera siempre regula la conducta del individuo. Ya hemos dicho que hay muchas definiciones de la motivación, y ahora nos centraremos en una que está muy en relación con los objetivos de este trabajo.

“Por motivación se entiende la compleja integración de procesos psíquicos que efectúa la regulación inductora del comportamiento, pues determina la dirección (hacia el objeto-meta buscado o el objeto evitado), la intensidad y el sentido (de aproximación o evitación) del comportamiento.” (González Serra, 2008:52)⁷

La motivación es un sistema de control del comportamiento que incita, fortalece y mantiene constante el comportamiento cuando se intenta alcanzar un objetivo y lo debilita y desactiva cuando ya se ha logrado. Uno de los elementos esenciales que conforman las motivaciones son las emociones, especialmente el estado emocional en que nos encontramos ante una situación concreta.

⁷ Este mismo autor da otra definición que de manera evidente está estrechamente relacionada con la anterior, pero más amplia: *“la motivación es el conjunto concatenado de procesos psíquicos (que implican la actividad nerviosa superior y reflejan la realidad objetiva a través de las condiciones internas de la personalidad) que al contener el papel activo y relativamente autónomo y crear de la personalidad, y en su constante transformación y determinación recíprocas con la actividad externa, sus objetos y estímulos van dirigidos a satisfacer las necesidades del ser humano y, como consecuencia, regulan la dirección (el objeto-meta) y la intensidad o activación del comportamiento, y se manifiestan como actividad motivada” (2008: 52)*

Una buena parte de la doctrina identifica la motivación como la necesidad que condiciona nuestro comportamiento. Activa y orienta la conducta para obtener lo que el sujeto necesita, sea comida, sexo o metas más altas. Para alcanzar estas metas se debe tener, como hemos dicho antes, no sólo el ansia que produce la necesidad sino también la motivación o motivaciones necesarias para llegar a ellas. Por todo ello las motivaciones básicas para gran parte de la doctrina son innatas, estas se conocen como motivaciones primarias mientras que las más elevadas, como puede ser el poder, la riqueza, el honor, la fama, el amor, son más bien culturales y se denominan motivaciones secundarias.

Dentro de este campo la teoría más conocida, quizás la que mejor explique el mecanismo de funcionamiento de las necesidades y las motivaciones, es la que expuso Abraham Maslow conocida como Teoría de la jerarquía de las necesidades y que se representa gráficamente con la Pirámide de Maslow.

Dicha pirámide se estructura, desde su base hacia el vértice:

1º.- Necesidades fisiológicas básicas: comer, beber, sexo...

2º.- Necesidades de seguridad: seguridad externa: ausencia de peligro. Seguridad interna: sensación de tranquilidad.

3º.- Necesidades de relación o sociales: pertenencia a un grupo, calor humano, amor, cariño.

4º.- Necesidades de estima y valoración: aprobación de los iguales, éxito, reconocimiento, respeto tanto respecto al grupo como a uno mismo.

5º Necesidades de autorrealización: son muy subjetivas a cada individuo. Van desde la autosuperación al triunfo en la actividad, la trascendencia, los más elevados ideales alcanzados. (Maslow, 1991).

Según el autor, las necesidades se estructuran en una jerarquía que implica distintos grados o niveles que se referencia a una escala en parte biológica y en parte cultural, según el nivel. Luego dependen, en los

primeros escalones, de nuestra constitución genética y en los últimos de nuestros condicionantes culturales.

La jerarquía que hemos expuesto está organizada de manera que las necesidades de déficit son las primeras que hay que solucionar y, además, cuanto más bajas están en la escala, o sea en los primeros peldaños de la misma, más recurrentes son: hay que satisfacerlas periódica y reiteradamente. Sólo cuando estas necesidades básicas se cubran puede el sujeto pasar a las superiores, que son las conocidas como necesidades de desarrollo.

Para Maslow el proceso comienzan solucionando estas necesidades que aparecen en los primeros escalones, pero cuando se solucionan no se da un estado de apatía, de problema solucionado y superado, sino que inmediatamente se plantean otras necesidades, las del escalón superior, que se proyectan como objetivos necesarios.

Sin embargo esto en realidad significa que el autor entiende que las necesidades más básicas son más fuertes que las más elevadas, ya que exigen que se satisfagan de manera prioritaria y, como hemos dicho, reiteradamente. Sin embargo también entiende que a medida que las necesidades superiores se vayan cubriendo el individuo llega a un mayor grado de salud humana y, desde luego, psicológica.

De todas maneras, Maslow siguió las teorías de su maestro, Murray, quien ya en 1938 propuso su teoría de las necesidades primarias, secundarias; positivas o negativas; manifiestas o latentes; conscientes o inconscientes. Murray plantea una categorización de las necesidades de la siguiente forma:

- .- Necesidades fisiológicas.
- .- Necesidades de seguridad.
- .- Necesidades sociales.
- .- Necesidades de estima.

.- Necesidad de autorrealización.

En la Teoría de la Jerarquía de las Necesidades se puede apreciar de manera clara las dos categorías de motivaciones que hemos citado anteriormente: las primarias y las secundarias. Dentro de la misma línea de Maslow se halla Alderfer que propone tres tipos de motivaciones: de existencia, de relación y de crecimiento; la primera es las que Maslow llama fisiológicas y de seguridad, la segunda las que pertenecen al grupo de relación y pertenencia a un grupo y la tercera engloba el resto.

Herzberg y col (1967), presenta su teoría del factor dual que si bien se centra mucho en los ámbitos laborales, es una de las que más han influido, que habla de factores higiénicos y factores motivadores: los primeros son los externos a la actividad. Alcanzarlos significa superar la insatisfacción pero no implica ello que el sujeto sienta que ha alcanzado el éxito, ni siquiera garantiza la motivación. Respecto a los factores motivadores son los que, si existen, el sujeto se encuentra motivado en su trabajo y si no existen se encuentra desmotivado.

Leidecher y Hall (1989) sobre el trabajo de Herzberg y col., realizan una comparación con las jerarquías de Maslow, estableciendo que los factores higiénicos se corresponden a las necesidades más básicas de éste y los factores motivadores con los más altos.

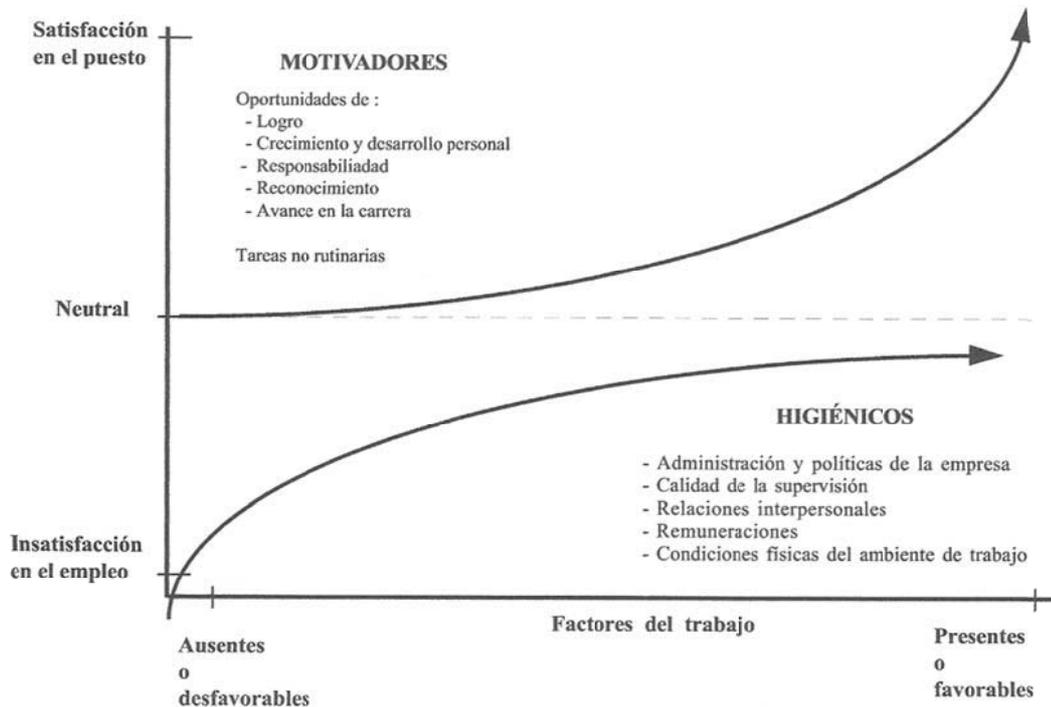


Figura 2ª.- Teoría de la motivación-higiene. En Manso Pinto, 2002:82.

Carr, dentro de la psicología positiva, define las motivaciones como:

“los motivos para perseguir unos objetivos dados se pueden considerar fuerzas personales si conducen a unos resultados positivos. Como ya se ha dicho antes, podemos distinguir entre motivos pasajeros parecidos a estados (como ir a navegar después del trabajo) y motivos duraderos (como la necesidad de tener éxito)” (Carr, 2004: 243).

Establece, pues, dos tipos de motivaciones: motivos parecidos a estados y motivos duraderos, estas motivaciones se subdividen a su vez en varios tipos: como las motivaciones parecidas a rasgos, que son las motivaciones para la afiliación, para el logro, para el poder y el altruismo.

Esta propuesta de Carr viene precedida por otra muy parecida, la de McClelland (1994) que establece tres tipos básicos de motivación: logro, poder y afiliación, muy parecidos a la anterior propuesta. La primera es el

deseo de tener éxito lo cual significa marcarse objetivos a realizar, tienen deseos de progreso y de excelencia, tienden a buscar el trabajo bien hecho y son responsables de lo que hacen. La segunda, o poder, es la motivación que responde al deseo de controlar a los grupos o a las personas. Significa el deseo de que se reconozca al sujeto como una persona importante. La afiliación responde a las relaciones personales que incluyen desde las más íntimas, familiares, amorosas, a las sociales y profesionales.

Cualquier de estas propuestas de modelos o teorías incluyen, con otras clasificaciones e importancia, las necesidades básicas que Maslow propuso en su teoría.

La psicología de las motivaciones se caracteriza por los siguientes factores:

- “1.- Existencia de necesidades básicas.*
- 2.- Contacto entre necesidades y objetos externos.*
- 3.- Dependencia al objeto externo.*
- 4.- Elección de sistemas defensivos frente a la actitud del objeto externo.*
- 5.- En la interacción de la necesidad, el objeto externo y la defensa ante éste se crean pautas, estructuras y “Gestalt”*
- 6.- Internalización del objeto externo, de la defensa y la “Gestalt”*
- 7.- Externalización del objeto interno o elección de un ambiente conformado al objeto interno, deformación de la realidad para conformarla al objeto interno y así complacer a este último.*
- 8.- Dependencia al objeto interno.” (Ramírez, 1999: 10).*

En resumen, las motivaciones son, ante todo, actitudes mentales que preparan al sujeto, le animan y proporcionan las fuerzas necesarias para alcanzar los objetivos propuestos, algunos de ellos son necesidades

básicas e innatas y otros son necesidades de rango superior que suelen ser culturales y muy ligadas a los entornos sociales.

3.5.1.- Creatividad.

Creatividad es la facultad de crear y también la capacidad de creación. Esta definición es la de Sternberg y Lubart (1999) y también la que da el DRAE. Es una definición que por universal es aceptada, en principio, por toda la literatura sobre el tema. La creatividad también es un concepto que ha sido estudiado por los pensadores desde la antigüedad, pero centrándonos en los objetivos de este trabajo, podemos establecer unos antecedentes cercanos en el psicoanálisis, la Gestalt y la psicometría.

Para el psicoanálisis la creatividad, un pensamiento esencialmente primario y no racional, está relacionada con los impulsos agresivos y de carácter sexual inconscientes que no son aceptados por la sociedad. Dicho de otra manera, la motivación de la creatividad está en las pulsiones subconscientes que la sociedad impide expresarse. Lo cual no deja de estar muy dentro del pensamiento psicoanalista.

La Gestalt de la mano de Wertheimer (1945) intenta a través de la terapia Gestalt⁸ superar los conflictos y los estados ambiguos que aparecen

⁸Para el término Gestalt, que proviene del alemán, no existe una traducción directa al español, aunque puede entenderse como *forma, configuración, totalidad*. Hay que tener en cuenta que procede de la psicología y sus matices son siempre psicológicos. Entiende esta escuela que cualquier ente, cualquier cosa, está compuesta por un fondo y una figura. Un ejemplo clásico es una página como esta que vemos: el fondo son los espacios en blanco y la figura las letras que sobre este espacio blanco están impresas. Pero la inversa también vale, las letras pasarían a ser fondo y el blanco del papel a ser figura. Se trata de un fenómeno que pertenece al plano de la percepción y la experiencia.

Trasladado a la psicología, implica que situaciones o estados de ánimo que en un momento nos preocupan o concentran nuestra atención y se representan en el nivel de figura, cuando desaparecen o cambian de contenido anulando su alta percepción pueden pasar a ser fondo. Y esto es lo que se conoce como “*cerrar*” o dar por acabada una Gestalt; dicha “*forma*” o “*configuración*” pasa al fondo perdiendo nuestra atención porque ya no es relevante en nuestra psique desplazada por otra Gestalt que de momento es más importante o se configura como tal.

Se trata de un surgir y desaparecer Gestalt continuamente a lo largo de toda nuestra vida. Se trata, pues de un enfoque holístico lo cual implica que percibe tanto a los seres como a los objetos como totalidades. “*Todo es más que la suma de partes*” es uno de los axiomas de Gestalt. Lo cual significa que nada existe sin relación con los otros, con una totalidad superior que lo comprende.

El enfoque Gestalt es realista, pretende promover una forma de vida real, no se trata de promover en los individuos utopías o iluminaciones. Es una filosofía positiva sobre la vida en general y el desarrollo del individuo en particular y una búsqueda de la felicidad a través de la autorrealización.

cuando se intenta integrar las configuraciones de la personalidad. El objetivo es lograr la identificación del sujeto con sus propias sensaciones, tanto las que se refieren a él mismo como al entorno en que se mueve, de manera que conociendo estas sensaciones pueda enfrentarse a cualquier situación de manera positiva.

La terapia Gestalt es, ante todo, una forma de vida además de una terapia. Enfoca de manera holística al individuo para analizarlo desde la totalidad, de manera que se pueda llegar a un resultado que permita proporcionarle un futuro a su vida sin imponerse o condicionarle. Lo que implica una relación directa con el “yo” y su “*medio ambiente conductual*”, tan dentro de la Gestalt y que para esta doctrina condiciona nuestra experiencia.

“Una Gestalt es una configuración, una forma, la forma particular en la que se organizan las partes individuales que la constituyen. Su premisa básica es que la naturaleza humana se organiza en formas o totalidades y es vivenciada por el individuo en esos términos y puede ser comprendida únicamente en función de las formas o totalidades de las cuales se compone”. (Perls, 1976: 72)

La psicometría (Guilford, 1986) se basa fundamentalmente en estudios tipo test para medir la creatividad y, a través de esto, distinguir las clases de inteligencia. En este modelo la creatividad aparece como un grupo de capacidades para el pensamiento divergente pero relacionado dentro de una estructura intelectual con el pensamiento convergente que se mide a través de test y pruebas de CI.

Pero, como hemos dicho, estos son modelos que anunciaban el estudio en profundidad de la creatividad, estudios que comenzaron muy a fines del siglo XX con el modelo sistémico de la creatividad de Csikszentmihalyi (1998), del que ya hemos hablado así como de su concepto del *fluir* (flow).

Para el autor, la creatividad es la consecuencia de la interacción de tres sistemas:

“1.- La persona, incluyendo sus aptitudes, sus motivaciones y los rasgos de su personalidad.

2.- El ámbito, que consta de un sistema de símbolos, reglas, técnicas, prácticas y un paradigma rector.

3.- El campo, que consta de las personas que trabajan en un mismo ámbito (artistas, científicos, críticos, editores de revistas) y cuya actividad también está regida por las reglas y prácticas del ámbito.” (Carr, 2007: 195).

La segunda de las modernas teorías sobre la creatividad es la llamada Teoría de la Inversión, de Sternberg y Lubart (1999), para quienes la creatividad está formada por seis características que debe poseer el creador:

1º.- Aptitudes intelectuales que incluyen en puesto destacado la originalidad.

2º.- Conocimiento profundo del campo en que se maneja el creativo.

3º.- Originalidad para resolver los problemas, tener pensamiento global y tener perspectiva.

4º.- Capacidad para asumir riesgos, perseverancia y capacidad para soportar las adversidades.

5º.- Motivación intrínseca en el campo.

6º.- Una sociedad sensibilizada a la creatividad.

En realidad esta teoría no es muy diferente de la propuesta por Csikszentmihalyi.

Resumiendo el proceso creativo es básicamente una interacción de tres fases: un creador, un campo en que desarrollar su trabajo y un receptor

que es el público que valora su obra. Por desdichado hay una serie de elementos que deben considerarse y es el código por el que se expresa la acción creativa, un código que debe conocer el receptor y la motivación debe estar también tanto en el emisor, el creativo, como en el receptor el público que se siente motivado o emocionado por el resultado de la creatividad.

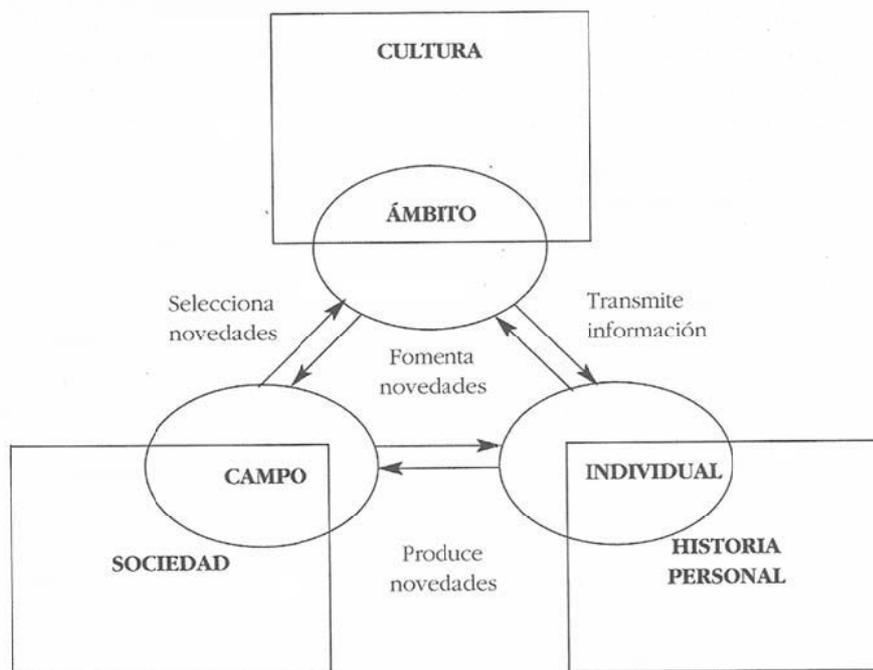


Figura 3ª.- Visión sistémica de la creatividad según Csikszentmihalyi. (En Carr, 2007: 196).

La motivación intrínseca es la que impulsa a la creatividad, o sea aquella motivación que estimula al individuo a crear por la propia creación, por el deseo o la necesidad de crear de realizar una actividad por sí misma independientemente de los beneficios que pueda obtener en ella, más allá de la propia satisfacción de crear.

Existen otros factores motivadores relacionados con la creatividad, motivaciones extrínsecas como los externos a los que nos acabamos de referir, como son las recompensas de todo tipo, pero son facilitadores de la creatividad más que impulsores de la misma.

Entre los factores externos de la creatividad están las capacidades de las diversas culturas en facilitar la creatividad e impulsarla. Las culturas que presentan diferencias notorias entre los distintos factores que la conforman, como la ciencia, la religión, la política, más facilidades tendrán de introducir una filosofía de innovación y creatividad y también cuando mayor contacto tenga con otras culturas de modo que pueda intercambiar información.

Es difícil circunscribir un entorno que facilite la creatividad porque hay muchos factores que la conforman: la personalidad, la educación, la democracia, la libertad, el compromiso, etc. Las sociedades más libres son las que permiten mayor libertad para la creatividad y también son las que promocionan más a sus creativos fomentando su energía y capacidad de innovación. También es cierto que la personalidad facilita la creatividad y cuando mencionamos la personalidad nos referimos al pensamiento innovador, diferente, poco convencional, que rompe los moldes sociales y hace avanzar la sociedad. Los artistas creativos marcan el camino de la sociedad, no van a rastras de ella.

En cualquier caso, la creatividad supone, como propone Csikszentmihaly, la interacción de tres, seis o más factores, según la doctrina, que en conjunto son claves para preparar e impulsar las motivaciones que desembocarán en la necesidad de crear y alcanzar como objetivo la realización de dicha actividad creativa.

3.5.2.- Desarrollo de la personalidad. Sabiduría.

Tanto el desarrollo de la personalidad como el de la sabiduría son dos conceptos ampliamente usados no sólo en los ámbitos psicológicos, filosóficos o de las ciencias físicas, sino también en los populares que tienen nociones muy firmes sobre ambos. Los psicólogos han dividido en dos grupos las teorías que sobre la sabiduría se han publicado: las implícitas y las explícitas: las primeras son las populares, las segundas las doctrinales. Desde luego, no se trata, en el caso de las teorías implícitas de recoger simplemente el clamor popular, sino analizar, generalmente a través de test y procesándolos, lo que entienden las personas.

El resultado de estos estudios indican que la sabiduría se relaciona con la perfección, la excelencia y la diferencian de tipos de inteligencia como la social o la creatividad, de la que hemos escrito en el apartado anterior. La sabiduría se interpreta como una capacidad amplia, que implica saber escuchar y aconsejar, situarse de manera sencilla en un nivel superior, enseñar, capacidad para evaluar, etc.

Entre las teorías explícitas nos detendremos en la planteada por Erickson et al. (1986) que la entiende como una etapa de la evolución de la personalidad. Este desarrollo, para el autor citado, comprende ocho etapas:

- 1.- Confianza/desconfianza.
- 2.- Autonomía/vergüenza.
- 3.- Iniciativa/culpa.
- 4.- Laboriosidad/inferioridad.
- 5.- Identidad/disgregación.
- 6.- Intimidad/aislamiento.
- 7.- Fecundidad/estancamiento.
- 8.- Integridad del yo/desesperación.

Las etapas que van de la primera a la cuarta se relacionan con la niñez, la quinta con la adolescencia, la sexta y séptima con la edad adulta y la octava con la vejez. En un desarrollo completo se establecen así:

TABLA DE ESTADIOS DE ERIKSON					
Estadio (edad)	Crisis psico-social	Relaciones significativas	Modalidades psicosociales	Virtudes psicosociales	Maladaptaciones y malignidades
I.0-1 Infante	Confianza/ Desconfianza	Madre	Coger y dar en respuesta	Esperanza, fe.	Distorsión Sensorial y desvanecimiento
II.2-3 Bebé	Autonomía/Vergüenza y duda.	Padres	Mantener y dejar ir.	Voluntad, determinación.	Impulsividad y Compulsión.
III 3-6 Preescolar	Iniciativa/Culpa	Familia.	Ir más allá, jugar.	Propósito, coraje.	Crueldad e inhibición.
IV 7-12 Escolar.	Laboriosidad/ Inferioridad.	Vecindario y escuela.	Completar. Hacer cosas juntos.	Competencia.	Vultuosidad, unilateral e Inercia.
V 12-20 Adoles-	Identidad yoica/ confusión de roles.	Grupos, modelos de roles.	Ser uno mismo. Compartir ser uno mismo.	Fidelidad, lealtad.	Fanatismo y repudio.

cencia.					
VI 21-30 Adulto/ joven	Intimidad/aislamiento	Amigos, colegas.	Hallarse, integrarse en otro.	Amor.	Promiscuidad y exclusividad
VII 31-50 Adulto/ medio	Generabilidad./auto ab- sorción.	Familia, compañeros de trabajo.	Lograr ser, cuidar de.	Cuidado.	Sobre-extensión y rechazo.
VIII +50 Adulto/ viejo.	Integridad/Desespera- ción	Los otros o los míos.	Ser a través de haber sido. Enfrentar el no ser.		

Tabla 2ª: Tabla de estadios de Erikson. Elaboración propia a partir de la elaborada por Erickson 1986.

"Aunque estos procesos han podido ser estudiados por disciplinas diferente que se han concentrado alternativamente en lo biológico, lo social o lo psicológico, debe ser obvio que la "fisiología" del vivir, es decir la interacción ininterrumpida de todas las partes, está gobernada por una relatividad que hace que cada proceso dependa de los otros. Esto quiere decir que los cambios observados en uno de estos tres procesos provocarán cambios en los otros y serán a su vez influidos por ellos. Es cierto que cada uno de estos procesos tiene su propia señal de alarma: dolor, ansiedad o pánico. Estas señales advierten sobre el peligro de la disfunción orgánica, sobre el deterioro del poder del yo y sobre la pérdida de la identidad grupal, respectivamente, pero cada uno anuncia al mismo tiempo una amenaza generalizada. En psicopatología observamos y estudiamos la autonomía aparente de uno de estos tres procesos a

medida que éste recibe una exagerada acentuación a causa de la pérdida de la regulación mutua y del equilibrio general." (Erikson, 86).

Estas ocho etapas implican crisis al final de cada una, que permite, si se superan, pasar sin problemas ni carencias a la siguiente. La primera etapa o estadio el de confianza/desconfianza, cubre el primer año de vida del niño e implica que éste desarrolle una relación de confianza con las personas que más cerca tiene y de las que depende tanto física, comida, limpieza, seguridad, como psíquicamente, cariño, caricias, etc. Es posible que no se cubran o se cubran mal estas necesidades del niño de un año, con lo que pasaría a la segunda etapa con carencias afectivas. Si no es este el caso y ha sido objeto de atenciones de todo tipo, pasa a dicho segundo estadio habiéndolo superado positivamente.

El segundo estadio es el de la autonomía/vergüenza, y se desarrolla durante el segundo y tercer año del niño. En esta edad se produce un conflicto entre los deseos del niño y sus padres. El niño busca su autonomía y debe aprender a realizar solo sus necesidades fisiológicas: comer solo, dejar atrás el periodo de los pañales, realizar estas necesidades en los lugares adecuados, en definitiva lograr cierta autonomía. Si no supera este estado desarrollará sentimientos de vergüenza, de lograrlo pasará al siguiente estadio sin ninguna carencia.

El tercer periodo va de los 3 a los 6 años y la crisis se presenta entre iniciativa/culpa. El niño comienza a establecer relaciones de amistades en el colegio, participa en juegos, reuniones, ejercita la imaginación, el lenguaje. La superación de este estadio significa superar los deseos edípicos, su personalidad está condicionada por el complejo de Edipo y superarlo significa superar este estadio y pasar, sin problemas de personalidad, al siguiente.

El cuarto estadio va de los 6 a los 12 años y sus características son laboriosidad/inferioridad. Laboriosidad se refiere a la competencia, ya que en este estadio la crisis del mismo está relacionada con la competencia y

las habilidades sociales que corresponden a la edad. La posición que se comienza a ocupar entre los iguales, se inicia en los roles sociales, en los estudios y su posición con respecto a sus co-alumnos, etc. No superar este estadio produce inferioridad.

El quinto se desarrolla entre los 12 y los 20 años e implica el conflicto entre identidad/disgregación, o sea identidad y confusión de identidad. Es la edad en que el sujeto crea su identidad y se afirma en ella, lo cual significa, al tiempo, diferenciación de los demás. Se trata de, manteniéndose en el grupo, crear su propia personalidad diferenciada. Si se logra se pasa al siguiente estadio sin problemas de personalidad, en caso contrario, si se fracasa, aparecen sentimientos de inferioridad.

El sexto estadio va de los 21 a los treinta y consolida la identidad del sujeto que establece las bases, en este estadio, de su vida futura, tanto profesional como sentimental y psicológica. Se integra en grupos de trabajo, de amigos, familiares, sociales. No superar este estadio produce sentimientos de fracaso.

El séptimo estadio se expande de los 31 a los 50 años e implica la consolidación de todo lo realizado hasta el momento, desarrollo y consolidación de la familia, de la profesión y de la posición social. El sujeto está comprometido en todos los órdenes de la vida con aquellos objetivos que se marcó en anteriores estadios. No superarlo inclina al cinismo y a la indiferencia porque no hay ya forma de recuperar el tiempo perdido.

El octavo y último estadio es del balance de la vida. La crisis es de desesperanza si dicho balance es negativo. El superarlo permite al sujeto situarse muy cerca de la sabiduría en el sentido que decíamos al principio.

También podemos resumir la sabiduría unida al concepto de personalidad, con la reflexión de Baltes y Staudinger (2000) que proponen cuatro características de sabiduría:

La primera, para los autores, implica la amplia y profunda posesión de conocimientos declarativos sobre *“el desarrollo y la naturaleza contextual de la condición humana”*.

En segundo lugar nos encontramos con que la sabiduría incluye un buen acervo de conocimientos procedimentales de las formas y maneras de practicar las técnicas o tomar decisiones sobre problemas complejos sean propios o compartidos y solucionar situaciones conflictivas.

La tercera es que la sabiduría conlleva conocer e interiorizar los contextos vitales desde la familia a la cultura, pasando por la profesión, los amigos, la política, etc. En definitiva, las relaciones e interrelaciones que se producen en la vida de cada uno.

Y, por último, la sabiduría es la comprensión y aceptación de los distintos planteamientos de vida, ideológicos, religiosos y de opinión con que un sujeto se cruza a lo largo de su vida.

En resumen, la sabiduría es el desarrollo equilibrado del pensamiento crítico, el amor por el conocimiento, la perspectiva en sus diversos ámbitos, la generosidad, el civismo, el trabajo en equipo, la equidad, el liderazgo, el autocontrol, la modestia, la excelencia y el entusiasmo que conforman la personalidad del sujeto excelente. En definitiva aquellas fortalezas humanas que vimos más arriba.

3.5.3.- Autorreforzamiento.

El reforzamiento, en general, es un sistema de ayuda y dirección que corrige y guía la conducta de los individuos. Los conductistas entienden que las conductas de los individuos no son buenas o malas en sí mismas, sino que dependen de las *contingencias de reforzamiento*, dicho de otra manera, una conducta mala se castiga y una buena se premia. Claro está que el problema se plantea en qué o quién determina la moralidad de una conducta.

“Conforme la ciencia de la conducta va adoptando la estrategia de la física y la biología, el agente autónomo a quien tradicionalmente se había atribuido la conducta, es reemplazado por el ambiente(...)el hombre no es un animal moral en el sentido de poseer una especial característica o virtud; él ha construido un cierto género de ambiente social que le induce a comportarse de forma moral”. (Skinner, 1986: 229).

La respuesta es la sociedad con lo cual la conducta y todo lo relacionado con ella, emociones y motivaciones, dependen del hecho cultural y son coyunturales con ella. Las actividades de tipo reforzante son aquellas que más motivan al individuo por cuanto suponen una gratificación positiva para él. Un premio suele ser más gratificante que una felicitación y, por ello, más motivante, aun cuando no siempre.

Para Woolfolk (1999) los refuerzos se clasifican en:

Primarios: El valor reforzante es innato.

Secundarios: El valor reforzante es cultural, o se aprendido.

Intrínsecos: La propia conducta tiene características y valor reforzante.

Extrínsecos: El esfuerzo no es inherente a la conducta.

Positivo: Estímulos positivos que refuerce positivamente la conducta.

Negativos: Estímulos negativos que produzcan algo desagradable en la conducta.

Dentro de este campo del reforzamiento, el autorreforzamiento se presenta como una técnica especialmente relacionada con la psicología positiva que implica la aplicación de fuertes dosis de autoestima que permitan al sujeto motivarse para corregir una conducta errática o francamente errónea.

El autorreforzamiento se coordina con la autorecompensa para proporcionar a los individuos un premio por aquellas acciones que incrementen el concepto positivo de nosotros mismos. Se trata pues de una autoafirmación que permite mejorar las aptitudes y realizar al sujeto un autoanálisis de su actuación frente a los otros y frente a sí mismo.

La autoestima es la valoración que hacemos de nosotros mismos, de nuestros éxitos, pero comparados con nuestros objetivos, con lo que queremos llegar a ser y lo que hemos conseguido.

La autoestima se adquiere desde muy joven y está ligada a la enseñanza y a la forma en que se ha desarrollado la educación del individuo. Una formación que aumente la autoestima es una educación en la que los niños son tratados con cariño, afecto y comprensión.

Mruck (1999) presenta un modelo de autoestima que reproducimos en el que se establecen aptitudes para las realizaciones del individuo, su valía y las los distintos tipos de autoestima.

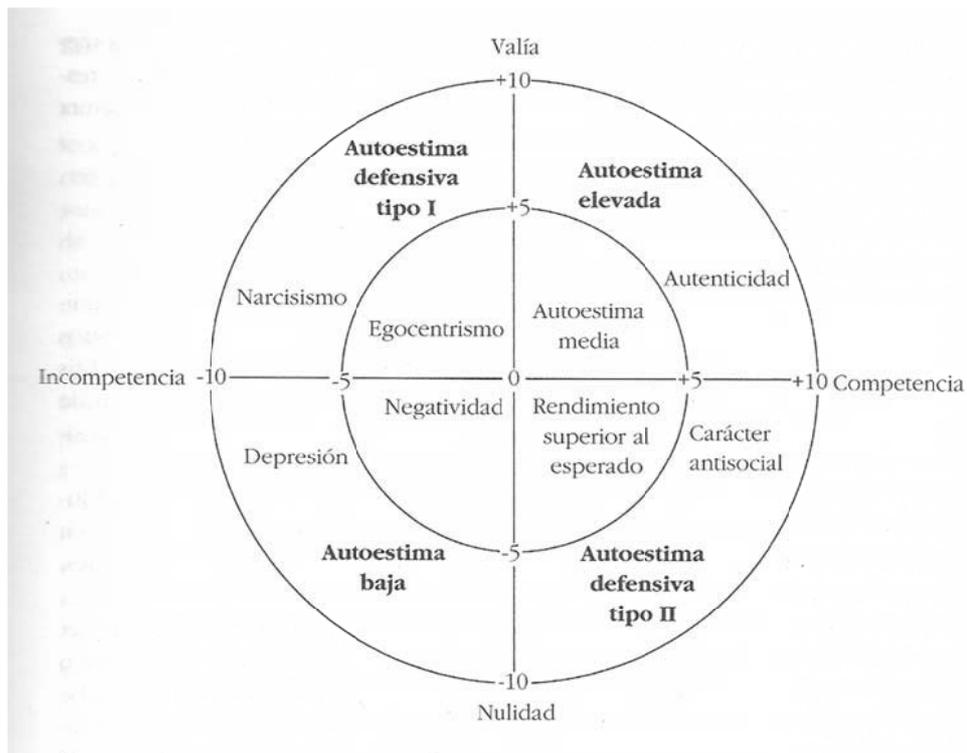


Gráfico 1º.- Autoestima y competencia. (Mruk, 1999, en Carr, 2007:263)

Como se ve no toda la autoestima es positiva, lo cual implica la necesidad del autorreforzamiento que hemos visto anteriormente. El autorreforzamiento es pues una técnica de aumentar la autoestima y controlar la conducta.

3.6.- Técnicas de Psicología positiva.

Las técnicas de la psicología positiva tienen como principal objetivo prevenir los problemas psicológicos que se le presentan al individuo. Frente a la psicología tradicional, como hemos dicho anteriormente, cuyos objetivos eran curar las enfermedades mentales, la psicología positiva pretende preverlas de manera que no aparezcan en el sujeto.

Ya desde el primer momento se establecieron las más generales de las técnicas que utilizaría la psicología positiva en el futuro, desde el autorreforzamiento a la búsqueda de la felicidad, pasando por el buen humor terapéutico, las técnicas de relajación, entrenamientos en atribuciones causales o la autoestima, entre muchas otras. Todas ellas tendentes a la autoafirmación del sujeto y el control de las emociones de modo y manera que el individuo dé lo mejor de sí mismo en las mejores condiciones posibles.

En definitiva, las técnicas de psicología positivas buscan las mejores expectativas de la vida, aquellas que logran la excelencia en lo social, familiar, laboral y se concentran en la felicidad como supremo logro.

“Las personas felices recuerdan más sucesos buenos de los que en realidad sucedieron y olvidan más los malos.” (Seligman, 2012: 67)

Pero si nos preguntamos ¿cómo puede aprenderse a ser feliz?, no podemos más que responder que aprendiendo las técnicas que nos lleven a ello. Los modelos más conocidos que se han propuesto para adquirir estas técnicas e implementarlas son los que, a continuación, expondremos.

3.6.1.- Práctica cognitiva o entrenamiento mental.

Hoy día los terapeutas que siguen los modelos de la psicología positiva, defienden las técnicas no específicas como praxis para el éxito de sus intervenciones. Llamamos técnicas no específicas a aquellas que no están incluidas en un método terapéutico concreto. Dichos psicólogos proponen dos tipos de técnicas terapéuticas no específicas: las tácticas y las estrategias profundas.

“Las técnicas tácticas abarcan: la atención del terapeuta, su papel como autoridad, el desarrollo de una relación terapéutica, además de los recursos terapéuticos clásicos (como, por ejemplo, aceptar objeciones, despatologizar el lenguaje), así como la capacidad de inspirar confianza al paciente con el fin de que se abra y pueda hablar sobre sus problemas, etc.” (Vopel,2005:6).

En cambio las estrategias profundas son, de hecho, las mismas que la psicología cognitiva y positiva recomiendan y son especialmente para Vogel (2005), aunque también para la mayoría de psicólogos positivos, en uno u otro orden y en uno u otro matiz:

“la esperanza, las capacidades personales, el valor, las habilidades interpersonales, la racionalidad, la prudencia, el optimismo, la capacidad de aguante, el realismo, la capacidad de disfrutar, la orientación hacia el futuro, la responsabilidad, la capacidad de reconocer el sentido de la vida propia.” (Vogel, 2005: 7).

Ya hemos repetido a lo largo de este capítulo las dos perspectivas de la psicología. Por una parte la psicología tradicional plantea las terapias de forma retrospectiva: curar y compensar traumas, debilidades, carencias. La psicología positiva trata de preparar el futuro de manera que puedan preverse los problemas y superarlos sin dificultades. Lo que la psicología positiva intenta hacer es proponer competencias sistemáticas en vez de corregir carencias.

Cierto que la psicología positiva desarrolla terapias que han sido creadas para otros modelos terapéuticos, como los cognitivos o la Gestalt, que ya hemos descrito, pero también es cierto que los utilizan cambiando aspectos esenciales y, especialmente, con unos objetivos finales diferentes.

Por ejemplo, una de las primeras terapias utilizadas por la psicología positiva fue la del bienestar, que es presentada por Fava y col. (1998). El bienestar psicológico ha sido, desde el principio, una de las principales preocupaciones de la psicología clínica positiva. Los investigadores antes citados, en su estudio, relacionaron el bienestar con la psicología personal y los rasgos de la personalidad. Por supuesto que también el malestar sigue las mismas pautas. El resultado fue que por una parte el bienestar psicológico no se identifica con la ausencia de sintomatología y por otra que puede ser identificado con rasgos de personalidad. Si bien la intervención que se hizo fue:

“planteada inicialmente como una estrategia de prevención de recaídas en pacientes con trastornos afectivos los cuales, tras un tratamiento farmacológico, experimentaban aún síntomas residuales.” (Vázquez y Hervás, 2008:63).

Otra de las terapias clásicas de la psicología positiva es la referente a la Calidad de Vida, en la que los estudios de Frisch, (2006) demuestran que las intervenciones positivas en este tema se apoyan en las herramientas propuestas por la terapia cognitiva-conductual. La intervención de Frisch está compuesta por:

“una teoría del bienestar, instrumentos de medida específicos, una estrategia para realizar la formulación de los casos, así como una serie de recursos o estrategias de intervención para cultivar aspectos positivos y aumentar el bienestar” (Vázquez y Hervás, 2008 :65).

Los resultados del estudio de Frisch revelan que la calidad de vida y más especialmente la satisfacción de la calidad de vida es consecuencia de la

satisfacción de los ámbitos en que se estructura la vida: familiares, trabajo, ocio, amigos, entornos, etc. Pero a través de cuatro pasos:

Primer paso: las circunstancias objetivas, o sea las características de estos ámbitos desde la perspectiva objetiva.

Segundo paso: Las actitudes percibidas, lo cual significa una interpretación por el sujeto de las circunstancias objetivas, evidentemente desde sus perspectivas individuales.

Tercer paso: Los estándares para la evaluación de dichos ámbitos por separado, o sea la valoración que el sujeto hace de cada ámbitos.

Cuarto paso: La posición relativa de cada uno de estos ámbitos con respecto a los otros. (Vázquez y Hervás, 2008:65).

Los estudios sobre la calidad de vida y el bienestar, que están como hemos dicho en la base de la psicología positiva, dan resultados muy claros sobre la importancia de estos mencionados ámbitos. Por ejemplo sobre la familia dan como resultado que el bienestar aumenta con el matrimonio, disminuye con el divorcio y vuelve a aumentar con otro matrimonio, o que las relaciones sociales están asociadas a los niveles de mayor bienestar de modo que cuanto mayores y más íntimas sean estas inciden de mayor y mejor medida en el bienestar. Los estudios realizados han relativizado en valor del dinero en el bienestar, aun cuando estos resultados se relacionan más con el “*mucho dinero*” que con el “*dinero necesario para...*” que sí aparece como una condición para el bienestar.

Uno de los indicadores más importantes para el bienestar es la capacidad de optimismo. El optimista tiene una posición positiva con el presente y especialmente el futuro y espera que sea bueno o mejor que el presente. Los estudios realizados sobre el optimismo indican que las personas optimistas se atribuyen mayor cantidad de éxitos, mientras que los pesimistas se atribuyen los fracasos, aun cuando ni los primeros sean

auténticos éxitos ni los segundos auténticos fracasos. (Peterson, Buchanan y Seligman, 1995).

Las prácticas cognitivas que estructuran el entrenamiento mental que conduce a la calidad de vida y al bienestar, entre otros estados emocionales que comportan la vida del hombre, están organizadas y dirigidas por las estrategias cognitivas, que veremos en el siguiente apartado.

3.6.2.- Estrategias cognitivas.

- . *“De acuerdo con la teoría cognitivo-social, la gente no está impulsada por fuerzas internas, ni moldeada y controlada automáticamente por estímulos externos. El funcionamiento humano se explica, más bien, en términos de un modelo de reciprocidad triádica, en el que la conducta, los factores cognitivos y personales y los acontecimientos ambientales operan como determinantes que ejercen una acción recíproca.”* (Bandura, 1986: 18).

Desde la perspectiva cognitiva el aprendizaje de conductas no es adquirir conocimientos o experiencias, aprender a leer y escribir, sino el proceso de transferencia que proviene de los conocimientos y habilidades anteriores del individuo y de los entornos en que se produce. O sea que el aprendizaje depende del propio individuo por lo que es coyuntural y subjetivo. Dado que los individuos son diferentes, tanto las experiencias como el tratamiento de la información recibida son también diferentes, de una misma experiencia dos personas deducen consecuencias diferentes.

Transferir conocimientos es un proceso afectado por una interacción de factores: edad, personalidad, experiencias anteriores, métodos, procedimientos, ideales, principio y motivaciones y emociones.

Para Bower (1989), el enfoque cognitivo se estructura sobre cinco principios básicos:

- a.- Para el aprendizaje, las características perceptivas que conforman el problema, son condiciones esenciales.
- b.- El que tutela el aprendizaje, el docente, debe tener en cuenta especialmente la organización del conocimiento.
- c.- El aprendizaje unido a la comprensión es más duradero en el tiempo.
- d.- El feedback cognitivo además de corregir un aprendizaje defectuoso subraya la correcta adquisición de conocimientos.

e.- Una de las motivaciones más importantes en la actividad de aprender es fijar unos objetivos.

Si bien es cierto que la Teoría Cognitiva aparece como rechazo del conductismo, también es cierto que está, en su origen, muy relacionada con la Teoría de la Gestalt que ya hemos planteado más arriba. El Gestalt entiende que al memorizar las sensaciones que percibimos no nos centramos en los detalles, aunque sí las clasificamos y sistematizamos organizándolas en grupos con significado. Estos grupos o patrones son personales y reúnen los conocimientos que van entrando en cada proceso cognitivo.

“Los conductistas consideran el reforzamiento como un fortalecimiento de las conductas; los cognitivos lo expresan como una fuente de retroalimentación para futuras conductas. Los conductistas intentan identificar algunas leyes generales del aprendizaje, que partiendo de la investigación con animales, pueda aplicarse a organismos superiores; los cognitivos analizan, más bien, numerosas situaciones de aprendizaje, sin llegar a conseguir leyes generales de aprendizaje.” (González y Bueno, 2004: 656).

Las estrategias cognitivas pretenden involucrar al sujeto en el proceso que marca los comportamientos y la incidencia que en los mismos suponen los sistemas conductuales, cognitivos, lingüísticos y emocionales. Para obtener estos objetivos existen un buen número de modelos o estrategias que pueden resumirse en tres grupos principales:

- .- Modelos de reestructuración cognitiva.
- .- Modelos cognitivo-comportamentales.
- .- Modelos constructivistas (Caro, 1999).

Los primeros, modelos de reestructuración cognitiva, son propios del psicoanálisis y enfatizan el papel del significado que para la persona tiene lo que cree más importante y sobre todo determinante para la misma sobre lo que dice o piensa. El modelo desarrolla tipos de estrategias que

permiten examinar la racionalidad de dichas creencias que conforman el entorno del sujeto y utilizan el procesamiento de la información como marco conceptual. (Meichenbaum y Gilmore, 1984).

En segundo lugar, los modelos cognitivos-comportamentales devienen del entrenamiento conductual. El pensamiento es un conjunto de enunciados encubiertos o conductas propias influenciadas por los mismos elementos del condicionamiento que inciden en los comportamientos externos. Las estrategias que desarrolla este modelo están pensadas para potenciar las habilidades cognitivas específicas. Para esta escuela los trastornos emocionales y conductuales son producidos por trastornos en procesos cognitivos, por lo menos en parte. Luego si se logra variar las cogniciones se cambian las conductas y los sentimientos⁹.

“Las competencias sociales hacen referencia a las habilidades y estrategias socio-cognitivas con las que el sujeto cuenta en la interacción social, dentro de las competencias sociales se incluyen las habilidades sociales, el autocontrol, la autorregulación emocional, el reforzamiento social y las habilidades de resolución de problemas, puesto que permiten al individuo hacer frente con éxito a las demandas de la vida diaria.” (Rojas, 2003)

En tercer lugar, el modelo constructivista plantea que:

- .- Los sujetos son parte constituyente de su conocimiento, experiencia, percepción y memoria.
- .- Los procesos por los que se organiza y estructura la vida del individuo, en todos sus niveles, psicológicos, sociales, relacionales, etc., funcionan a niveles tácitos de conciencia.

⁹*“La conducta socialmente habilidosa es un conjunto de conductas realizadas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras reduce la probabilidad de que aparezcan futuros problemas” (Caballo,2005)*

.- El modelo construccionista debe parte de su teoría al construccionismo social, en concreto las ideas sobre la influencia de las creencias e ideologías en el constructo social.

Desde la perspectiva del modelo o estrategia cognitivo-comportamental, que es el que más interesa para el contenido y objetivos del presente trabajo, quizás lo más interesante sean los estudios sobre habilidades sociales dentro de dicha estrategia. Estrategia que clarifica los esquemas subyacentes automáticos que se relacionan con las elecciones, análisis y juicios sobre los comportamientos sociales, especialmente sobre aquellos que generan dudas.

“Frente al recuerdo, el evocar implica atribuciones, expectativas, emociones. El contenido de la respuesta verbal implica una serie de eventos cognitivos. Una variedad de procesos cognitivos y sociales de los que las personas no están conscientes pudiendo afectar la reconstrucción. Se puede realizar una racionalización post ejecución, los recuerdos pueden estar sesgados, influidos por las características de la situación recordada o el estado de ánimo actual.” (Beck et al., 1990).

Las estrategias cognitivas se dividen en estrategias de procesamiento y estrategias de ejecución. Una reacción emocional excesiva puede provocar una conducta incorrecta, igual que un pensamiento incorrecto o irracional o de estímulos disfuncionales. Para corregir estos errores y reforzar la emotividad racional, se utiliza la estrategia que plantea el modelo ABC:

“El punto A o acontecimiento activante (actividad o situación particulares) no produce directamente y de forma automática C o consecuencias (que pueden ser emocionales Ce y/o conductuales Cc, ya que, de ser así, todas las personas reaccionarían de forma idéntica ante la misma situación. La C es producida por la interpretación que se da a la A, es decir, por las creencias (Belief) (B) que generamos sobre dicha situación. Si la B es funcional,

lógica y empírica, se la considera racional (rB). Si, por el contrario, dificulta el funcionamiento eficaz del individuo, es irracional (iB) El método principal para reemplazar una creencia irracional (iB) por una racional (rB) se llama refutación o debate (D) y es, básicamente una adaptación del método científico a la vida cotidiana, método por el cual se cuestionan hipótesis y teorías para determinar su validez". (Ellis y Harper, 1975: pág. 101-110).

En el mismo contexto Ellis y Lega relacionan los pensamientos irracionales que más se dan en las personas y que, por ello, deben ser corregidos más frecuentemente.

- .- Tengo que ser amado y aceptado por toda la gente que sea importante para mí.
- .- Tengo que ser totalmente competente, adecuado y capaz de lograr cualquier cosa o, al menos, ser competente o con talento en algún área importante.
- .- Cuando la gente actúa de manera ofensiva e injusta, deben ser culpabilizados y condenados por ello, y ser considerados como individuos viles, malvados e infames.
- .- Es tremendo y catastrófico cuando las cosas no van por el camino que a mí gustaría que fuesen.
- .- La desgracia emocional se origina por causas externas y yo tengo poca capacidad para controlar o cambiar mis sentimientos.
- .- Si algo parece peligroso o temible, tengo que estar preocupado por ello y sentirme ansioso.
- .- Es más fácil evitar afrontar ciertas dificultades y responsabilidades de la vida que emprender formas más reforzantes de autodisciplina.

.- Las personas y las cosas deberían funcionar mejor y si no encuentro soluciones perfectas a las duras realidades de la vida, tengo que considerarlo como terrible y catastrófico.,

.- Puedo lograr la felicidad por medio de la inercia y la falta de acción o tratando de disfrutar pasivamente y sin compromiso.(Ellis y Harper, 1993: 102).

Para corregir las conductas erróneas, Ellis y Lega (1993) proponen una terapia racional emotiva que, como ejemplo y respecto al primer punto anterior, *Tengo que ser amado y aceptado por toda la gente que sea importante para mí*, relacionamos a continuación.

1º Inferencia: tremendismo.

2º ¿Es este pensamiento realista y verdadero? La respuesta es, evidentemente, no, ya que la aceptación por otros, no es un imperativo para estos.

3º ¿Es este pensamiento lógico? No, porque no hay relación lógica entre considerar a unas personas importantes para mí y el deber de aceptarme.

4º ¿Es este pensamiento flexible y poco rígido? No, es inflexible. Las personas que considero importantes para mí deben aceptarme, no hay otras posibilidades o situaciones intermedias.

5º ¿Prueba este pensamiento que merezca algo? No, porque actuase como actuase, bien y correctamente o no, las personas que considero importantes no necesariamente deberían estar obligadas a aceptarme.

6º ¿Prueba esta forma de pensar que seré feliz, actuaré correctamente y obtendré buenos resultados? No. No hay relación directa entre la premisa y la conclusión. (Ellis y Harper, 1993: 103-104)

Es una de las estrategias cognitivas más conocidas y aplicadas que corrigen las creencias irracionales que, de una u otra manera, impiden una conducta asertiva.

3.6.3.- Aplicaciones de la Psicología positiva.

Los campos de aplicación de la psicología positiva son tantos y tan amplios como los ámbitos en los que se mueve la persona humana, y en todos ellos el objetivo final es el bienestar del sujeto. Dicho bienestar puede estar en función de la familia, de la amistad, del deporte, la salud, la psicología clínica, el trabajo, etc. Es muy interesante comparar dos definiciones de salud que implican diversos matices, que dan una visión de la evolución del concepto a través de la segunda mitad del siglo XX. La primera es la de la OMS que ya hemos referido más atrás, la segunda presentada por Myers, McCollam y Woodhouse (2006) contiene elementos de la Psicología Positiva y ha sido adoptada por el gobierno escocés en su propia definición de la salud mental.

OMS (1986):

“la salud es un estado completo de bienestar físico, mental y social y no meramente la ausencia de enfermedad o de minusvalía. La salud es un recurso de la vida cotidiana, no el objeto de la vida. Es un concepto positivo que subraya los recursos sociales y personales así como las capacidades físicas” (WHO, 1986, Ottawa Charter for Health Promotion).

Myers, McCollam y Woodhouse (2006):

“la resiliencia mental y espiritual que nos permite disfrutar de la vida y sobrevivir al dolor, la decepción y la tristeza. Es un sentimiento positivo de bienestar y una creencia subyacente en uno mismo y en la propia dignidad y la de los demás”

Cierto que en la primera definición aparece “un concepto positivo” pero se incide en que es “un recurso de la vida cotidiana” “y “los recursos sociales”, mientras la segunda incide en el “la resiliencia” que es la que “permite disfrutar de la vida” y “un sentimiento positivo” y especialmente la fe en uno mismo.

Este ha sido el objetivo de la aplicación de la psicología positiva en los más variados campos de la actividad humana incluidos aquellos como los laborales o clínicos. Las intervenciones de carácter positivo fueron aplicadas desde la potenciación del bienestar hasta promover la felicidad en las empresas. Las primeras intervenciones, especialmente la de Fordyce (1977), una de las pioneras, tuvo como resultado la elaboración de un programa que llamó *De las 14 intervenciones fundamentales*, base los desarrollos de fortalezas que más tarde ampliaron y perfeccionaron varios autores de psicología positiva.

- 1.- Mantenerse más activo y ocupado
 - a.- En actividades placenteras.
 - b.- En actividades físicamente demandantes,
 - c.- En actividades novedosas.
 - d.- En actividades en compañía mejor que en soledad.
 - e.- En actividades con sentido mejor que en soledad.
- 2.- Emplear más tiempo en actividades sociales.
- 3.- Ser productivo en trabajos a los que se dé un significado.
- 4.- Organizarse, manejar bien el tiempo.
- 5.- Detener las preocupaciones.
- 6.- Ajustar expectativas y aspiraciones.
- 7.- Desarrollar un estilo de pensamiento optimista y positivo.
- 8.- Estar más centrado en el presente que en el pasado o en el futuro.
- 9.- Cultivar una personalidad saludable.
- 10.- Desarrollar una personalidad sociable y con actividades fuera de casa.

- 11.- Ser auténtico.
- 12.- Eliminar sentimientos negativos y problemas.
- 13.- Fomentar y conservar relaciones íntimas.
- 14.- Dar valor a la felicidad y a su nacimiento.

Vázquez y Hervás (2008: 47), dicen que:

“...lo que el trabajo de Fordyce puso de manifiesto, quizás por primera vez, es que el nivel de bienestar es “educable”, encontrándose incrementos de bienestar a través del programa. Asimismo, otra conclusión de sus trabajos fue que dicho beneficio se obtiene cuando se aplican intervenciones que implican una práctica de actividades intencionales pero no en intervenciones de carácter meramente informativo”

Las aplicaciones de la psicología positiva respecto a la terapia del bienestar también presentan varios modelos que se resumen, según Ryff (1989), en seis Dimensiones del Bienestar Psicológico:

Control ambiental: es la capacidad o incapacidad de controlar el entorno. Una falta de control sobre el ambiente externo aun cuando el sujeto puede darse cuenta de las oportunidades que se presentan pero no es capaz de aprovecharlas, lo que más adelante puede presentarse como una carencia lamentable. Es la carencia o disfunción más frecuente.

Lo contrario es el control ambiental, las actividades externas, acceder y utilizar las oportunidades.

Crecimiento personal: El sujeto ha llegado a un ciclo de su vida que tiene la sensación de ser el final de su desarrollo, que ha llegado a un punto de estancamiento. No tiene capacidad, o por lo menos no se siente capaz, de avanzar y no es capaz de sacar enseñanzas de las experiencias del pasado.

Por lo contrario, el sujeto se ve en un proceso de desarrollo continuo, un crecimiento y se ve abierto a experiencias novedosas a innovaciones en sus ámbitos de actuación. Se ve cada día mejor y más lleno, con mayores potencialidades.

Propósito en la vida: La persona no tiene grandes metas, muy posiblemente no tiene metas, no tiene sensación de direccionalidad, la vida pasada no significa nada para él y tampoco tiene significaciones la vida futura. En definitiva, su vida no tiene sentido.

Lo contrario es el sujeto que tiene muchos objetivos y sabe adónde va o por lo menos tienen esta sensación. Toda su vida tiene un significado, tiene metas y esperanzas de lograrlas.

Autonomía: Se trata de un individuo excesivamente preocupado por lo que los demás piensan de él, cómo le consideran, cuáles son sus opiniones sobre sus actividades y realizaciones. De hecho el juicio de los demás es el que guía sus pasos, depende del mismo. Es muy crítico consigo mismo pero desde una actitud negativa. No le gusta cómo es y quisiera ser diferente.

El individuo contrario es el autónomo, independiente, fuerte en sus convicciones y capaz de enfrentarse con el ambiente si es necesario. Se analiza a sí mismo sin compararse con el resto.

Autoaceptación: El ejemplo está siempre insatisfecho con sus actuaciones, consigo mismo. Su propio pasado le decepciona y rechaza algunas de sus cualidades. Quiere, como el anterior, ser diferente.

El contrario es el individuo que tienen una actitud positiva, tanto frente a los demás como frente a sí mismo. Cree en su vida pasada y también está convencido que ha hecho cosas bien y otras mal, pero que el balance es positivo.

Relaciones positivas: Se trata de un sujeto muy aislado, sin relaciones con sus semejantes, o muy pocas, no sabe cómo conectar, es cerrado, frustrado por su incapacidad de relacionarse.

La contrapartida es el sujeto capaz de infundir confianza, alegría, amistad, que tiene muchas relaciones sociales y se encuentra en el ámbito social a gusto y dominándolo. Despierta simpatía y empatía y da y recibe en las relaciones con otros.

En general, las aplicaciones de la psicología positiva han valorado las virtudes y fortalezas del individuo que le llevan a un bienestar mental, psicológico y, consecuentemente, al bienestar somático. Esta es una de las bases de aplicaciones de la psicología positiva: la preeminencia en el bienestar de los aspectos psicológicos: motivaciones, sentimientos, valores por encima de los físicos. En cualquier caso en psicología, especialmente en psicología clínica, cada vez más se aplican las estrategias y modelos creados sobre la base de la psicología positiva, como los desarrollos que veremos en los próximos capítulos.

Capítulo IV.- La grafotransformación.

1.2.- Conceptos y definiciones.

El DRAE define la grafología sin comprometerse lo más mínimo: *“Arte que pretende averiguar, por las particularidades de la letra, cualidades psicológicas de quién la escribe.”*

Sin embargo María Moliner en su diccionario afirma sobre la grafología que es el: *“Estudio del carácter de las personas por los rasgos de su escritura”*.

Clara Tohaces presenta tres características de la grafología que no sólo la describen sino también la definen:

“.- La grafología es un sistema cómodo, tanto para la persona que realiza el estudio o análisis grafológico como para la persona analizada.

.- La grafología no miente. Hay un dicho grafológico que afirma: “Yerra el grafólogo donde acierta la grafología”. Es decir, que aplicando el método adecuadamente, aunque se utilice una escuela diferente de aprendizaje, los resultados deben ser los mismos.

.- Esta técnica permite adquirir un profundo conocimiento, tanto de las facetas positivas del carácter como de las negativas, lo que ofrece una amplia visión de conjunto. Se trata de una auténtica “radiografía” personal, útil en multitud de campos. Y qué duda cabe de que teniendo noción de los talentos y las limitaciones personales, que acompañan a uno en su trayectoria vital, puede superarse un poco más uno mismo” (Tohaces, 2007:14).

En síntesis la grafología es una ciencia que estudia, a través de la escritura, la personalidad. Se trata en buena parte de una ciencia de carácter auxiliar de otras ciencias. Y es ciencia por cuanto está formada por un conjunto sistemático de ideas, una metodología propia y una estructura de conocimientos que le son propios, tiene leyes y principios también propios y un marco teórico suficiente.

Simón (2007), prefiere llegar a la definición por lo negativo y analiza, en primer lugar, lo que no es la grafología comenzando por desmentir lo que acabamos de decir: la grafología para Simón no es una ciencia, postura contraria a la que mantiene la mayoría de la doctrina sobre la materia. Claro que Simón se refiere más al concepto ciencia que a la grafología, ya que acto seguido sí admite un carácter científico a la grafología y adscribe la grafología a la psicología, como una parte de esta última. En definitiva, lo que dice no es que la grafología no sea una ciencia sino que es parte de una ciencia, no está en su naturaleza sino en su extensión.

También niega cualquier elemento esotérico en la grafología. Con lo cual estamos completamente de acuerdo, dado que la grafología nada tiene que ver con las llamadas ciencias ocultas.

¿Qué es, pues, la grafología para Simón? *“es un auténtico test psicológico-y por tanto científico- incluido en el grupo de los llamados “proyectivos”.* (Simón, 2007:24).

Farré Martí (1999) opina que es:

“Disciplina que se ocupa de las relaciones existentes entre los rasgos de la escritura y los rasgos de la personalidad, con fines diagnósticos. Los grafólogos consideran la escritura manual como una forma de lenguaje gráfico de alto grado de individualidad, y expresión esencial de la persona. Dentro de esta disciplina existen diferentes modelos o métodos: A.- El método empírico-deductivo

(desarrollado por la escuela francesa) basado en la observación y comparación, que tiende al estudio global de la escritura manual y a la sistematización; B.- Enfoques experimentales y de los psiquiatras alemanes de finales del siglo XIX, y de los seguidores de E. Kraepelin; C.- La metodología biocéntrica de Kages, grafólogo alemán quien se basa en el principio de expresión y representación. D.- La grafología eidética que entiende como psicología de la forma a la escritura y sus elementos simbólicos, o interpreta la escritura como aspectos del inconsciente. Es el caso, por ejemplo del grafólogo Eolff y la grafología cinética que estudia la parte expresiva de las huellas gráficas como un movimiento arbitrario automatizado” (Farré Martí, 1999).

Esta definición es exhaustiva, más bien es una historia resumida de la grafología pero se justifica porque pertenece al *Diccionario de Psicología* del autor. En cualquier caso es una definición muy completa e histórica.

Moracchini (1999) está dentro de la línea de los que consideran la grafología una ciencia independiente y ni siquiera se refiere a la psicología al definirla:

"La grafología es una ciencia -y un arte- que permite conocer la personalidad de un individuo gracias al estudio de su escritura. Es una ciencia en la medida que obedece a un cierto número de leyes y principios, establecidos sólidamente en el plano teórico y sometidos pacientemente por los grafólogos a una rigurosa comprobación". (Moracchini, 1995).

Para Torbidoni y Zanin (1991), también dentro del concepto científico de la grafología aunque ya muy influida por factores psicológicos:

"La grafología es la ciencia experimental que, a partir de la expresión gráfica natural del que escribe, revela la personalidad

psicofísica con los componentes intelectivos, tendencias temperamentales, actitudes profesionales, constitución somática y predisposiciones morbosas, congénitas y activas"(Torbidoni y Zanin,1991),

Hertz (1972) es mucho más escueto y describe más que define: "*La grafología se ocupa más especialmente de la relación existente entre una escritura y su autor como un íntimo reflejo de su personalidad*". (Hertz, 1972).

Marcuse (1974), dijo que la grafología:

"es el estudio científico de la expresión del carácter a través de la escritura y comienza con la psicología de la personalidad. Esta se manifiesta en todas y cada una de las expresiones del comportamiento humano, especialmente en los movimientos infinitamente delicados de la mano que guía la pluma sobre el papel" (Marcuse, 1974: 53)

Se trata pues de una definición que, reconociendo la científicidad de la grafología, la referencia a una rama de la psicología, la de la personalidad, y termina la definición con un toque poético.

Vels (1991) es muy conciso y académico: "*es la ciencia que tiene por objeto el estudio del carácter, del temperamento y de la personalidad, mediante el análisis y la interpretación de los aspectos de movimiento, espacio y forma en la escritura manuscrita*". (Vels, 1991:39).

Xandró, hace una defensa acérrima de la grafología como ciencia independiente al tiempo que también la define como arte:

"La ciencia que nos ocupa es a la vez ARTE Y CIENCIA.

Arte, en lo descriptivo, en la redacción, en el color del análisis. Ciencia, porque la Grafología es una de las diversas ramas que arrancan de la psicología experimental y descubre en las particularidades de la caligrafía personal e íntima, las equivalencias mímicas que representan, y es equiparable al tono de voz, al gesto o ademán, al paso o a la fisonomía. Igual que todas las mencionadas ciencias, investiga al alma humana, con su cortejo de vicios y virtudes, aptitudes, etc.” (Xandró, 1994: 12).

Y terminamos esta apartado de conceptos y definiciones con una descripción conceptual de Moreno (2004), en que, a nuestro juicio, realiza una muy completa síntesis de la grafología desde un punto de vista científico y su relación íntima con la psicología.

“La Grafología, por definición, abarca y engloba el estudio sistemático y objetivo de la conducta y comportamiento gráfico -las variables grafonómicas- que es posible observar tanto en la escritura manuscrita como en otro tipo de fenómenos gráficos como dibujos y diseños rubricales, el empleo de tipologías específicas, la creación de anagramas y logotipos, el diseño de carteles publicitarios...,etc. Todo este vastouniverso de manifestaciones gráfico-conductuales, pone de manifiesto la presencia universal de un lenguaje netamente expresivo, simbólico, emocional y representacional, el cual permite, sin mayores dificultades, rastrear su significado e interpretarlo, traducirlo, como si de una variable idiomática se tratase). La psicología de dicho lenguaje gestual y grafo-dinámico constituye la esencia de lo que se ha venido a denominar grafopsicología o psicografología y que, por defecto y popularmente, todo el mundo conoce por Grafología.” (Moreno, 2004: 3).

4.2.- Escritura y cerebro.

El proceso que ha llevado a la humanidad primitiva a la escritura no puede atribuirse a una sola causa y tampoco derivarse directamente del lenguaje, por cuanto lenguaje y escritura no son lo mismo. Es más, la escritura no es una clase especial de lenguaje como se suele entender incluso por escuelas doctrinales. Lo cierto es que son dos formas culturales diferenciadas y diferentes.

La escritura puede definirse como *“una serie de técnicas para la representación gráfica del habla, mientras que el lenguaje, como hemos visto, es un complejo de normas que gobiernan o rigen el habla”* (Beals y Hoijer, : 571-572).

El lenguaje lo adquiere el individuo de manera imitativa en los primeros años de su vida, con mayor o menos fluidez en la práctica un niño conoce el idioma antes de los cuatro años. Sin embargo, aprender a leer y escribir es un proceso más largo y complicado al que los niños dedican mucho tiempo y muchas energías.

“Los pueblos letrados, por tanto, poseen dos técnicas culturales relacionadas con el lenguaje: el arte de hablar, que comparten con todos los humanos, instruidos o no, y el de la escritura o representación gráfica de sus formas habladas, una posesión cultural que los distingue de las sociedades iletradas” (Beals y Hoijer, 1981: 572).

Chomsky (2004), propuso que en la genética de la especie humana, localizado en su corteza cerebral y en el sistema nervioso central en el hemisferio izquierdo, hay inscrito un patrón lingüístico básico que comparten todos los seres humanos y, consecuentemente, todas las lenguas. Dicha patrón nos proporciona de forma innata la fisiología de la capacidad de hablar y la organización sintáctica del lenguaje, de modo y manera que un niño cuando comienza a balbucear frases ya tiene, en sus

estructuras cerebrales, impresas las reglas por las que se organiza el lenguaje que, como hemos dicho, en todos los idiomas es la misma. Esta capacidad sólo la poseen los humanos, ni los primates superiores, los chimpancés y los bonobos (*pan paniscus*), nuestros más cercanos parientes del reino animal, lo poseen.

Para comprender las sutilidades de la sintaxis y su gran número de posibles combinaciones que enriquecen y explican la importancia del lenguaje en el desarrollo de la especie humana, baste un ejemplo.

La frase:

“Necesita una taza de café.” Para el lenguaje humano es una organización sintáctica que tiene un significado. Cualquier otra organización tendría un significado diferente o no lo tendría. Para un chimpancé o bonobo, cualquier combinación de estas palabras tendría el mismo significado: *“Taza necesita café de una”*, tendría el mismo sentido que *“Necesita una taza de café”*.

Chomsky, para demostrar esta teoría, estudió la capacidad de los niños de ciertos grupos centroamericanos para aprender un idioma, en un supuesto de que dichos niños no tuvieran ninguna referencia idiomática o no posean ningún idioma en el que apoyarse, comparar sus estructuras y basar su comprensión. Estos niños crearon un idioma sobre la base de palabras inventadas y las estructuras sintácticas comunes a todos los demás idiomas. Las deducciones que realizó implican que las personas nacen con la sintaxis innata pero no son programadas para un lenguaje concreto- un bebe nacido en cualquier parte del mundo hablará el idioma español si le han trasladado de meses a España y se ha educado en este país; también vale el viceversa-. Así pues, para el paleolingüista americano existe una gramática universal presente en todas las lenguas, subyacente a ellas y una lexicografía y semántica de cada idioma. (Chomsky, 2004).

Asimismo afirma que las reglas gramaticales, en conjunto, son demasiado complicadas para que los niños puedan inventarlas e incluso aprenderlas de sus mayores en un corto espacio de tiempo, tal y como llegan a dominarlas. Se trata pues de habilidades innatas que no pueden ser aprendidas. Los niños, cuando comienzan aprender una lengua, no poseen por aprendizaje suficientes datos como para estructurar un sistema gramatical que es, fundamentalmente, complicado. Tampoco tienen tiempo para aprender a usar el sistema, improvisar las variantes del mismo y corregir los errores gramaticales.

Las estructuras gramaticales de las lenguas se adquieren, no se aprenden, y es así por cuanto el ser humano nace con el conocimiento de los aspectos formales de la lengua, las gramaticales, que son iguales en todas las lenguas, son innatas en el individuo.

Hemos citado dos conceptos diferentes: aprendizaje del lenguaje y adquisición del lenguaje: el primero se refiere a llegar a dominar, en mayor o menor grado, un idioma sobre la base de memorizar sus étimos, ejercitar su uso y dominar sus giros y peculiaridades. Es la forma de hablar otro idioma aprendiéndolo.

El segundo concepto se refiere al dominio espontáneo de la lengua materna. A la rapidez de su aprendizaje y al mínimo estímulo necesario para su habla. Chomsky insiste en que este proceso es innato y proviene de estructuras generativas de la especie.

Este planteamiento que define claramente que la lengua es innata, establece necesariamente una diferencia con la escritura que es claramente aprendida. Para el RAE, escribir es:

“Representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie y "escritura”:

Acción y efecto de escribir.

Sistema de signos utilizado para escribir.

Escritura alfabética, silábica, ideográfica, jeroglífica.”

En función de estas acepciones se puede deducir que la escritura es una forma de expresión independiente, cuyas herramientas son signos preestablecidos y códigos de interpretación cuya finalidad es facilitar la comunicación y servir de archivo de conocimientos de cualquier tipo. Ciertamente hay tipos diferentes de escritura, pero son diversos tipos de herramientas en diferentes estadios de evolución.

La evolución de la escritura, tanto respecto a la humanidad en global como a cada individuo, ha supuesto un proceso complejo y exigente en el aprendizaje y en la implementación, porque es necesario tener en cuenta una serie de factores que van desde la organización del discurso escrito hasta la evaluación del lector al que va destinado. En una primera etapa, la escritura en ciertas culturas no estuvo dirigida a cumplir una función social utilitaria sino que reducida a una técnica restringida a unas minorías, adquirió un carácter esotérico y mágico que cumplía una función religiosa. La escritura se contemplaba, en estas culturas, como algo maravilloso y sobrenatural. De hecho puede decirse que hasta la aparición de la imprenta, la escritura, como la lectura, no fue, ni mucho menos, una actividad generalizada.

Es muy probable que la escritura naciera como una abstracción de la pintura y el dibujo. Los humanos del Solutrense, entre 20.000 y 15.000 años y el Magdaleniense, desde los quince mil a los diez mil a. C., cubrieron literalmente cuevas situadas entre el suroeste de Francia y el noroeste de España con escenas de un gran realismo. A lo largo de este periodo Magdaleniense, estas pinturas fueron estilizándose y el centro del arte se desplazó hacia abrigos del Levante mediterráneo. Ciertamente es que un dibujo no es escritura en el sentido estricto, por cuanto si bien representa un animal, persona o acontecimiento, no está ligado a la

palabra hablada por una asociación. Pero lo que también es cierto que esta asociación se da cuando el dibujo lleva a representar un símbolo y más aún cuando este símbolo se traduce en un signo. Realizados estos pasos se llega a la escritura.

No está claro dónde se produjo por primera vez este paso, pero sí parece meridiano que la escritura se inventó en distintas ocasiones, de dos de ellas estamos seguros, pero probablemente hubo más. La hipótesis entre la doctrina es que llega un momento en una cultura desarrollada necesita la escritura para seguir su progreso y en este momento se produce su invención.

La primera de las invenciones se dio, con casi toda seguridad, en Egipto en la Edad del Bronce. Parece que desde ahí irradió hacia Oriente y Occidente e inspiró otras formas de escritura que fueron perfeccionándose, o sea haciéndose más prácticas, a medida que se incorporaban a otras culturas. Una parte de los especialistas creen que los chinos inventaron la escritura independientemente de los egipcios, otros creen que todas las del Viejo Mundo parten de la egipcia.

Este tipo de escritura fue, casi desde el principio, un modelo mixto entre logogramas, que representan palabras y pictogramas que no están ligados a los sonidos ni a las palabras, sino que son signos que pueden representar un concepto o varios enlazados, o sea una historia. También, esta primitiva lengua incluía símbolos representativos de sílabas.

Este lenguaje, como hemos dicho, fue adoptado por los pueblos circundantes primero y luego por todos los que de alguna manera conformaron el gran continente de Eurasia, quedando el problema de China por resolver.

Otro foco de invención fue la cultura maya, de la que descienden la azteca posterior. Es una escritura que no tuvo posterior evolución y

desapareció con estas culturas. No sabemos muy bien cuál era su estructura ya que se ha traducido una pequeña parte y son traducciones, cuanto menos, muy discutibles.

Una secuencia de los acontecimientos que condujeron a la escritura, la proporciona Vigotsky (1896-1934), que explica la prehistoria del lenguaje escrito como una sucesión graduada de logros de las humanidad que van desde los gestos al lenguaje escrito pasado sucesivamente por los signos visuales, el juego simbólico y el dibujo. Por otra parte el mismo autor, realiza una reflexión sobre la relación entre emociones y aprendizaje de la lengua escrita, que va desde los sentimientos del momento en que el individuo aprende el lenguaje oral, o sea escuchar y hablar, al aprendizaje del lenguaje escrito, leer y escribir. Tanto en un caso como en otro es fundamental la relación con terceros que son los receptores de la información proporcionada por nosotros y los emisores que nos informan.

4.2.1.- El cerebro.

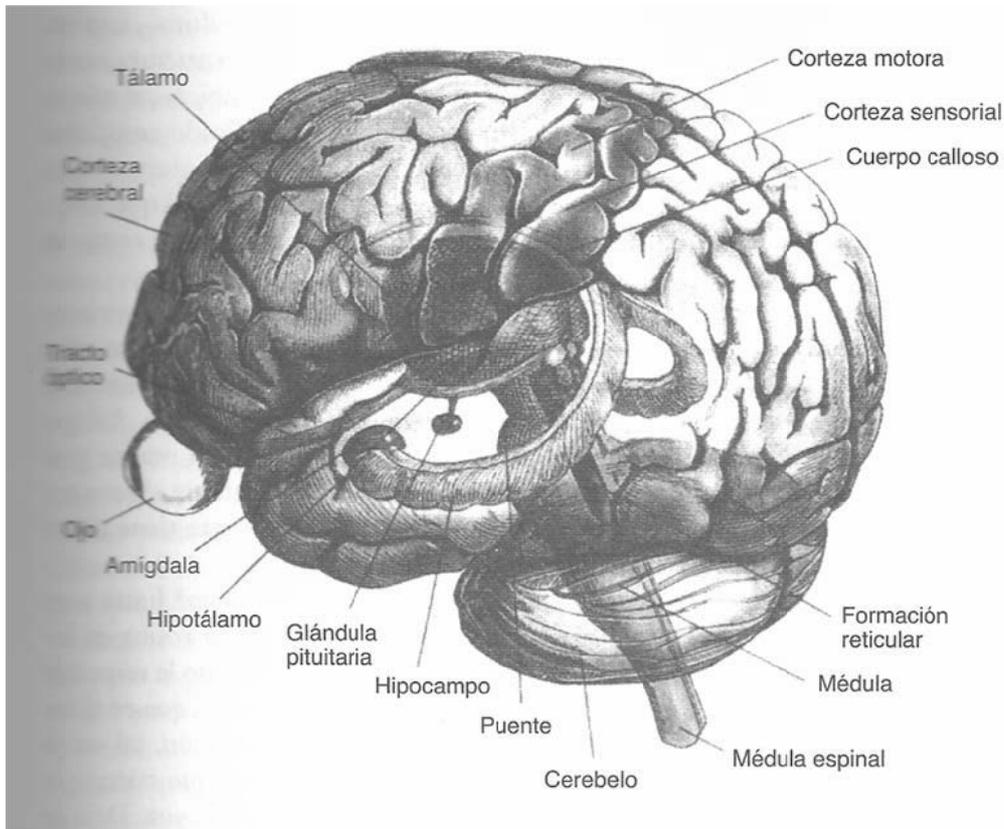


Figura 4ª.-Estructura del cerebro. “Plasmación artística de un cerebro con la circunvolución de la corteza exterior parcialmente transparente para permitir la visión de las estructuras internas. El tálamo (oscuro) puede apreciarse en el centro, e interpuestos entre éste y el córtex, o corteza cerebral, existen núcleos de células denominados ganglios basales (no aparecen). También podemos apreciar el hipocampo (relacionado con la memoria), hundido en la parte frontal del lóbulo temporal. Además de la amígdala, pueden verse otras partes del sistema límbico, como el hipotálamo. Las estructuras límbicas median la excitación emocional. Los hemisferios están unidos a la médula espinal mediante el tallo cerebral (formado por la médula, el puente y el tronco encefálico), y por debajo de los lóbulos occipitales se encuentra el cerebelo, que preside básicamente la coordinación de los movimientos y la sincronización. El giro fusiforme - responsable del reconocimiento de los rostros- se encuentra en la cara

interna del lóbulo temporal, en la base. La amígdala¹⁰ - que recibe señales del fusiforme-puede apreciarse con claridad en el diagrama. (Bloom y Laserson, 1988, en Ramachandran, 2012:23).

“La escritura está sometida a los instintos y a la esencia profunda de cada individuo. El cerebro moderno que la crea no es nada sin las raíces ancestrales que contiene, vestigio omnipresente de las luchas del pasado por la supervivencia.” (Serratrice y Habib, 1997: 176).

El cerebro del hombre es un órgano que ha evolucionado a lo largo de decenas de miles de años y que controla todas las funciones y procesos que se relacionan, de una u otra manera, con la acción, el pensamiento, la imaginación, la emoción, la escritura, la conciencia y cualquier forma de creatividad, asimismo es el órgano que analiza, clasifica, archiva, reelabora y transforma toda la información que recibe el individuo a través del entorno social, cultural o físico.

Desde la perspectiva biológica es un órgano compuesto por más de cien mil millones de neuronas que tienen cada una de ellas, por medio de las conexiones entre las dendritas¹¹, capacidad para interconectar con 10.000 neuronas y ser conectadas, cada una de ellas, por otras 10.000. Además se producen más de 1.000 billones de conexiones llamadas sinapsis¹². La complejidad del cerebro humano le convierte seguramente en el órgano

¹⁰ “La amígdala es una estructura con forma de dos almendras, que se sitúan a ambos lados del tálamo y en el extremo inferior del hipocampo; juega un papel de gran importancia en la función límbica, participa en el proceso de aprendizaje, en particular de aquellos estímulos vinculados a una respuesta afectiva, pues se encarga de la asociación de un estímulo con una respuesta afectiva” Cardinali, 1997:307

¹¹ Una neurona está dividida en tres zonas principales, una de ellas es la dendrita, las otras el soma y el axón. Las dendritas son las antenas que reciben la información y los axones es el elemento de contacto entre las neuronas.

¹² El Drae define las sinapsis como: *relación funcional de contacto entre las terminaciones de las células nerviosas*. Ramón y Cajal fue el primer científico que las describió: *“Estas disposiciones morfológicas atestiguan que los elementos nerviosos poseen relaciones recíprocas de contigüidad y no de continuidad y que estas relaciones de contacto más o menos íntimo se establecen siempre, no entre las arborizaciones nerviosas solas, sino entre estas ramificaciones, de una parte, y el cuerpo y las prolongaciones protoplasmáticas, de otra parte,”*

más complejo que ha creado la evolución (Jiménez Vélez, 2007). Eldelman dice que *“Si se contase una conexión (o sinapsis) por segundo, tardaríamos 32 millones de años en completarlas”* (En Montalcini, 1999:31).

Todas estas cifras que hemos citado, aun cuando son las que se manejan generalmente, no son las únicas porque según un autor u otro, pueden doblarse o triplicarse. Por ejemplo Mora (2011), da entre 30.000 y 40.000 conexiones y los contactos los eleva en total a casi el trillón. Desde luego son cifras que únicamente pueden admitirse como sinónimo de un conjunto excepcional de prácticamente imposible control y menos de contaje. Lo cual indica que el cerebro, en muchos aspectos, sigue siendo un misterio y lo que verdaderamente se conoce es su naturaleza de un órgano único en la misma^{13/14}.

¹³“...aun cuando en su conjunto, el patrón de las conexiones de un área en un cerebro dado es describible en términos generales, la variabilidad microscópica del cerebro en las más finas ramificaciones de sus neuronas es enorme, y esta variabilidad hace que cada cerebro sea significativamente único...y esto permite sugerir que la función del cerebro pueda depender de teorías que incluyan la variabilidad...” (Eldeman y Tononi, 2000)

¹⁴“El cerebro tiene sólo el 2% del peso del cuerpo, pero consume el 20% de su energía. La corteza cerebral posee una superficie total de 2.400 cm. 2 y 3mm de espesor; está compuesta de 10 a 15 mil millones de neuronas, cada una de las cuales se interconecta con las otras por un número de sinapsis que va desde varios centenares a más de 20.000, formando una red estructural que es unas 100 veces más compleja que la red telefónica mundial.” (Xiomara, 2009 Vol 4, núm. 2)

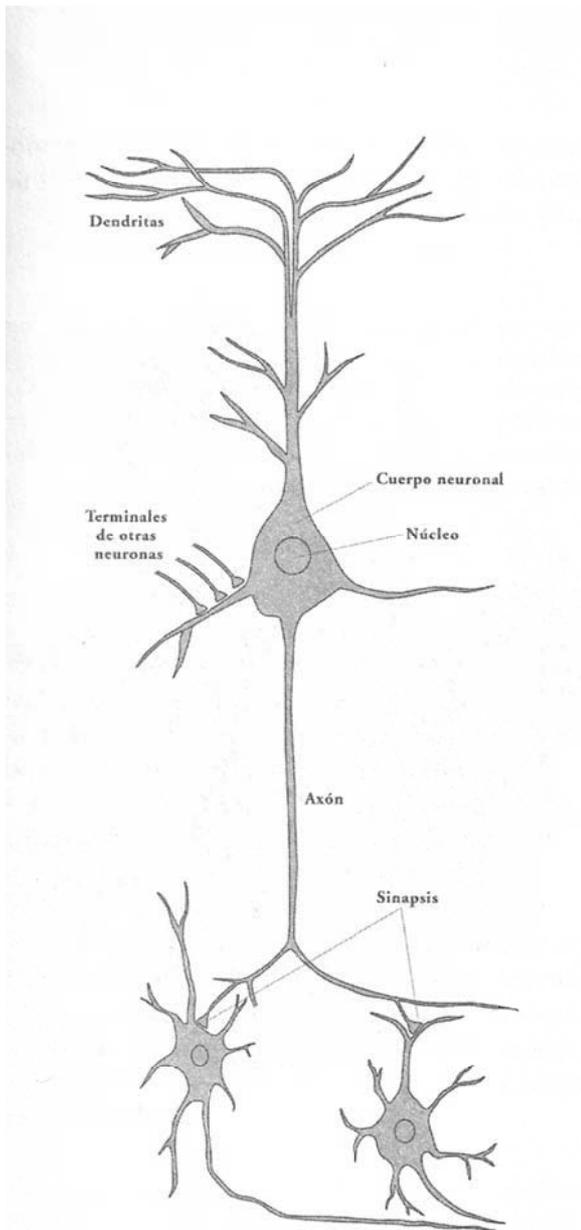


Figura 5ª.- Neurona con dendritas y las terminales de axón en comunicación, a través de las sinapsis, con otras neuronas. (En Mora, 2011:23).

Hemos citado la evolución con respecto al cerebro, y es que toda la formación del cerebro a partir del primer desarrollo del feto, es una recreación de las etapas por las que ha pasado la evolución a través de millones de años. Y parece ser que es forzoso para alcanzar el desarrollo necesario en la edad adulta.

“El cuerpo es un museo vivo de historia natural en donde se recapitula todo el drama de la evolución. Los estudios sobre el

desarrollo del feto muestran que desde su concepción hasta su nacimiento el niño, tiene que pasar por todas las fases de la evolución. En el camino hacia nuestra forma humana recorreremos la jerarquía evolutiva. Antes de desarrollar pulmones tenemos branquias. Glen Doman, ha demostrado al trabajar con cerebro de niños dañados que si no nos deslizamos sobre el vientre como las serpientes ni andamos a cuatro patas como cachorros resulta que no se desarrollarán correctamente la médula pons y el cerebro central, los llamados cerebros de reptil y mamífero (Keen, 1992: 159).

Keen se refiere a la teoría de Mac Lean sobre el cerebro triuno, formado por tres cerebros o capas: el cerebro instintivo o reptil, el emocional o límbico y el neocórtex. Los tres están formados por sistemas neurales interconectados que funcionan coordinados si bien con funciones propias y específicas.

“El modelo Cerebro Triuno, concibe al ser humano, como un ser constituido por múltiples capacidades interconectadas y complementarias, de allí su carácter integral y holístico, que permite explicar el comportamiento desde una perspectiva más integrada, en donde el pensar, el sentir y el actuar, se compenetran en un todo que influye en el desempeño del individuo” (Xiomara, 2009: Vol. 5, núm. 2).

El cerebro reptil es el más antiguo y se remonta a los primeros balbuceos de la evolución. Se sitúa en la parte alta de la médula espinal. Funciona instintivamente y controla las reacciones de las que depende la supervivencia, los reflejos de ataque y huida, es instintivo, automático, inconsciente, el sentido del territorio, los hábitos rutinarios, la agresividad, los controles básicos del organismo: muscular, respiratorio, cardíaco y las conductas básicas: sexual, pulsiones, respuestas de agresividad, territorialidad.

El segundo cerebro, el límbico^{15/16} también conocido por medio, mamífero o emocional, envuelve el reptil y conecta con la neocorteza. Es propio de los mamíferos y está ligado a las emociones y sus manifestaciones: amor, afectos, motivaciones, miedos, evaluar la información sensorial, aprendizaje, memoria declarativa, emocional, conductas emocionales. Cumple también la función de enlace entre el cerebro reptil y el neocórtex.

Neocórtex o cerebro humano o neopallio, es el más moderno y el que ha permitido a la especie humana distinguirse del resto. Ocupa el 85% del volumen total de la masa cerebral. Está dividido en dos hemisferios y controla la mayor parte de las funciones que identificamos con el ser humano: pensar, percibir, imaginar, analizar, hablar, escribir, la ética, valores, planear, conceptualizar, prever el futuro, etc. Los dos hemisferios de alguna manera podemos decir que están especializados. El hemisferio derecho controla las informaciones emocionales y afectivas, la imaginación, la creatividad, el arte, la fantasía, la intuición. El hemisferio izquierdo controla el pensamiento lógico-matemático, asociaciones de ideas, lenguaje, escritura, matemáticas y un largo etcétera.

“La fluidez cognitiva permitió a los individuos iniciarse en nuevos tipos de actividad, como el arte y la religión (...) y hace 10.000 años el contexto evolutivo empezó a cambiar de forma aún más profunda con la emergencia de una forma de vida la agrícola (...) resultado asimismo de la fluidez cognitiva”. (Mithen, S. 1998: 224).

Hace alrededor de cien millones de años, el cerebro de los mamíferos experimentó una transformación radical que supuso un extraordinario paso adelante en el desarrollo del intelecto y sobre el delgado córtex de dos estratos se asentaron los nuevos estratos de células cerebrales que terminaron configurando el neocórtex; asiento del pensamiento y de los centros que integran y procesan los datos registrados por los sentidos.

¹⁵ Límbico viene de limbo=anillo, porque cubre como un anillo el cerebro reptil.

¹⁶ El Área límbica corresponde a las divisiones 23,24,28, 29,30,35 de Brodmann

Al sentimiento agregó la reflexión sobre el mismo y permitió al ser humano tener sentimientos sobre las ideas, el arte, los símbolos, las imágenes, etc. En consecuencia este nuevo estrato comenzó a matizar la vida emocional¹⁷.

“El modelo del Cerebro Triuno propone que existen diez (10) tipos de inteligencias distintas y a su vez complementarias, que le permiten al ser humano realizar las maravillas que hace. Las inteligencias que propone el modelo por cada una de los sistemas cerebrales son las siguientes: Sistema Neocorteza: Inteligencias Racional, Asociativa, Espacial/ Visual /Auditiva, Intuitiva .El Sistema Límbico: Inteligencias Afectiva, De los Estados de ánimo, Motivacional y el Sistema Básico o Reptil: Inteligencias Básica, De los Patronos, De los Parámetros” (Xiomara, 2009: Vol 5, núm. 2).

Lo cual no está muy lejos de la propuesta de Gardner y sus inteligencias múltiples.

La evolución ha tardado más de 500 millones de años en configurar un órgano tan complejo como nuestro cerebro. Con toda seguridad no ha sido un proceso lineal que ha ido de menos a más complejidad, sino que ha sufrido muchos errores y rectificaciones, se ha constituido y reconstituido un número indeterminado de veces pero indudablemente muchas y, seguramente, los cambios en el proceso continúan en la actualidad.

¹⁷ “La fluidez cognitiva permitió a los individuos iniciarse en nuevos tipos de actividad, como el arte y la religión (...) y hace 10.000 años el contexto evolutivo empezó a cambiar de forma aún más profunda con la emergencia de una forma de vida agrícola (...) resultado asimismo de la fluidez cognitiva”. (Mithen, S. 1998 op.cit.pág. 224).

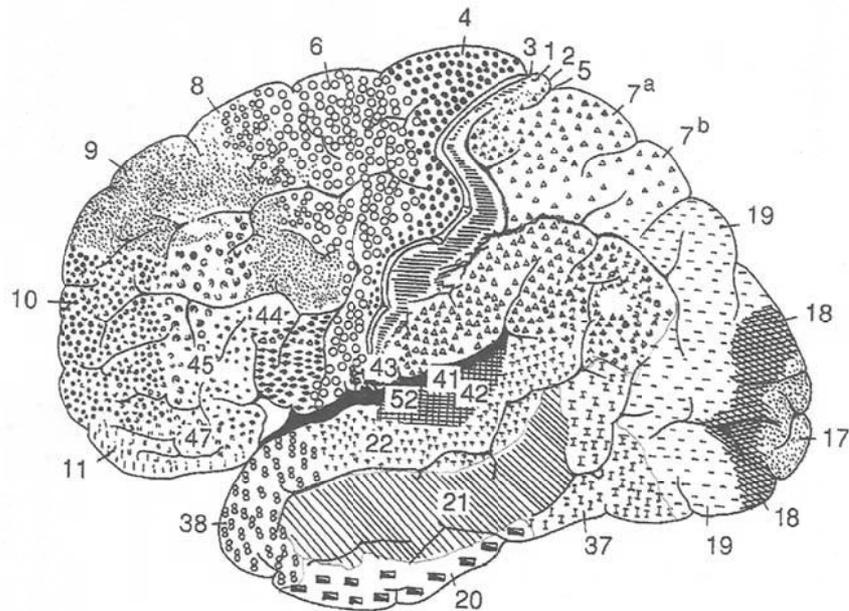


Figura 6ª.- Áreas de Brodman: “Mapa de áreas de la corteza cerebral, descritas por Brodman basándose en el patrón citoarquitectural. La corteza queda dividida en 11 regiones principales y 52 áreas menores, cada una con su nombre. Dichas áreas fueron numerados por Brodman según el orden en que sucesivamente las fue estudiando. Estas áreas no se corresponden con funciones específicas y, además, áreas diferentes comparten igual función” (Mora, 2011:330)¹⁸

¹⁸ 1.- Área intermedia poscentra. Corteza somatosensorial; 2.- Área caudal poscentral. Corteza somasensorial; 3.- Área rostral poscentral. Corteza somatosensorial; 4.- Área gigantopiramidal. Corteza motora; 5.- Área preparietal; 6.- Área frontal agranular. Corteza premotora; 7.- Área parietal superior; 8.- Área frontal intermedia; 9.- Área frontal granular; 10.- Área frontopolar; 11.- Área prefrontal. Corteza límbica.; 12.- Área frontal microcelular; 13.- Ínsula posterior; 14.- Ínsula anterior; 15.- Ínsula ventral; 16.- Ínsula olfatoria; 17.- Área estriada. Corteza visual primaria; 18.- Área occipital. Corteza visual secundaria; 19.- Área preoccipital; 20.- Área temporal inferior. Corteza visual inferotemporal; 21.- Área temporal media. Corteza visual inferotemporal; 22.- Área temporal superior. Corteza auditiva; 23.- Área cingular ventral posterior. Corteza límbica; 24.- Área cingular ventral anterior. Corteza límbica; 25.- Área subgenual; 26.- Área ectosplenialis; 27.- Área presubicularis; 28.- Área entorrinal. Corteza límbica; 29.- Área retrolímbica granular; 30.- Área retrolímbica agranular; 31.- Área cingular dorsal posterior; 32.- Área cingular dorsal anterior; 33.- Área pregnual, tenia tecti; 34.- Área entorrinal dorsal; 35.- Área perirrinal; 36.- Área ectorrinal; 37.- Área occipitotemporal; 38.- Área temporopolar. Corteza límbica; 39.- Área angular; 40.- Área supramarginal; 41.- Área auditoria. Corteza auditiva; 42.- Área parauditoria. Corteza auditiva; 43.- Área subcentral; 44.- Área opercular; 45.- Área triangular; 46.- Área frontal media; 47.- Área orbital; 48.- Área postsubicular; 49.- Área parasubicular; 50.- Área gustatoria; 51.- Área piriforme; 52.- Área parainsular.

El cerebro funciona sobre la base de una combinación de electricidad y química. La información que se transmite por las rutas del cerebro es eléctrica pero al contactar con las neuronas, sinapsis, se convierte en química. Las sustancias químicas son los neurotransmisores. No es nuestro objetivo describir el funcionamiento íntimo del cerebro y las limitaciones que nos hemos propuesto en nuestro trabajo lo impedirían. Pero si queremos indicar que desarrollar las relaciones entre la escritura y el cerebro, forma parte integral de dicho trabajo y es uno de sus objetivos.

4.2.2.- El lenguaje, la escritura y el cerebro.

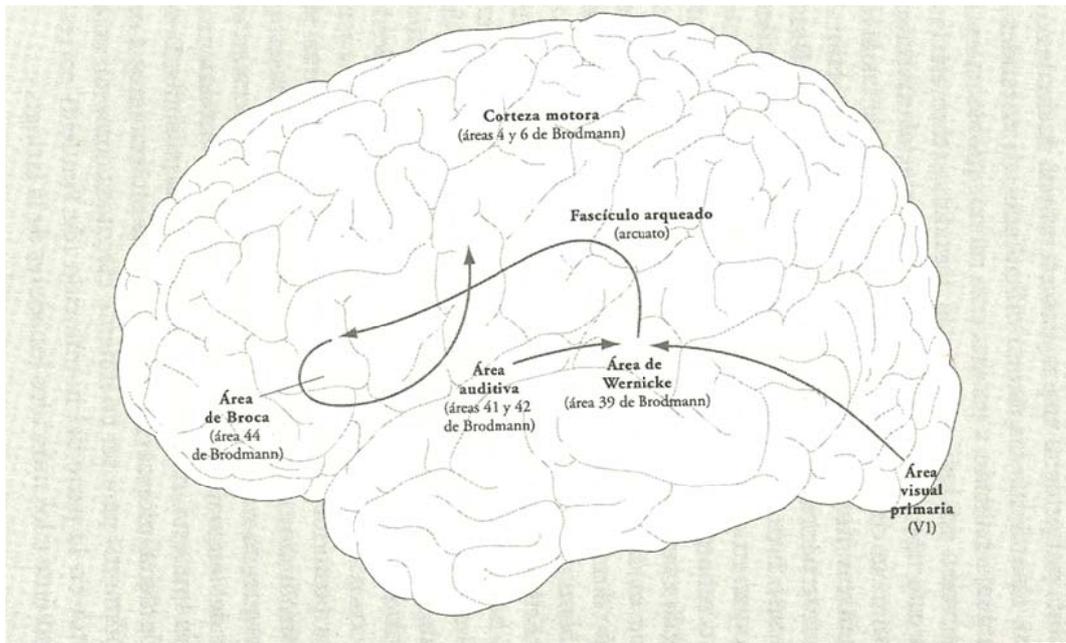


Figura 7ª.- Áreas relacionadas con el lenguaje en el cerebro humano.(Mora, 2011:143).

Para Serratrice y Habib (1997), los procesos del cerebro necesarios para la escritura son:

“En un primer tiempo –dicen- un conjunto de engranajes cerebrales que presiden la transición misteriosa de la comprensión y planificación de un modelo gráfico hasta que su ejecución los haya descodificado, comprendido, integrado, interpretado, traducido y transformado. Un segundo tiempo (tan complejo como el primero) inicia, programa y controla, la realización del acto gráfico, gracias a las estructuras cerebrales que regulan el movimiento. Por último, una multitud de factores (anatómicos, fisiológicos, psicológicos y bioquímicos) imprimen singularidad a la escritura”.

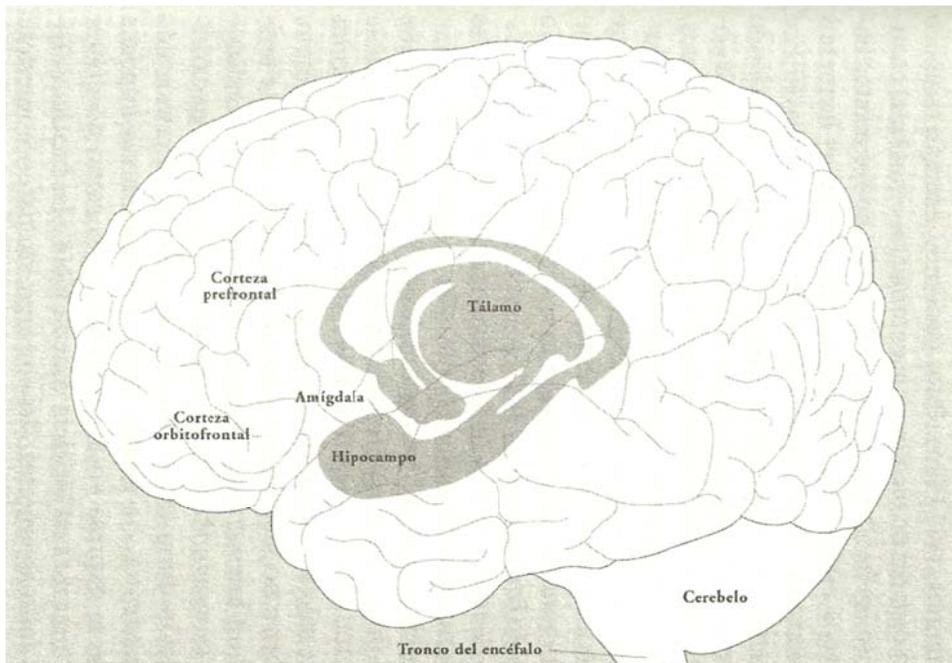


Figura 8ª.- Cerebro emocional. Estructuras del sistema límbico: corteza orbito frontal, amígdala e hipocampo. (En Mora, 2011: 127)

Ya que hemos diferenciado entre lenguaje y escritura dejando sentadas aquellas diferencias que les convierten en dos funciones claramente individualizadas, no podemos dejar de relacionarlas en función de la totalidad del individuo. El lenguaje es uno de los factores que han permitido e impulsado la evolución del hombre. Bajo una perspectiva social, el lenguaje ha sido el elemento que ha desencadenado la última y más importante evolución del cerebro. El prehumano, al descender del árbol que le protegía y aventurar en la estepa para la que fisiológicamente no estaba preparado, tuvo que defenderse de los predadores mucho más adaptados al medio, para ello necesitó de la ayuda de sus congéneres y la continua coordinación con ellos. Lo cual se realizó a través de un procedimiento que si bien ya existía en los primates- y en otros muchos animales- no en la perfección que desarrolló la especie humana: la comunicación. Y la comunicación utilizó como herramienta el lenguaje. Que se localiza en el cerebro, para la gran mayoría de la especie en el hemisferio izquierdo.¹⁹

¹⁹ Algunos humanos lo tienen localizado en ambos hemisferios y unos pocos en el hemisferio derecho. El por qué aún es discutido y se proponen varias teorías para explicarlo. Parece ser que en general en los cuatro o cinco primeros años de la vida de un niño los hemisferios son equipotenciales y en un momento determinado de la vida, se

Cómo aparece el lenguaje es uno de los enigmas que más han discutido los paleo lingüistas. Buena parte de las doctrinas clásicas daban por sentado que se trataba de un proceso cultural: los niños aprendían el lenguaje por imitación de los padres o mayores. Hasta que Chomsky elaboró su teoría de la gramática generativa (o teoría de la sintaxis): la sintaxis, la gramática, las reglas que organizan el lenguaje son innatas, el ser humano las posee al nacer y son las mismas para cualquier tipo de lenguaje, de idioma. Otra cosa es el léxico y la semántica que es propio de cada idioma. (Chomsky, 1965).

Esta característica, para Chomsky es sólo propia del ser humano, Ningún otro animal posee una estructura sintáctica innata, ni siquiera los primates, que tienen capacidad para el lenguaje pero no para la sintaxis, ni para la conceptualización. Y este factor que es determinante en el lenguaje simbólico humano aparece con el *homo sapiens* hace, aproximadamente 100.000 años, con seguridad al comienzo de la socialización final de la especie, sin embargo un lenguaje anterior existía aunque rudimentario.

“En el Homo Habilis, las impresiones que el lóbulo frontal dejó sobre la parte interior de los cráneos fósiles analizados muestran claramente una prominencia muy marcada que se corresponde con la posición del área de Broca. Aspecto que no se puede reconocer en los cráneos del Australopitecino africano. Pero también en el Homo habilis se pueden reconocer las huellas que dejaron los giros supramarginal y angular que forman parte del área de Wernicke o área posterior del lenguaje” (Tobías, 1977:153).

Esta hipótesis lleva los orígenes del lenguaje, no del lenguaje simbólico que ya hemos dicho que no aparece hasta el *homo sapiens*, a dos o tres

lateraliza hacia el izquierdo. Pero si un individuo sufre una lesión en el cerebro que afecta al hemisferio izquierdo, se lateraliza al derecho para cumplir las funciones del izquierdo. Seguramente se trata de una defensa del organismo, una potencialidad en reserva.

millones antes, con el *homo habilis*, aun cuando poco podemos decir de las características de dicho lenguaje, pero sí que aun siendo muy básicas eran suficientes para iniciar un proceso de socialización y evolución hacia el lenguaje actual.

El lenguaje si sitúa en la llamada área de Broca que corresponde al área 44 de Brodmann aunque la moderna investigación pone en entredicho esta teoría para un número de casos de cerca del 21%.

Si bien en las actividades más frecuentes como hablar, caminar, jugar, correr, escribir, leer, los dos hemisferios, derecho e izquierdo “*trabajan en forma equipotencial y sinérgica*” o sea de manera sincronizada y armónica, como un “*cerebro total*” de manera que aúna los elementos y procesos de información de los hemisferios a través del cuerpo calloso²⁰.

“El hemisferio izquierdo es un órgano capaz de organizar informaciones nuevas para reordenar el conjunto de estructuras cognitivas existentes, pero es incapaz de generar nuevas ideas como lo hace el hemisferio derecho, el cual ve el contexto y por ende su significado; pero es incapaz de verbalizar lo que sabe, pues sus mecanismos de procesamiento necesitan ser reconocidos y reformulados por el hemisferio izquierdo” (Jiménez Vélez, 2007).

²⁰Forés y Ligoiz lo explican desde otra perspectiva: “*El hemisferio izquierdo se fija en los detalles, mientras que el derecho tiene la capacidad de la visión global, de conjunto. Pongamos otro ejemplo: si tuvieses que estudiar uno de tus brazos. ¿Qué crees que harían tus hemisferios para ello?*

Pues que el hemisferio izquierdo analizaría su composición: articulaciones, musculatura, vasos sanguíneos, huesos de los que consta, etc.

¿Y qué haría tu hemisferio derecho?

Miraría un brazo «que forma parte de un cuerpo», estudiaría qué relación tiene con él. Si lo mueves o agitas ¿qué pasará en el resto del cuerpo? ¿Cambiará tu ritmo cardiaco, tu respiración, etc.? Vería las interrelaciones globales.

Es como mirar un mapa y ver el conjunto, con sus interdependencias, o analizar la composición de cada parte del mismo. Ambas capacidades son muy importantes. Medir el tiempo en minutos y segundos o sentir la relatividad del mismo según lo que estemos sintiendo en él. Medir los metros para el diseño del proyecto de una casa, viendo el tamaño de ventanas y puertas, o ver los planos y comprobar si el conjunto está equilibrado, la luminosidad será adecuada en toda la casa etc.” (Forés Maravillas y Ligoiz, 2009)

Modos de Pensamiento	
Hemisferio izquierdo	Hemisferio derecho
<p>Abstracto Racional</p> <p>Lógico Articulado Algorítmico Reduccionista Intelectual</p>	<p>Concreto Integral Intuitivo Metafórico. Holístico Tácito Organicista Heurístico Sensual.</p>
Modos de conciencia	
Hemisferio izquierdo	Hemisferio derecho
<p>Temporal Racional Proposicional Explícita Discreta-Focal Diferencial</p>	<p>Espacial Emocional Imaginativo Implícita Difusa Existencial</p>
Modos de comunicación	

Hemisferio izquierdo	Hemisferio derecho
<p style="text-align: center;"> Expresional Por ideas Verbal Por lenguaje Argumental Simbólico Percepción del lenguaje (Hablado o escrito) </p>	<p style="text-align: center;"> Perceptual Por imágenes No verbal Viso/espacial Por expresiones faciales Esquemática por modelos Percepción ambiental. (Casos y personas). </p>

Tabla 3ª Modos de Pensamiento. (En Jiménez Vélez, 2007. Elaboración propia.).

En función de esta clasificación, da a entender que existen dos tipos de individuos según qué hemisferio predomine en ellos: los artistas y los pensadores. Históricamente, la mayor parte de la doctrina, ha defendido este desnivel entre los hemisferios, aunque modernamente otra parte opina que en algunos individuos puede predominar el uno sobre el otro, pero en otros no ocurre y los hemisferios mantienen un mismo nivel de incidencia sobre las características del sujeto.

Por su parte, la escritura supone el combinar en el cerebro una serie de conocimientos y estructuras que hemos heredado de nuestros ancestros, funciones que incluyen la inteligencia, la habilidad, la memoria, conductas emocionales, conductas afectivas, actitudes motoras, habilidades manuales, todas ellas centradas en una herramienta de comunicación que permite fijar las ideas, conceptos y mensajes.

"El desarrollo de cualquier actividad consciente compleja al principio se va extendiendo y requiere un cierto número de dispositivos externos para ello, y hastamás tarde no se va condensando gradualmente y se convierte en una habilidad motoraautomática.

"En las etapas iniciales, por ejemplo, la escritura depende de la memorización de la forma gráfica de cada letra. Se efectúa a través de una cadena de impulsos motores aislados, cada uno de los cuales es responsable de la ejecución de un solo elemento de la estructura gráfica; con la práctica, la estructura de este proceso cambia radicalmente y la escritura se convierte en una única melodía cinética que ya nunca más necesitará la memorización de la forma visual de cada letra aislada ni de impulsos motores individuales para hacer cada raya. La misma situación ocurre con el proceso mediante el cual el cambio para escribir un engrama altamente especializado (como una firma) ya no depende del análisis del complejo acústico de la palabra, o de la forma visual de sus letras individuales, sino que empieza a realizarse como una melodía cinética. Cambios similares ocurren también durante el desarrollo de otros procesos psicológicos superiores". (Luria, 1974: 87).

El cerebro interviene en los mecanismos de la escritura de diversas formas y desde diversas perspectivas. Serratrice y Habib (1997) dividen esta incidencia en tres etapas:

1.- La percepción y comprensión por parte del cerebro del mensaje a ser escrito; para lo cual participan la corteza cerebral auditiva primaria de ambos hemisferios, la corteza temporal asociativa del hemisferio izquierdo (área de Wernicke); en tanto que en la comprensión de mensajes visuales está implicadas las áreas occipitales- visuales primarias y visuales asociativas específicas (periestriadas).

2.- La transcodificación del mensaje, la más compleja y difícil de analizar y que se relaciona con dos regiones de la corteza asociativa que ocupan la encrucijada temporoparietooccipital izquierda circunvolución angular (área 39) y circunvolución

supramarginal (área 40); en ella se realizan los procesos integradores de transcodificación de los mensajes percibidos a las formas escritas (p. ej. Fonemas en grafemas).

3.- **El acto motor o gesto gráfico**, mismo que requiere la transferencia de la información recabada en las dos etapas anteriores por las áreas sensoriales a través de la corteza motora frontal asociativa, cuya región más importante es el área de Broca; finalmente, el mensaje se transmite a la corteza motora primaria para concretar el movimiento. Múltiples regiones cerebrales participan con estas zonas aportando información suplementaria pero indispensable: el hipocampo y la corteza sensorial asociativa sobre aspectos mnemónicos; el hemisferio derecho interviene en la elaboración de los elementos de carácter espacial y una visión global de la palabra escrita; las zonas prefrontales participan en la planeación del texto escrito, el mantenimiento del tópico, el alcanzar la meta propuesta y así sucesivamente. (Ardila, Rosselli y Matute, 2005: 28).

La escritura es lo contrario de la lectura. Leer es una “*acción receptora de información*” y escribir una “*acción expresiva de información*” (Nieto Gil, 2011: 316). Escribir no consiste en una habilidad especial para dibujar letras, ni en la voluntad de transmitir el lenguaje hablado a un soporte perenne o más perenne para perpetuarlo; tampoco es la capacidad de codificar en signos gráficos los signos sonoros. Escribir es una acción individual que refleja la personalidad del individuo. Supone tener habilidades y capacidad para expresar y transmitir información a través de trazos sobre un soporte, generalmente papel, pero no exclusivamente. Todo el proceso implica la participación de gran número de neuronas y se activan los mecanismos más profundos del cerebro y quizás las más ancestrales, aquellas en las que se alojan las alegrías, emociones, motivaciones y, en general, las neurosis.

El lenguaje escrito es diferente del lenguaje oral aun cuando compartan la misma sintaxis, lexicografía y semántica. El lenguaje escrito es más completo y sigue más las reglas gramaticales. Un ejemplo son algunas de las figuras retóricas más usadas en el lenguaje hablado como la sinalefa que no existen en el lenguaje escrito. Por otra parte hay idiomas en los que el lenguaje hablado y el escrito difieren de tal manera que es difícil para buena parte de los hablantes entender el escrito. En cualquier caso, las diferencias entre los dos lenguajes existe en todos los idiomas.

La doctrina ha propuesto modelos para sintetizar la naturaleza de la escritura, modelos que se han reunido en tres grandes corrientes: el modelo de producto, el modelo de etapas y el modelo de proceso o cognitivo.

El modelo de producto estudia el escrito terminado, que evalúa y corrige desde el punto de vista gramatical. En este modelo el buen escritor es el que domina las reglas de la gramática, la ortografía, sintaxis y léxico. Es un modelo académico clásico y si bien se ha seguido durante siglos, no es el mejor método para enseñar ni para analizar los textos escritos.

El modelo de etapas desglosa el escrito en tres etapas: pre-escritura, escritura y re-escritura. A este modelo se le achaca que entiende el escrito como un proceso de una sola dirección y lineal.

El tercer modelo, de proceso o cognitivo, se concreta en la capacidad recursiva de la escritura, y destaca los procedimientos y estrategias que comporta el acto y la actividad de escribir. *“Distingue el contexto de la tarea, la llamada a la memoria a largo plazo y a los procedimientos de composición (monitorización para regular las secuencias)”* (Nieto Gil, 2011: 318).

Son tres las etapas del proceso que distingue el autor citado: planificación de la tarea, en esta etapa aparecen las ideas y estructurar el escrito de

manera que tenga una coherencia y continuidad; la segunda es de organización de las ideas en principales y secundarias, que es lo mismo que organizar las frases del párrafo en oraciones principales y subordinadas; y la tercera para fijar los objetivos que nos proponemos al escribir, los contenidos y los procedimientos.

Este modelo es parecido al modelo psicológico o proceso psicológico que se estructura en cuatro niveles:

Planificación del mensaje: generar ideas, organizar las ideas, generar el mensaje.

Construcción sintáctica: elaboración de la estructura, selección de palabras funcionales y su inclusión en el texto.

Recuperación de los grafemas: recorrido fonológico, recorrido ortográfico.

Procesos motores: recuperación de los alógrafos, recuperación de patrones motores.

Ardila, Rosselli y Matute, (2005: 28) proponen siete niveles que necesita dominar el escritor:

- 1.- El trazo gráfico.
- 2.- La composición gráfica de la palabra (incluyendo aspectos ortográficos)
- 3.- La separación entre las palabras.
- 4.- El acento ortográfico.
- 5.- La puntuación.
- 6.- La gramática
- 7.- La coherencia de los textos.

"Desde un punto de vista psicológico, el dominio de la escritura no debe presentarse como una forma de conducta puramente externa, mecánica, dada desde fuera, sino como un determinado momento en el desarrollo del

comportamiento que surge de modo ineludible en un determinado punto y está vinculado genéticamente con todo aquello que lo ha preparado e hizo posible. El desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primera y más evidente línea del desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de la humanidad. Sin embargo, para que el sistema externo de medios se convierta en una función psíquica del propio niño, en una forma especial de su comportamiento, para que el lenguaje escrito de la humanidad se convierta en el lenguaje escrito del niño se necesitan complejos procesos de desarrollo." (De Zubiría Samper, et al., 2001: 146).

Todo ello nos lleva a considerar que la escritura se relaciona directamente con las preferencias, actitudes básicas y carácter del individuo. Pero no sólo lo es el contenido de la escritura, la sintaxis y la semántica, la conceptualización de las ideas y la expresión literaria, sino también la escritura como creación gráfica por cuanto esta, como hemos dicho, es la plasmación de grafos, que podemos definir como la *unidad abstracta que comprende el conjunto de grafías de una letra*, siguiendo al DRAE, o sea que es una expresión artística y creadora.

La escritura es, pues, grafismo en su sentido más literal y arte como consecuencia de ello. Por lo tanto es interpretable desde esta perspectiva como lo es cualquier otro tipo de arte, en este caso a través del análisis grafológico de la escritura.

Moreno (2004) dice que para entender y teorizar la grafología, se abren dos vías:

.- La búsqueda de relaciones causales y de correlaciones significativas entre el grafismo y la psique individual.

.- La hermenéutica grafológica, que evidencia fundamentalmente a través del estudio de casos, un sentido en la conducta y gesticulación escritural así como relaciones de significado entre la grafonomía específica de un escrito y las variables psico-fisiológicas de su autor.

En esencia la grafología, sustentándose en la relación directa entre escritura gráfica y la personalidad del autor, estudia de forma sistemática la conducta y el comportamiento gráfico, o sea las variables grafonómicas, que se dan en los rasgos de la escritura. Pero no sólo en los rasgos sino también en la disposición y en elementos gráficos como pueden ser diseños de firmas, dibujos, tipologías concretas, anagramas, logotipos, etc. Todo aquello que suponga una creación gráfica ligada con la expresión escrita y las manifestaciones grafico-conductuales.

“Todo este vasto universo de manifestaciones gráfico-conductuales, pone de manifiesto la presencia universal de un lenguaje netamente expresivo, simbólico, emocional y representacional, el cual permite, sin mayores dificultades, rastrear su significado e interpretarlo, traducirlo, como si de una variable idiomática se tratase.” (Moreno, 2004: 3).

Como resumen a este apartado, nos parece que la conjunción entre cerebro, lenguaje y escritura ha quedado suficientemente demostrado. El lenguaje y la escritura son creaciones del cerebro que las sustenta y las controla. Todo el proceso se realiza a través de las circunvalaciones del cerebro, de las neuronas, por lo que su expresión forma parte de la personalidad del individuo que posee este determinado cerebro. Igual que se dice que no hay dos individuos que hablan igual no hay dos individuos que escriban igual tanto respecto a lo conceptual como a lo gráfico, a lo gramatical como a lo artístico.

4.3.- El Método Grafotransformador.

El método grafotransformador es un método conductista por medio del cual el sujeto cuando escribe asimila *“las actitudes que reflejan los trazos y las frases.”*²¹ La aplicación del método requiere una dedicación de sólo 15 minutos todos los días durante un periodo de 36 semanas. Hay dos requerimientos necesarios para que el método funcione y se logre reorientar la vida dándole un pleno sentido. Estas dos condiciones son:

1ª.- El deseo absolutamente firme de implicarte en el programa. *“De lo contrario es inútil empezar, ya que el intento resultará infructuoso”*

2ª.- Persistir.

Es imprescindible perseverar durante todo el periodo y realizar diariamente los ejercicios del mismo. *“Persistir en el método es, por lo tanto, una condición sine qua non para que consigas los resultados deseados...”*

Este método se basa en trabajos científicos sobre la incidencia de alteraciones psíquicas o somáticas en la escritura y sus consecuencias. Hoy en día, el análisis grafométrico de la caligrafía es una herramienta que se emplea en el ámbito de la medicina. En este sentido cuatro neurólogos argentinos, encabezados por el Dr. Pérez Lloret, (2013), diseñaron un experimento para controlar la evolución del Parkinson idiopático (EP) en comparación con el Parkinson secundario (PS): con la ayuda de un perito grafólogo se analizó la escritura de 36 pacientes con EP y 10 con PS demostrando como un funcionamiento neurológico patológico altera de forma significativa la letra de una persona, y lo hace de forma diferente según sea la enfermedad y el mayor o menor grado de afectación. Los autores del estudio concluyen que *“Las características de*

²¹Todas las citas en cursiva de este apartado, si no se indica lo contrario, pertenecen al libro del que es autor el doctorando *“Buenos días y buena letra. Cómo transformar tu escritura para mejorar tu vida.”*, pág. de 96 a 105.

la línea de base de la escritura, fácilmente evaluables durante la visita médica, podrían ayudar en el diagnóstico diferencial entre EP y PS". (Pérez Lloret et al, 2013).

Asimismo el procedimiento conocido como palidotomía, que consiste en quemar con mucha precisión un pequeño punto en uno de los ganglios basales, el globus pallidus, alivia algunos temblores de los enfermos de Parkinson, lo que contribuye a mejorar considerablemente su caligrafía, e inesperadamente para los investigadores, ¡potencia la memoria!

Stephen R. Covey (1989), afirma que la efectividad se basa en unos cuantos hábitos, la reeducación de los ganglios basales a través del entrenamiento continuado se convierte en la mayor "*obra de ingeniería*" que puede realizar el ser humano para mejorar considerablemente su vida. Ahora bien los hábitos de éxito sólo se pueden incorporar como una segunda naturaleza a través de la reiteración. Hay que repetirlos tanto tiempo como sea necesario hasta que el cerebro los interiorice y los usemos de forma automática, y para ello debemos ser capaces de cruzar "*la línea de la repetición necesaria*".

4.3.1.- Los ganglios basales.

Los ganglios basales están constituidos por 4 masas de sustancia gris. Su función es la de facilitar el control de la postura y el movimiento. Se sitúan hacia el centro del cerebro y rodean el sistema límbico profundo. También intervienen en la integración de pensamientos, emociones y movimientos, y en la modulación de la motivación.

Los ganglios basales son los responsables de que temblemos si nos ponemos nerviosos, de que queramos paralizados por el pánico, o de que saltemos de alegría.

En 1990 los investigadores del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) llevaron a cabo un experimento con cobayas. Mediante cirugía insertaron cables en los cerebros de los cobayas, y colocaron a los animales en un laberinto en forma de T con chocolate en el extremo izquierdo del laberinto. Al principio las ratas recorrían el pasillo central zigzagueantes, husmeando todo el recorrido. Oían la comida pero les era difícil descubrirla.

Los investigadores registraron su actividad cerebral mientras buscaban la comida: era muy intensa. Cada vez que el roedor olisqueaba o rascaba la pared se producía una explosión de actividad en su cerebro como si estuviera procesando la información de lo que veía, oía u olfateaba.

Pero todavía devino más sorprendente lo que sucedía cuando una cobaya repetía el ejercicio centenares de veces: cuanto más practicaba, más rápidamente llegaba a su recompensa y menos energía gastaba su cerebro. Cuanto más automática era la búsqueda menor era la actividad mental. Al final, la cobaya *recordaba* el camino óptimo hacia su objetivo, detenía los centros de decisión, e incluso permanecían en reposo las estructuras cerebrales relacionadas con la memoria. No le era necesario pensar para llegar a su objetivo.

Este proceso (en el que el cerebro convierte una secuencia de acciones en una rutina automática) es la causa de la formación de los hábitos. Los hábitos surgen porque el cerebro siempre está buscando la forma de ahorrar esfuerzo.

Los investigadores descubrieron que animales con lesiones en los ganglios basales tenían dificultades en aprender a recorrer laberintos, a pesar de realizar los ejercicios las mismas o más veces que sus compañeros. Los roedores “normales” a medida que asimilaban la manera eficiente de llegar hasta la comida, cuanto más deprisa obtenían su premio, por un lado y como ya hemos indicado anteriormente, menos trabajaba la corteza cerebral, y más se focalizaba la actividad en esa masa de tejido neurológico de los “ganglios basales”.

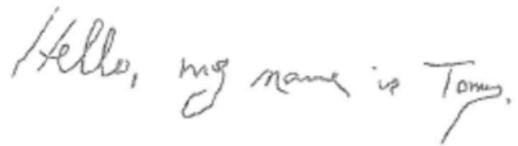
Cuando iniciamos una actividad, el aprendizaje acapara las estructuras más evolucionadas de nuestro cerebro situadas en la periferia del cráneo, pero a medida que las reiteramos y convertimos en rutinas, éstas van perdiendo protagonismo hasta que al final, cuando ya somos capaces de realizarlas de manera automática, quien nos guía inconscientemente son los ganglios basales.

Los sujetos aprenden a conducir empleando el neocórtex, pero cuando llevamos unos miles de kilómetros al volante, en realidad dirigimos el coche de forma rutinaria con los ganglios basales, responsables últimos de nuestros hábitos.

Otra función fundamental de esta parte de la corteza cerebral reside en facilitar la motricidad fina presente en la escritura a mano. Daniel G. Amen (2010) dice que los medicamentos efectivos para el TDA, como los psicoestimulantes del tipo Ritalin, Dexedrine o Adderall, lo que hacen es optimizar la dopamina en los citados ganglios basales, a menudo mejoran la caligrafía.

Veamos el ejemplo que expone el Amen (2010) en su obra citada.

Antes del tratamiento:

A photograph of a person's hand writing the sentence "Hello, my name is Tommy." on a piece of paper. The handwriting is somewhat shaky and unsteady, with some ink bleeding and irregular letter shapes, indicating a lack of fine motor control before the treatment.

Después del tratamiento:

A photograph of the same person's hand writing the same sentence "Hello, my name is Tommy." after the treatment. The handwriting is significantly more stable, clear, and consistent than in the previous image, showing a marked improvement in fine motor skills and motor planning.

Escribir a mano regula sin duda la actividad de los ganglios basales. La experiencia con personas que han implementado el método grafotransformación, nos lleva a pensar que gracias a los ejercicios caligráficos que propone dicho método, disminuye la ansiedad, relacionada con la hiperactividad de los ganglios basales, el TDA, asociado a su vez a la hipoactividad de los mismos, e incluso el TOC.

4.3.2.- Los procesos del método grafotransformador.

Son cuatro los niveles que hay que superar para realizar el método que proponemos.

“1º.- Autoanálisis: “*Valoro mi pasado*”: primer ejercicio de redacción para conocer tu punto de partida y, sobre todo, para que al término de los 9 meses pueda servirte de punto de referencia y valorar el cambio que has logrado.

2º.- “*Contrato conmigo mismo*”: contrato de compromiso contigo mismo por el que te comprometes a realizar los ejercicios con regularidad, perseverancia y determinación para llegar a sustituir tus falsas creencias por pensamientos positivos que te permitirán ser una persona de vida plena y de éxito personal y profesional.

3º “*Test grafotransformador de psicología positiva*”: test grafológico para la autoevaluación”.

4º.- “*Ejercicios del método grafotransformador*”: son la llave del tesoro ya que con estos ejercicios, estructurados en periodos de cuatro semanas, fortalecerás aspectos esenciales como la autoaceptación, el optimismo, el autocontrol emocional o la empatía.” (Valls, 2010: 98).

Respecto al procedimiento de implementación del método y de los resultados nos referenciamos al Trabajo de Investigación en el que se explicitan los pasos seguidos y los test y ejercicios realizados sobre la muestra elegida.

4.4.- Incidencia de la grafología en la psique del ser humano.

Las escuelas grafológicas y en general la doctrina sobre el tema, tratan de dilucidar la interpretación de los caracteres del individuo a través de la escritura. La primera de estas escuelas fue la del abate Michon, a la que ya nos hemos referido más arriba, y que en el siglo XIX planteó que la escritura es un reflejo de nuestra psique que, como animales gesticulantes, transmitimos a los grafos nuestros gestos inconscientes. Utilizó, para demostrarlo, técnicas de sugestión e hipnosis que corroboraron sus hipótesis de trabajo.

La escuela que se creó alrededor de Sollange Pellat era más técnica que teórica. Estableció la *“primera división de los movimientos gráficos en grupos de gestos”* (Simón, 2007:66) o *modos*. También está enfocada al estudio de la escritura para deslindar las características psicológicas del autor. Max Pulver fundó la escuela simbólica que entre otras ideas decía que al escribir el individuo se desplaza por *“el cielo y el abismo, entre el pasado y el futuro”* Dicho de otra manera, en la zona alta de la escritura, la firma, un dibujo o garabato, simboliza el mundo de las ideas del autor. En la zona baja se simboliza lo material e instintivo, práctico, subordinación al mando, la potestad, sea del tipo que sea. Esta escuela simbólica es la que más ha influido en la grafología y aún en este momento su metodología es empleada como, por ejemplo, en la interpretación de los test proyectivos.

Los planteamientos que hemos citado de esta escuela puede representarse gráficamente de la siguiente manera:

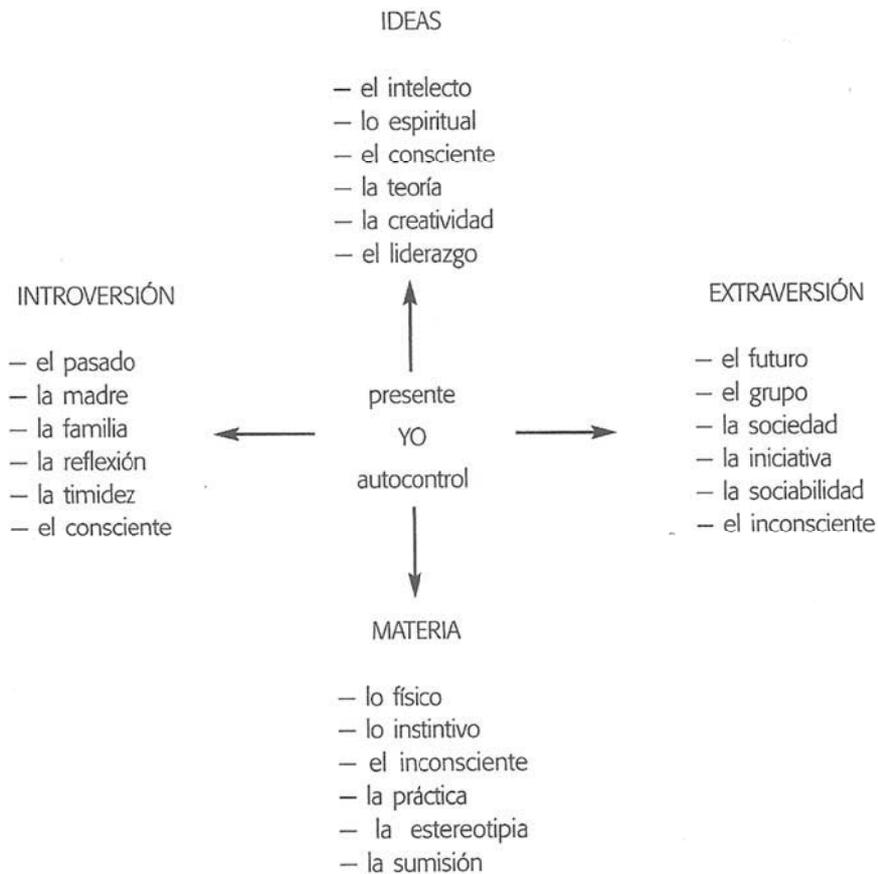


Figura 9ª.- La simbología en los test proyectivos. Resumen de la teoría de la escuela simbólica de Max Pulver, que explica el significado de las diferentes zonas, tanto del escrito como de cualquiera de las partes del mismo (párrafos, líneas, palabras, letras) o de no importa qué tipo de expresión gráfica: garabatos, pinturas dibujos. (Simón, 2007:68).

La escuela emocional está representada por el alemán Rafael Sherman y Curt August Honroth, que la desarrolla y se fundamenta en alteraciones que, por contenidos emocionales, tiene partes concretas de la escrituras. Estas modificaciones devienen de la incidencia de las emociones o estados emocionales del escritor. Pero también tiene como objeto el estudio de la escritura y deducir de ella, y de su análisis, las características o reacciones de la personalidad del autor.

Lo que presentamos en este trabajo es la grafología desde otra perspectiva, sin obviar, desde luego, las escuelas grafológicas clásicas. Lo que tratamos de demostrar es la influencia de la grafología en la

psique del ser humano, dicho de otra manera como influir en el sistema emocional del individuo a través de cambios en su escritura.

El objetivo es muy claro:

“Mi ambicioso reto consistía en hallar el mapa del tesoro, es decir, un método, probado científicamente y empíricamente, con el objetivo de que cualquier persona, y de cualquier edad, pudiera, a partir de su estructura psicológica básica (o temperamento) y de una especie de ITV de sus hábitos adquiridos (o carácter), empezar a trabajar para moldear su personalidad con un manual de instrucciones de autogestión mental fácil de comprender y fácil de poner en práctica que permitiera dirigir su evolución personal y profesional hacia resultados futuros más satisfactorios” (Valls, 2010: 94).

El instrumento para alcanzar este objetivo es la autosugestión, dentro de los métodos y enseñanzas de la psicología positiva de Martín Seligman. Y cuatro son los recursos de que dispone el individuo para cambiar los hábitos: autoconciencia, imaginación, conciencia moral y voluntad independiente. Sobre estas bases estudiaremos la autosugestión en relación al objetivo marcado, el desarrollo personal y el desarrollo psicológico, siempre teniendo como meta el método Grafotransformador, que es la aportación del doctorando.

4.4.1.- Autosugestión.

La autosugestión es un proceso mental que *“nace espontáneamente en una persona, independientemente de toda influencia extraña”* (Drae), aunque no creemos que esta definición de la Real Academia Española sea muy acertada. Más nos parece la de María Moliner en su *Diccionario de uso del español*: *“influencia psíquica del propio sujeto por la que experimenta estados de ánimo o físicos sin causa objetiva.”* Sin embargo más de acuerdo estamos con las dos definiciones de autosugestionarse: *“sugestionarse a sí mismo, experimentar autosugestión”* y *“convencerse por un esfuerzo de voluntad de que se tiene cierto estado o cualidad”*, respectivamente. Aunque en este segundo caso también nos sentimos más cerca de María Moliner que de la Real Academia Española.

Sin embargo estamos convencidos que la autosugestión es un proceso mental que puede depender de la voluntad del individuo, de manera que el mismo programe su influencia sobre su psiquis y logre superar estados emotivos por ejemplo de miedo, de derrota, que influyen negativamente en su vida y sus realizaciones. De hecho el individuo se autosugestiona en la vida diaria muchas veces, es en parte un reflejo ante una avalancha de mensajes que recibe –unos más agresivos otros menos- del exterior. Estos mensajes unos simplemente sugestionan y, teniendo en cuenta que sugestión significa impresión, mensajes que impresionan al individuo, y otros por los que se autosugestiona: crea una respuesta psíquica, también puede ser somática, que no existe en la vida real, sino que viene dada por una reacción de asco, rechazo o repulsión.

“La sugestión es una influencia ejercida en forma inconsciente, sobre el pensamiento, el sentimiento, la voluntad y la conducta. La sugestión se denomina autosugestión, cuando la persona dirige los mensajes sugestivos a sí misma” (Angulo de Haro, 2008: 162).

La autosugestión imprime sobre el subconsciente una impresión que ha recibido el individuo en alguna ocasión y que le ha impactado, negativa o positivamente, es cierto pero en general son las negativas las impresiones que contribuyen a desestabilizar al individuo y producirle traumas psíquicos.

Coué (2006:12), por su parte define la sugestión como “*la acción de imponer una idea al cerebro de una persona*” y la autosugestión como “*La implantación de una idea en sí mismo por sí mismo*”²²

Un ejemplo de la autosugestión, ya clásico, se halla en los deportistas cuyo poder de autosugestionarse es muy alto seguramente porque lo necesitan para concentrarse. Es frecuente ver a los deportistas hablar consigo mismo, gritarse incluso, son simplemente técnicas de autosugestión. Eberspächer (1995) les llama *autoconversación* y dice que es “*como todo pensamiento que acompaña a una acción*”, González (1996) los llama *automensajes*. En cualquier caso, los dos destacan no sólo la posibilidad de hablar consigo mismo, sino la conveniencia de hacerlo en ciertas circunstancias.

Gorbunov (1988) fue el primero que propuso el término autosugestión que para Anchique Ramos (2006) es:

” La instrucción, la orden, la exigencia y la solicitud. El proceso de la autosugestión se lleva a cabo por medio de repetir múltiples veces (con menor frecuencia, una o dos veces) palabras o ciertas fórmulas verbales”

²²Coué, Emile (1875-1926) fue un psicólogo francés creador del método de psicoterapia que se basaba en la autosugestión hipnótica. El método utilizaba la repetición de imágenes y palabras que trataban de autosugestionar al paciente e incidir en el subconsciente. El más conocido de sus mantras que se hizo famoso fue la repetición de la frase: “*todos los días, bajo todos los puntos de vista voy de mejor en mejor*” Su teoría se conoce como Autosugestión Científica.

Las investigaciones realizadas para hallar correlaciones entre la autosugestión positiva o negativa y el rendimiento de los deportistas han dado claros resultados sobre dichas correlaciones. Y no sólo estas sino también entre autosugestión y motivación. Hardy, Hall y Alexander (2001) llegaron a la conclusión que tanto la autosugestión positiva como la negativa pueden motivar a los atletas. Por su parte Hatzigoergiadis, Theodorakis y Zourbanos (2004) estudiaron los efectos de la autosugestión en deportes donde los atletas tenían que realizar más de una acción: por ejemplo el waterpolo, en que el jugador necesita tiro de precisión y potencia. Se determinó que la autogestión aumentaba el rendimiento de los atletas tanto en uno como en otro cometido, pero más en el primero. También Papaioannou, Theodorakis y Ballon (2004) demostraron los efectos positivos de la autosugestión en los jugadores de fútbol. Los mismo que Theodorakis et al. (2001) respecto a los jugadores de baloncesto.

La impronta de las impresiones que acontecimientos positivos o negativos han marcado en el subconsciente del individuo, producen reacciones que se reviven periódicamente ante acontecimientos parecidos a aquel que impresionó al sujeto. Y las reacciones son positivas o negativas en función de lo que aquella fue. Se trata de una memoria a largo plazo de tipo episódico que se recupera por impresiones exteriores.

Para Angulo de Haro (2008) en una definición muy actual, dice que: *el subconsciente es como el disco duro de la mente*". En realidad no anda desencaminado, porque reúne y conserva toda la información recibida por el individuo a lo largo de toda su vida y la reproduce cuando es activado para ello. Sin embargo no es sólo un almacén de informaciones, sino que las recibe, procesa, relaciona, reestructura y reenvía al consciente cuando, como hemos dicho, se le solicita a través de una acción interior o exterior. El inconsciente es, pues, una central de almacenaje, reconstrucción y realimentación del individuo.

“El proceso de la visualización incluye la vuelta a la memoria de bloques de información almacenados así como el hecho de modelar dichos bloques hasta formar imágenes significativas. Estas vivencias son esencialmente un producto de nuestra memoria, es decir, vivencias experimentadas internamente mediante el recuerdo y la reconstrucción de sucesos anteriores” (Valls, 2010: 43).

En este contexto, las visualizaciones negativas actúan, por lógica, negativamente en la psique del individuo y, por ende, en su vida. La intervención en este proceso se puede realizar a través de la autosugestión siempre que el individuo sea capaz de persuadirse a sí mismo u obtenga las herramientas que se lo permitan. Dicho de otra manera, técnicas positivas de tipo psicológico pueden inferir en los sujetos autosugestiones que les permitan superar improntas pasadas que les causan traumas más o menos permanentes, o pueden proporcionarles elementos que les mejoren la vida impresionando sobre su subconsciente experiencias y sentimientos positivos.

El problema con que se enfrenta el sujeto es su capacidad para implementar estas técnicas y utilizar las herramientas que se le ofrecen. El superar este primer paso ya es un gran avance dentro de la autosugestión.

“Si se persuade a usted mismo que puede realizar cualquier cosa que sea posible, lo hará por difícil que pueda ser alcanzar esta meta. Si por lo contrario, usted se imagina que no puede realizar algo sumamente fácil, le será prácticamente imposible realizarlo y los obstáculos que halle le parecerán obstáculos infranqueables.” (Coué, 2006: 13).

Y pone como ejemplo el caso de los neurasténicos que están convencidos de su incapacidad de realizar cualquier cosa por poco esfuerzo que sea necesario para implementarla, cuando pueden superar

retos mucho más importantes sin demasiado esfuerzo y la terapia consiste, precisamente, en convencerlos de esto.

Sin embargo, Coué cree que la voluntad no interviene en el proceso de la autosugestión, ya que puede la voluntad querer algo que la imaginación no lo vea posible y el resultado puede ser contraproducente. En este punto Coué insiste mucho para deslindar los dos conceptos, voluntad e imaginación, de manera que pueda enfocarse la cuestión sin problemas.

“Esta observación es capital, y ella explica el por qué los resultados son tan poco satisfactorios cuando, en el tratamiento de las afecciones morales, uno se esfuerza en hacer la reeducación de la voluntad. Es en la educación de la imaginación en lo que es preciso esforzarse y es gracias a este matiz que mi método ha tenido éxito allí donde otros, y no los menos, han fracasado... La autosugestión es una fuerza totalmente distinta a la voluntad. Es la imaginación la primera de las facultades humanas” (Coué, 2006: 14).

Uno de los factores en que se basaba Coué para demostrar su teoría de la autosugestión como un método terapéutico fue el efecto placebo que explica en su libro que hemos mencionado. Cuando en el caso concreto de las enfermedades mentales, aunque puede aplicarse el principio a casi todas las enfermedades, se realiza una investigación sobre el efecto de un medicamento determinado, uno de los métodos más empleados es establecer dos grupos a uno se le administra el producto a testar y al segundo se le administra un placebo, sin advertir a ninguno de los grupos cuál es el del placebo. Bien, pues en los estudios realizados y no sólo por Coué sino por otros investigadores, el grupo del placebo experimentaba una mejoría en los síntomas y, en algunos casos, se producían curas. La única explicación al fenómeno era la autosugestión.

“Estimo en efecto que, independientemente del valor terapéutico real que pueda tener el medicamento, es un maravilloso vehículo

de la sugestión. Sugestión. Voy más lejos: mi opinión es que el médico presta servicio a su enfermo prescribiéndole medicamentos, incluso si no los cree necesarios; es la pócima, la pomada, la capsula que debe curarlo, pues el médico, en general, tienen pocos casos en que pueda sólo dar consejos de higiene” (Coué, 2006: 49).

Coué presenta su método, que, como hemos dicho, se basa esencialmente en la hipnosis y la autosugestión, como preventivo y curativo. Sin embargo previene sobre la autosugestión al decir que si bien aplicada produce unos resultados sensacionales y sorprendentes, es también muy peligrosa si es mal aplicada. Con lo cual no deja de posicionarse frente a los peligros que conlleva la manipulación de la mente. Pero también es cierto que existen protecciones evolutivas que impiden en parte manipulaciones o traumas sobre la mente. Entre el consciente y el subconsciente existe el llamado *factor crítico* que actúa como un tamiz que protege la mente y filtra las impresiones que puedan dañarla. Uno de los problemas es que este factor crítico aparece con la edad, estando ausente en los niños hasta los seis años en que comienza a desarrollarse.

Consciente
Filtro Crítico o Censura
Subconsciente.

Esta falta de una protección en la mente de los niños debe atribuirse también a la propia evolución de la especie humana. Para Skinner (1957), el más importante de los conductistas, la mente de los niños es como una pizarra en blanco sobre la que se van escribiendo las impresiones, que son las enseñanzas que recibe y le son necesarias para su desarrollo.

Mamassis y Doganis (2004) estudiaron la efectividad de la autosugestión en las intervenciones de la psicología positiva a través de técnicas de

regulación de la activación sobre estados de autoconfianza o ansiedad, en rendimientos deportivos y en el establecimiento de rutinas. Los resultados demostraron un fuerte aumento de la autoconfianza después de seguir un programa de entrenamiento en autosugestión.

Para Angulo de Haro, las técnicas que tratan de ayudar positivamente al individuo en su mejora de la calidad de vida mental y, por extensión, física, tienen por objetivo llegar a ser más inteligente y mejor persona, con este pensamiento del autor que reproducimos. Lo que viene a decir es que el objetivo final es el desarrollo de la mente para alcanzar una mejor y más real percepción de la calidad de vida. Lo cual analizaremos en el próximo apartado.

“Existen técnicas de auto-hipnosis, visualización, autosugestión y programación neurolingüística que ayudan a programar la mente en positivo. Sin embargo, estas técnicas, por sí solas, no garantizan la autoestima ni el éxito. Las personas necesitan éxito real y éste sólo es posible si adquieren hábitos mentales superiores por medio de un entrenamiento metódico y constante. Sin embargo, no es suficiente el entrenamiento metódico y constante. Se trata de cambiar la forma de percibir la vida, la gente y las cosas. Se trata de reaccionar de forma más lógica y controlada. Se trata de tomar decisiones oportunas y eficaces. Se trata de ser más libre, creativo y feliz. Se trata de ser más inteligente y mejor persona.”

4.4.1.1.- Como desarrollo de la mente.

Hemos visto las capacidades de la mente y sus potencialidades respecto a las terapias sobre desajustes psíquicos. También hemos visto que el cerebro funciona sobre la base de una combinación de electricidad y

química que no se mezclan pero se complementan. La combinación de todos los elementos que hemos repasado a lo largo de este apartado conduce, en nuestra opinión, a la existencia de una concentración de energía que partiendo del cerebro se expande a todo el cuerpo. Puede denominarse vibraciones, magnetismo o potencias, según las escuelas y los especialistas. Pero lo cierto es que el cerebro funciona como una central de energía y control de funciones vitales, que dirige toda la red del cuerpo humano.

Cierto que la neurofisiología parte de dos principios condicionantes: si no existe un cerebro humano no es posible que aparezcan cualidades psíquicas humanas, y el cerebro humano, por sí solo, no determina la aparición de las cualidades psíquicas humanas. O sea que para determinar el segundo aserto tenemos que recurrir a los conceptos culturales. Dicho de otra manera el cerebro humano es una interacción entre lo físico y lo psíquico, lo innato y lo cultural, las estructuras internas de tipo biológico-funcional y las externas de tipo socio-cultural y formativas. Las preponderancias de unas sobre otras, o los sistemas funcionales que predominan han dado origen a las dos grandes escuelas neurológicas: la que se inclina por destacar los instintos, entre los que se encuentran Freud y Gessell aunque también, con ciertos matices algunos muy marcados, Durkheim y Watson y Skinner, o sea los conductistas. En el otro lado los que se inclinan por la existencia de una doble herencia, la innata y la adquirida, entre ellos, aun cuando con distintos enfoques: Stern, Vigotski y Piaget.

No entramos en un análisis de las teorías de estas dos grandes tendencias, por cuanto no es objeto de este trabajo, sólo indicar las diversas interpretaciones de la actividad del cerebro y su incidencia en el sujeto respecto a las actividades generales del mismo y a las que son, estas sí, objeto del presente trabajo.

Y una de las consecuencias de la dirección del cerebro de todas y cada una de nuestras actividades, independientemente del tipo de acción, es que moldea la personalidad de los individuos, sus conductas y sus relaciones con el entorno. Lo cual no significa que el ser humano no pueda controlar, actuando sobre el cerebro, sus actuaciones e, incluso, reestructurar su personalidad. En realidad cualquier actuación del individuo o del entorno que incide en el individuo de alguna manera transforma el cerebro. Ya hemos dicho que la impronta de las impresiones exteriores sobre el cerebro lo moldean o, si se quiere, formatean, positiva o negativamente. Pues en este mismo orden de cosas, cualquier acción contribuye a proporcionar información al cerebro y reorganizarlo.

“La mente y, por consiguiente, la personalidad evolucionan a cada segundo, y es responsabilidad de cada ser humano que esta evolución no se produzca al buen tuntún, o de forma dirigida por ella misma” (Valls, 2010:55).

El problema de proyectar el poder mental sobre sí mismo, es la autosugestión, que debe ser reiterativa y constante de manera que no sólo incida sobre el cerebro sino que entre a formar parte de la memoria de larga duración. Angulo de Haro, da siete reglas para proyectar el poder mental sobre uno mismo:

- 1.- Recordar con frecuencia todo lo que somos y tenemos.
- 2.- Traer a la mente los mejores recuerdos de nuestra vida.
- 3.- Hacer balance de los éxitos logrados.
- 4.- Activar ilusiones, proyectos y esperanzas.
- 5.- Alimentar constantemente la alegría de vivir.
- 6.- Cultivar principios y valores porque constituyen la estructura de la personalidad.
- 7.- Pensar, hablar y relacionarse siempre en positivo. (2008:76).

Muy dentro de las propuestas de la psicología positiva que hemos analizado en capítulos anteriores.

Por todo ello afirmamos que no sólo es posible cambiar la mente sino que es necesario para alcanzar la felicidad, en tanto y cuanto identificamos la felicidad con la mayor adecuación con nuestras fortalezas y, entre ellas, la adecuación con las potencialidades del cerebro. Las personas interpretan sus contactos, el entorno que les rodea, sus experiencias y el mundo en general, a través de su actitud mental. Si esta actitud es negativa sus pensamientos serán negativos y tenderán a destacar los aspectos negativos de cualquier hecho con el que se enfrenten. Sus pensamientos serán negativos e influirán en su cerebro. Por lo contrario, si adopta una actitud positiva, todo su planteamiento será positivo. Aunque es cierto que la perspectiva positiva o negativa con que el sujeto se enfrenta a cualquier hecho y problema, depende en buena parte de su personalidad.

También es cierto que nuestra programación interior tiene muchos mensajes negativos, con toda seguridad provenientes de las defensas con que, a través de la evolución, se proveyó la especie para adaptarse a los distintos nichos biológicos y precaverse contra sus depredadores naturales.

Ya hemos mencionado estos aspectos negativos como el miedo, el asco, la agresividad, etc., y estas actitudes, en una especie que ha llegado a un grado de evolución que no precisa ya de aquellas defensas²³, debe reconducirlas hacia actitudes positivas, lo que es posible con una intervención psíquica sobre nuestro cerebro, a través de la autosugestión.

²³ Las actitudes defensivas que ha creado la evolución en un momento del desarrollo de la especie están ligadas entre sí y es muy difícil que puedan ser eliminadas una por una. Son reflejos innatos como por ejemplo el que puede tener un niño de pocos días, si se le acerca un vaso de leche caliente retirará la mano o el brazo, donde se produzca el contacto, rápidamente. Lo mismo si se pincha con algún objeto puntiagudo o una espina. Son reflejos atávicos que nos llevan a etapas de la evolución de la especie.

“El ser humano tiene derecho a reinventarse sin las sugerencias accidentales que en el pasado le han ido configurando un pensamiento que le impide realizarse personal y/o profesionalmente; tiene derecho a reprogramar su mente con una psicología más adecuada para ser más eficaz a la hora de alcanzar sus objetivos o ideales; tiene, en fin, derecho a ser dueño y no esclavo de su mente inconsciente.”(Valls, 2010:56).

En cualquier caso no todos los reflejos innatos del ser humano son negativos, los hay y muy positivos que deben fomentarse e estimularse, especialmente aquellas actividades motoras, como las natatorias, que proceden de reflejos evolutivos.

Pero en cualquier caso es necesario desactivar las impresiones negativas del cerebro y sustituirlas por positivas que contribuyan a una mayor calidad de vida psíquica del sujeto y, consecuentemente, a una mayor calidad de vida en general. La autosugestión lo que tiende es a estimular los hábitos positivos, de manera que el cerebro establezca, por medio de la repetición por ejemplo de mantras, que ya hemos explicado, sistemas de conexiones temporales o permanentes que permitan nuestras respuestas predeterminadas en el sentido que se pretenda. O sea formar estereotipos dinámicos positivos, entendiendo por tales un conjunto específico de respuestas ante estímulos que aparecen una y otra vez, de forma estable. Lo cual establece no sólo un sistema que evita el gasto mayor de energía ante una información novedosa o no controlada que es necesario procesar y evaluar, sino que permite también el aprendizaje y desenvolvimiento de acciones, en este caso positivas, que son habituales funcionalmente. Desde luego, si esto se promueve desde la infancia, que no deja de ser el objetivo casi utópico de la educación, mucho mejor. Pero en su defecto, o en caso de desvíos en edades más adultas, la reestructuración a través de la autosugestión puede acercarnos a la psicología positiva al tiempo que desarrolla la mente del individuo.

“Del mismo modo, si una persona refuerza una idea errónea, se encadenara a ella para siempre, aunque, transcurrido un tiempo, desaparezcan las condiciones objetivas que la provocaron. Por el contrario, si alguien quiere trascender su cotidianidad, debe aprender a pensar y a soñar la felicidad y el éxito. Mediante pensamientos repetidos se hace posible aquello que parecía del todo imposible”(Valls, 2010:57).

4.4.1.2.- Las siete reglas de la Autosugestión.

Regla núm. 1: Los guiones deben ser positivos.

La experiencia de muchos años demuestra que la manera de dar órdenes al subconsciente es a través de expresiones claras y positivas. Es bien sabido que si se le pide a una persona que no piense en un “*elefante rosa*”, la imagen mental que configurará su cerebro será precisamente un elefante rosa, con lo cual se estará impregnando el subconsciente de una sugestión no deseada.

Guión inadecuado: “*No voy a comerme las uñas nunca más*”

Guión adecuado: “*Tengo costumbres sanas*”

Regla núm. 2: Debemos usar el tiempo presente.

El único tiempo verbal que debe usarse es el presente. El pasado ya es historia; el futuro, un misterio. Repetir afirmaciones es elegir deliberadamente aquellos pensamientos, aquella identidad que nos permitirá crear un mañana más próspero en todos los sentidos. Las afirmaciones trascienden el hoy para concentrarse en la creación de un futuro con frases que se están usando en el ahora.

Guión inadecuado: *“De ahora en adelante haré dieta”*

Guión adecuado: *Sólo ingiero alimentos sanos”*

Regla núm. 3: Debemos ser específicos.

Ganaremos en efectividad cuando el guión autosugestivo sea lo más detallado posible.

Guión inadecuado: *“Estoy organizando mi tiempo”*.

Guión adecuado: *“Reservo un tiempo de aislamiento para dedicarme a lo importantes y después, despacho con mi equipo. Gestiono la agenda por prioridades”*

Regla núm. 4: Es preferible hablar de acciones que de habilidades.

Guión inadecuado: *“Hablo bien en público”*

Guión adecuado: *“Me comunico con los demás tanto en público como en privado con aplomo y claridad”*

Regla núm.5: No debemos expresar voluntad.

Deben evitarse frases que empiecen con fórmulas que denoten voluntad, es decir, que jamás deberíamos iniciar la retahíla autosugestiva diciendo *“yo quiero...”* o *“debería...”* o *“tendría que...”* porque se ha constatado empíricamente que incitan a activar la mente, lo que, como ya ha quedado referido, resulta contraproducente, y porque además cuando nos decimos nosotros mismos frases del tipo *“debería comer más sano”, “tendría que hacer deporte más a menudo”,* etc., estamos exponiéndonos a emociones negativas. En este sentido el Dr. David D. Burns (*“Adiós ansiedad”*), dice que *“las afirmaciones del tipo “debería” dirigidas a sí*

mismo provocan sentimientos de depresión, ansiedad, inferioridad, culpa y vergüenza”.

Guión inadecuado: *“Quiero tener éxito en todas las metas que me proponga”.*

Guión adecuado: *“Voy a tener éxito en las metas que me proponga”.*

Regla núm. 6: Debemos ser reiterativos y visualizar lo anhelado.

Al repetir maquinalmente la fórmula que se desea insertar en la mente, es recomendable agregar la visualización mental de lo que se anhela obtener. Así, una persona que tiene miedo, por ejemplo, ante una próxima negociación o entrevista, deberá verse a sí misma en la reunión actuando con toda tranquilidad y llena de autoconfianza.

Regla núm. 7: Duración de las sesiones autosugestivas.

Otra cuestión que se ha analizado con detenimiento es la duración de una sesión de autosugestión, y si sólo debe llevarse a cabo justo antes de dormirse, o si por el contrario resulta más efectivo realizarla varias veces cada día. Aunque en este aspecto cada psicoterapeuta tiene su criterio, parece recomendable someterse a un mínimo de dos sesiones diarias de por lo menos diez minutos de duración cada una, teniendo muy presente que la clave de la autosugestión es la regularidad y la repetición. En cualquier caso la autosugestión nocturna es siempre muy importante. En primer lugar porque justo antes de dormirnos el factor crítico disminuye, y, en segundo lugar, porque durante el sueño, el subconsciente elabora la idea que se le ha instaurado.

“Finalmente, he de añadir que mi experiencia me ha demostrado que la obligatoriedad de escribir las afirmaciones establecidas por el psicoterapeuta, más que limitarse a recitarlas, facilita la

constancia en la práctica de la autosugestión. En este caso, cuando más corta sea la frase, mejor. Pero además si la persona que plasma negro sobre blanco la frase sugestiva se distrae concentrándose en su caligrafía, en lugar de hacerlo en el texto, de nueva burla el factor crítico y, de este modo, aumentan la eficacia de esta técnica científica. Por ello, el cuarto pilar de mi método, la grafología y la grafoterapia, en el peor de los casos aportará este elemento catalizador”²⁴

4.4.2.- Desarrollo personal.

Una buena parte del desarrollo personal depende de cada individuo. Puede parecer una redundancia, por lo menos conceptual, pero no lo es tanto si volvemos a la afirmación que hemos hecho más arriba y que puede resumirse que la personalidad depende la mitad de la genética, o sea innata, y la otra mitad de la formación o sea que es cultural y aprendida.

La primera deducción es que sobre lo aprendido se puede intervenir de manera que sea posible corregir errores o impulsar aciertos. Y es cierto que es posible un desarrollo personal sobre esta base, y también es posible incidir sobre lo genético, lo innato. Posiblemente sea más difícil y hay escuelas que niegan la capacidad del individuo en cambiar condiciones que sean innatas en el individuo. Pero no estamos en el campo somático puro, o sea que no se trata de cambios de órganos o modificaciones en los mismos, sino de intervenciones en reacciones psíquicas. En estos casos es posible actuar sobre ellas aunque sean innatas.

La agresividad, ya hemos dicho que es una defensa evolutiva del individuo. Ciertamente es que como defensa se manifiesta cuando recibe una impresión del exterior que la provoca, pero también es cierto que si no es

²⁴ Todo el contenido de este capítulo se referencia al libro del doctorando: *Buenos días y buena Letra. Cómo transformar tu escritura para mejorar tu vida.*(2010)

provocada por lo general no se manifiesta o no se manifiesta con extrema violencia. Puede pues ser controlada por el entorno no ofreciendo al individuo –en particular y al grupo en general- motivos provocadores. En realidad esta ha sido una de las técnicas de sugestión masiva utilizadas por la sociedad y los gobiernos en general para controlar la agresividad de las masas.

Una de las técnicas de control de la agresividad y otros impulsos innatos es la autosugestión, aunque no es la única por cuanto hay otras, como un trauma que es una impresión descontrolada o el hipnotismo que es controlada pero no por uno mismo, por cuanto puede presentar al cerebro, que no distingue entre la realidad y la imaginación, un escenario que reiteradamente le ofrezca un camino que vea como deseable y acabe aceptándolo como el más deseable, aun cuando se enfrente con improntas muy íntimas y antiguas.

Este tipo de intervenciones o terapias están destinadas a reprogramar las características de la personalidad y carácter del individuo y transformar los rasgos y atributos de su personalidad de manera que tiendan a eliminar los aspectos negativos y potenciar los positivos. Básicamente hay dos tipos de terapias que de alguna manera ya hemos mencionado anteriormente:

.- Terapia individual, referida al ser humano como unidad.

.- Terapia de sistemas u organizacional, referida al conjunto de individuos o grupos.(Carrión López,2010:123).

“Actualmente está perfectamente estudiado que uno de los motores más potentes del desarrollo del ser humano es, precisamente, la autosugestión, (que) puede ser involuntaria, por ejemplo, cuando un médico prescribe un medicamento placebo a un enfermo... Pero también existe una autosugestión voluntaria. La realidad se

doblega a los mensajes de la inteligencia humana.” (Valls, 2010:58).

Una realidad que recibe el cerebro a través de los sentidos. Una realidad que en buena parte está compuesta de impresiones y sensaciones pensadas, directa o indirectamente, para causar un impacto en el sujeto. Toda la información se emite por medio de mensajes destinados a llegar a lo más hondo del individuo, causarle una impresión lo más perenne y condicionante posible. Si es negativa, fuerte y duradera se convierte en un trauma.

Todo ello transforma el cerebro humano de manera premeditada pero no de manera consciente y dirigida a su propio desarrollo y felicidad. Por otra parte la capacidad del cerebro para procesar toda la información se desarrolla con los años, o sea que depende de la experiencia y el conocimiento previo adquirido. Dicho de otra manera, cada individuo percibe la realidad y crea la irrealidad de acuerdo con su desarrollo vital. Cada individuo tiene su cerebro programado de una manera determinada y sus reacciones, por ello, son diferentes. Esta programación deviene, como ya hemos dicho, de condiciones innatas y aprendidas. La educación es una forma de programación del cerebro y, consecuentemente, de la personalidad del individuo, no la única: el entorno, los amigos, la familia, los iguales, la sociedad en general conforman los imaginarios particulares, además de los colectivos.

Y conforman también los hábitos de conducta sobre los que actúa la autosugestión, que imprime su acción, asimismo, sobre el cerebro desprogramándolo en aquello que se considera necesario y reprogramándolo.

Los pintores, y en general los artistas plásticos, aun cuando puede aplicarse a cualquier arte, hablan de la “*mirada interna*” que consiste en captar la realidad introducirla en el cerebro, desconfigurarla y rearmarla

según la personalidad de cada uno para devolverla a la realidad convertida en arte. Así funciona el cerebro respecto a las impresiones que se convierten en memoria para resurgir, cuando es reclamada por el individuo, sean cuales sean las motivaciones para revivirla, reconvertida en sentimientos y emociones personalizadas por el sujeto.

Por lo tanto si un sujeto es capaz de alterar voluntariamente su subconsciente dirige y controla su desarrollo.

“Cuando pensamos en algo (positivo o negativo) lo alimentamos y tiende a fortalecerse. Cuando pensamos en ello con insistencia, incrementamos su poder. Cuando más poder adquiere una idea o un sentimiento, se impone con fuerza sobre las demás ideas y sentimientos, hasta llegar a tomar el control de la mente. Como es lógico, la persona tenderá a actuar de acuerdo a las ideas y sentimientos que se imponen en su mente” (Angulo de Haro, 2008:88).

Si es nuestro cerebro, nuestra mente, la que crea la realidad que nos rodea, para cambiar esta realidad, para desarrollarnos, es necesario transformar y reactivar nuestro cerebro hacia las acciones que pretendemos alcanzar, los sentimientos y las emociones que queremos vivir, la felicidad que esperamos alcanzar. Nuestra percepción de la realidad no es objetiva, es subjetiva, vemos las cosas en función de nuestra personalidad, no de cómo son. Por esto podemos cambiarlas, porque no podemos actuar sobre ellas, sobre la realidad, sino porque podemos actuar sobre nosotros, sobre nuestra personalidad y consecuentemente sobre nuestra percepción. Es nuestro cerebro el que puede cambiar, no la realidad. Es nuestra mente la que puede desarrollarse y desarrollarnos.

“Las oportunidades de una persona se hallan donde ella está. Lo se trata de mudarse de lugar, puesto que uno no puede huir jamás

de sí mismo. La clave radica en transformar la percepción: si se desea alterar la realidad debe cambiarse la manera de “verla”. (Valls, 2010: 62).

4.4.3.- Desarrollo psicológico.

El desarrollo psicológico en el ser humano presenta una evolución desde la primera infancia hasta prácticamente la muerte. Ciertamente es que dicho desarrollo no es uniforme y tiene etapas en que la evolución del mismo es más rápida y traumática, como la infancia, pero también lo es que las posibilidades de intervención, por medios como la autosugestión que hemos examinado en este apartado, son mayores en la edad adulta.

Mediante la dimensión psíquica interiorizamos el mundo utilizando como instrumento la inteligencia, concepto procedente del latín y formado por *intus*: dentro y *legere*: leer, o sea leer dentro.

A medida que la dimensión psicológica se desarrolla se forma la conciencia del individuo, conciencia de nosotros mismos, de nuestro entorno, de nuestros actos y de nuestras potencialidades. La conciencia nos permite tomar el control de nuestra propia vida y nuestras actividades. Nos permite pues ser autónomos, dado que proporciona el conocimiento de nuestra individualidad con respecto a los otros y con respecto al entorno social que nos envuelve. Lo cual posibilita alcanzar la plena realización y con ella la felicidad.

“El sentido de autonomía y la iniciativa para dirigir la propia vida constituyen otra parcela de felicidad muy común. Es evidente que casi todos experimentamos momentos felices cuando nos sentimos productivos, logramos objetivos que ambicionábamos o conseguimos las metas que nos hemos trazado.” (Rojas Marcos, 2012: 47).

En los cambios que se producen en la psique del hombre a través de los distintos periodos de su vida, y que conforman el desarrollo psicológico del mismo, inciden tanto los factores genéticos como los culturales, sociales o ambientales, que rodean al individuo. Desde luego los factores genéticos determinan las tendencias de la vida del individuo pero son los culturales los que producen los cambios. Dicho de otra manera, los cambios psicológicos conducen a pautas de conducta que pueden ser intervenidas y, por tanto, dirigidas hacia metas determinadas.

Lo cual implica que la personalidad psicológica está determinada por factores variables y, por ende, que pueden mejorar, y desde luego empeorar también.

“El sentido de la eficacia y la percepción de que se disponen de las habilidades necesarias para modificar las circunstancias negativas, bien de forma directa, bien solicitando ayuda a los demás, se ha mostrado como uno de los factores más destacados en el bienestar emocional” (Vázquez y Hervás, 2008: 267).

Por lo tanto el medio y la genética, la herencia, interactúan continuamente para conformar la psicología del individuo. Con lo cual podemos establecer dos medios: el interno que comprende todo lo que incide en la psique y no procede del medio externo y este último que agrupa todas las fuerzas que actúan desde fuera del individuo. Pero en cualquier caso, la voluntad del sujeto no sólo interactúa en su propia psicología sino que la puede controlar y corregir de manera que constituya *conscientemente una conciencia positiva*:

“Nuestra conciencia será positiva si así lo decidimos de forma voluntaria, libre e inteligente, porque tenemos en cuenta los incontables beneficios de todo tipo que, según todas las investigaciones, nos reporta el optimismo vital” (Tierno, 2008: 57).

El optimismo respecto a la dimensión psicológica es importante por cuanto implica, como hemos dicho en otros apartados anteriores, una proyección futura de las acciones positivas presentes, un autoconvencimiento de realizar una acción positiva y que será válida, en definitiva que servirá para algo. Y, a la vez, plantea una mejor adaptación a la realidad.

En este sentido el armónico desarrollo psicológico del individuo se corresponde a un armónico desarrollo físico del mismo, de modo y manera que los factores que constituyen las dos realidades, el psique y el soma, de cualquier ser humano se coordinen para alcanzar la felicidad. Este objetivo puede ser ayudado y dirigido a través de una intervención como el método que proponemos, el método grafotransformador.

Capítulo V.- Trabajo de Investigación.

5.1.- Introducción.

Uno de los motivos principales para la realización de este trabajo fue la convicción de que es posible la potencialización de las fortalezas humanas a través del método grafotransformador. El objetivo último trata de establecer empíricamente la viabilidad de este método como ayuda para el desarrollo positivo de las personas, también es un objetivo principal que el presente trabajo sirva como punto de partida para el estudio científico de métodos potenciadores del bienestar.

Sin embargo este trabajo no tiene como objetivo dar una respuesta definitiva a los objetivos expuestos, si no que se entiende como un primer paso hacia futuras investigaciones científicas en el campo que relaciona el método grafotransformador con la psicología positiva.

Seligman se convirtió en portavoz de la psicología positiva poco después de ser elegido presidente de la American Psychological Association. En su discurso inaugural agrupo en tres, las facetas de la psicología positiva:

1. El estudio de las experiencias y emociones positivas.
2. El estudio de los rasgos positivos o fortalezas psicológicas
3. El estudio de las organizaciones positivas

Habiendo postulado previamente las ideas de la Indefensión Aprendida, Seligman apostó por el potenciamiento de las fortalezas humanas como control a la adversidad. Seligman abogaba no sólo por la curación de las enfermedades psiquiátricas, sino también por el refuerzo de las armas naturales del ser humano para enfrentarse con las inevitables situaciones hostiles con que se encuentra a lo largo de la vida.

Los estudios vinculados al campo de las emociones positivas han demostrado como estas pueden favorecer diversas habilidades, así por ejemplo, la sabiduría positiva mejora la capacidad de resolver problemas afectivos, aumenta la creatividad y provee al individuo de recursos para el futuro. (Avia y Vazquez, 1998).

La Psicología positiva es pues el estudio de las emociones positivas, de concesión y significado, los tres aspectos de “*la felicidad*”. La psicología positiva intenta medir, clasificar y potenciar estos tres aspectos de la vida. (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000)

Seligman llamó “*fortalezas de carácter*” aquellas características de la personalidad que se consideran valiosas. (Peterson y Seligman, 2004). Chris Peterson y Martín Seligman unieron fuerzas para la elaboración de un sistema de clasificación científico de las Fortalezas de Carácter, el criterio de selección de las fortalezas pasaba por la necesidad de estas de ser representativas en todas las culturas, ser distintivas, ser representantes de un ejemplo paradigmático, etc.(Shryack; Steger; Krueger y Kallie, 2010).

La clasificación de Fortalezas VIA (Peterson y Park , 2009).

Sabiduría y conocimiento: Se refiere a las fortalezas cognitivas que implican la adquisición de conocimiento e incluyen:

- Creatividad: pensar en formas nuevas y productivas de hacer las cosas
- Curiosidad: tener interés sobre todas las experiencias que están teniendo lugar
- Apertura de mente: pensar en las cosas en profundidad y desde todos los ángulos
- Amor al aprendizaje: buscar el desarrollo de nuevas destrezas, temas y cuerpos de conocimiento
- Perspectiva: ser capaz de proporcionar sabios consejos para otros.

Coraje: Agrupa las fortalezas emocionales que ayudan en la consecución de metas en situaciones adversas.

- Autenticidad: decir la verdad y presentarse a uno mismo de una forma genuina
- Valor: no amedrentarse ante la amenaza, el desafío, la dificultad o el dolor.
- Persistencia: finalizar lo que uno empieza
- Vitalidad: acercarse a la vida con excitación y energía

Humanidad: Fortalezas de tipo interpersonal que engloban la capacidad del cuidado y el cariño a los demás.

- Bondad: hacer favores y ayudar a los demás.
- Amor: valorar las relaciones cercanas con los demás.
- Inteligencia social: ser consciente de los motivos y sentimientos de uno mismo y de los demás.

Justicia: Fortalezas de carácter cívico y de autocontrol.

- Justicia: tratar a todo el mundo de la misma forma de acuerdo a las nociones de justicia y equidad.
- Liderazgo: organizar actividades de grupo y conseguir que sucedan.
- Trabajo en equipo: Trabajar bien como miembro de un grupo o equipo.

Contención: Fortalezas que nos ayudan en el auto control.

- Capacidad de perdonar: perdonar a aquellos que nos han hecho daño.
- Modestia: dejar que los logros propios hablen por sí mismos.
- Decir cosas de las que luego uno se podría arrepentir.
- Autorregulación: regular lo que uno siente.

Trascendencia: Fortalezas que dan significado espiritual a la vida.

- Apreciación de la belleza y la excelencia, capacidad de asombro: percibir y apreciar la belleza, la excelencia o la destreza en todos los ámbitos de la vida.
- Gratitud: Ser consciente y agradecido de las buenas cosas que suceden.
- Esperanza, optimismo, proyección hacia el futuro: Esperar lo mejor y trabajar para lograrlo.
- Sentido del humor: gusto por la risa y la broma; generar sonrisas en los demás.
- Espiritualidad, fe, sentido religioso: tener creencias coherentes sobre un propósito más alto y un sentido a la vida.

El movimiento de la psicología positiva ha renovado la atención y el estudio de las fortalezas del carácter. Mientras que la psicología siempre se ha enfocado de igual forma en curar las disfuncionalidades así como promover un funcionamiento óptimo, los académicos se han enfocado, de forma desproporcionada, en los aspectos negativos de la vida. (Wood y Tarrrier, 2010). El estudio de la psicología positiva se centra en el rebalanceo de estos aspectos con una atención científica cada vez más enfocada al entendimiento de las potencias, fuerzas y empujes humanos. (Linley; Joseph; Harrington y Wood, 2006; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

5.2.- Marco metodológico

5.2.1.- Objetivos:

1º.- Investigar si con las técnicas de reeducación del individuo con el método grafotransformador, los resultados en el test de las 24 fortalezas de Seligman mejoran significativamente frente a un grupo (de control) de personas que no lo han implementado

2º.- Investigar si los individuos son reeducables con el método grafotransformador. Este método consiste en modificar la caligrafía de algunas letras, la utilización de autoinstrucciones positivas (autosugestión) tanto orales como escritas mediante ejercicios diarios; y ejercicios de psicología positiva (redacciones) semanales con los que se pretende reeducar la atención del individuo.

3º.- Analizar si existen diferencias significativas en las respuestas al cuestionario VIA para el grupo de control y la muestra en el Tiempo 1 y el Tiempo 2.

5.2.2.- Variables de la Investigación.

Según Hernández et al. Una variable es una propiedad que puede variar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse.(Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

La correcta determinación de las variables es de suma importancia en cualquier trabajo estadístico ya que estas determinarán las diferentes formas de análisis de los datos recogidos.

Las variables se pueden clasificar de la siguiente manera:

a) Clasificación según su función:

- *Variable independiente:* Son las variables explicativas, o sea, los factores o elementos susceptibles de explicar las variables dependientes (en un experimento son las variables que se manipulan).
- *Variable dependientes:* Reciben este nombre las variables a explicar, o sea, el objeto de la investigación, que se trata de explicar en función de otros elementos.

b) Clasificación según su observación:

- *Variables cualitativas:* Reciben este nombre aquellas variables cuyos elementos de variación tienen un carácter cualitativo no susceptible de medición numérica, por ejemplo: el sexo (sólo hay dos clases: varón o mujer).
- *Variables cuantitativas:* Son aquellas en que las características o propiedades pueden presentarse en diversos grados o intensidad y tienen un carácter numérico o cuantitativo, como por ejemplo: nivel de ingresos, experiencia, etc.

Las variables que se han utilizado en este trabajo vienen especificadas en la siguiente tabla.

Tabla 5.1: Variables

Variable	Dimensión	Definición
Nombre	Independiente	Cualitativa
Sexo	independiente	Cualitativa
Edad	independiente	Cuantitativa
Intervención	independiente	Cualitativa
Preguntas	dependiente	Cualitativa

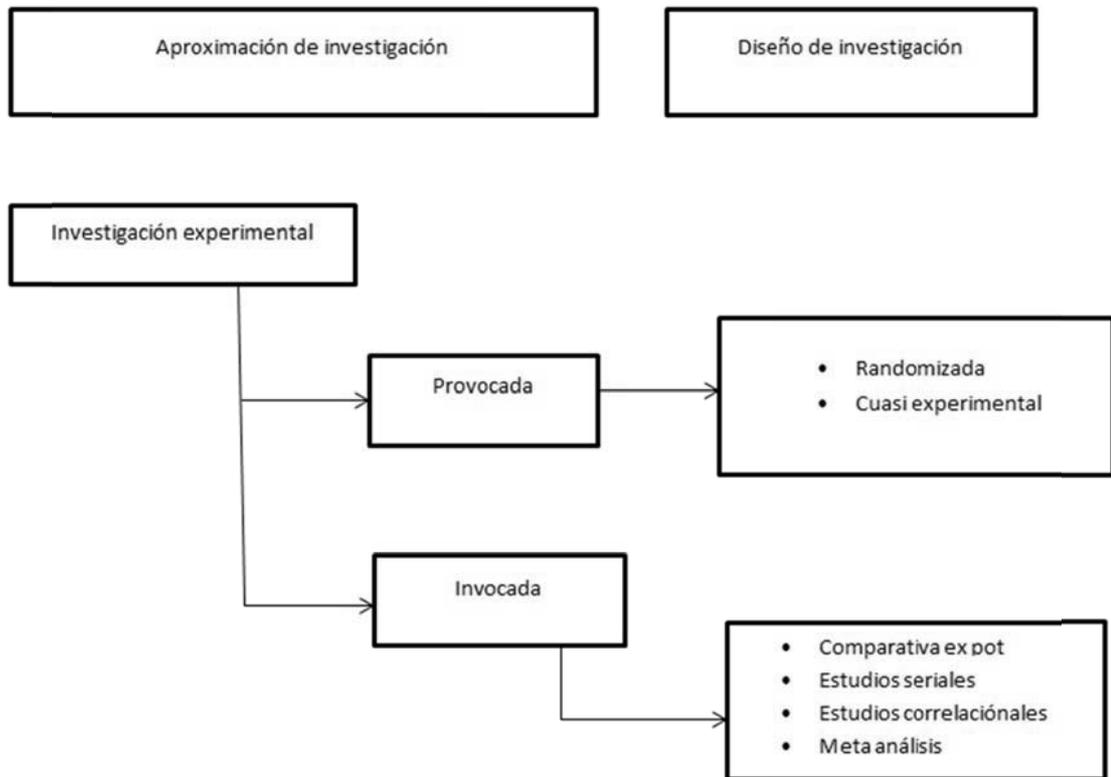
5.2.3.- Metodología de la investigación.

Según Kerlinger (1979: 16) existen seis características que diferencian las investigaciones experimentales con otro tipo de investigaciones:

1. *Equivalencia estadística de sujetos en diversos grupos normalmente formados al azar*
2. *Comparación de dos o más grupos o conjuntos de condiciones:*
3. *Manipulación directa de una variable independiente:*
4. *Medición de cada variable dependiente:*
5. *Uso de estadística inferencial:*
6. *Diseño que permita un control máximo de variables extrañas*

La naturaleza de la presente investigación es experimental ya que se han manipulado ciertas variables de estudio. Las diferentes aproximaciones al estudio experimental se plasman en el siguiente gráfico.

Gráfico 5.1: Aproximaciones al estudio experimental.



5.2.4.- Diseño.

Durante 5 meses un grupo de voluntarios, han realizado ejercicios caligráficos a diario (han rellenado cuadernos de caligrafía que han entregado), repitiendo 5 frases auto sugestivas en períodos de cuatro semanas (trabajando diferentes aspectos de la inteligencia)

Emocional: optimismo, perseverancia...en cada período. Antes de acostarse debían repetirse estas mismas frases 5 veces seguidas cada una, o bien escuchar una grabación con la voz de su madre. Una vez a la semana tenían que cumplimentar una redacción, cuya temática también variaba en cada período.

5.2.5.- Instrumentos.

El Inventario de las Fortalezas (VIA): Este inventario consiste en 240 ítems para el cálculo subjetivo de 24 fuerzas de carácter que desarrollaron Peterson, Park y Seligman (2004).

El inventario utiliza una escala de Likert de 5 puntos

1 = Muy parecido a mí

2 = Algo parecido a mí

3 = Neutro

4 = Algo diferente a mí y muy diferente a mí

5 = Muy diferente a mí.

Ruch et al. (2010) han reportado buenas consistencias internas (mediana = .77) y estabilidad (la mediana de las correlaciones test-retest en nueve meses fue de .73).

En nuestro estudio la consistencia interna para el Grupo de Control es de .973

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.973	240

Y la de la muestra .978

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.978	240

Spss: IBM SPSS Versión 20 se utilizó para el análisis estadístico de los datos.

5.2.6.- Muestra.

La muestra consiste en 31 adultos²⁵, elegidos aleatoriamente entre directores de centros educativos, maestros, médicos, psicólogos y alumnos de la Universidad de Barcelona. Todos ellos voluntarios.

Tabla 5.2: Muestra

		Edad del Participante	Sexo del Participante
N	Valid	31	31
	Missing	0	0

Como explicita la siguiente tabla, y el gráfico de las edades de los participantes, podemos observar que las edades de estos van desde los 18 a los 61 años. La media de edad se encuentra en los 42.71 años, lo que nos indica que la mayoría de los encuestados son de edades que se encuentran en la mitad superior de la muestra.

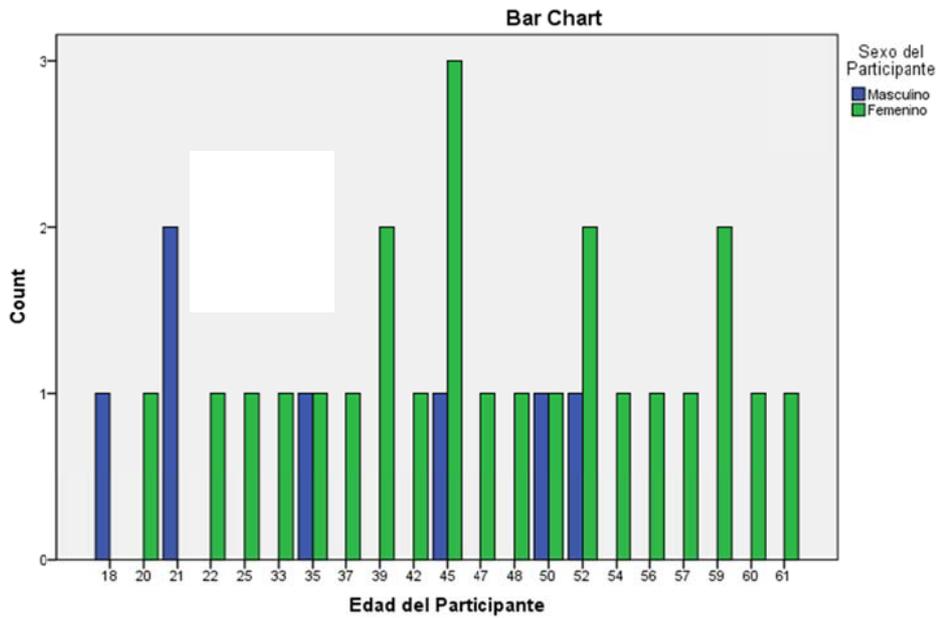
Tabla 5.3: Edades de la muestra.

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Edad del Participante	31	43	18	61	42.71	13.153

Tenemos una representación de dos participantes para las edades de 21, 35, 39, 50 y 59 años. Tres representantes de 52 años y cuatro de 45. El resto de las edades sólo tiene un representante en la muestra.

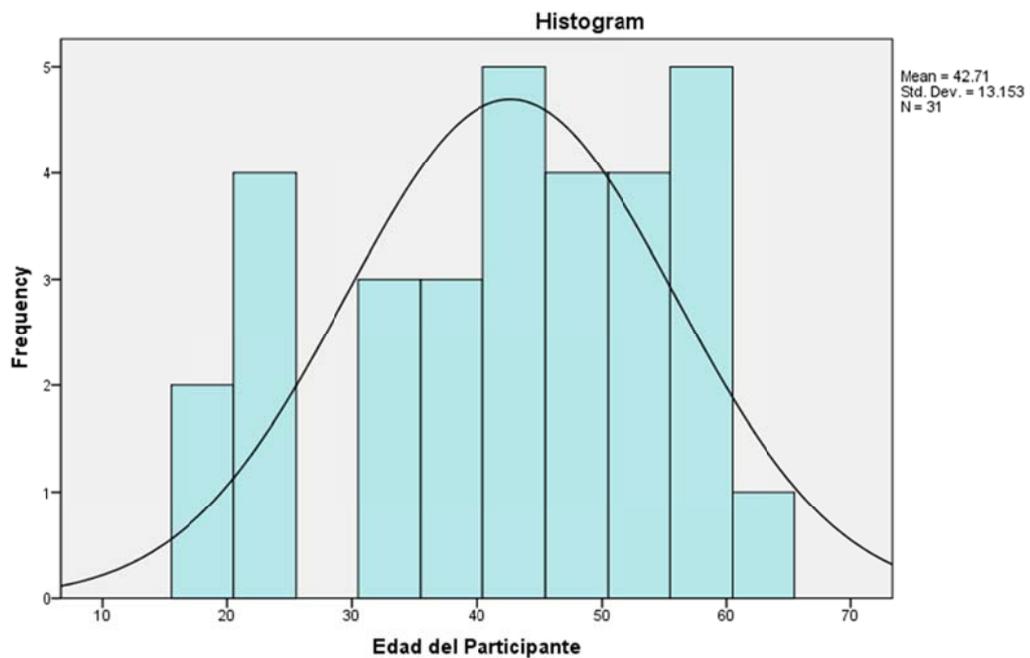
²⁵Las identidades de los sujetos que han aceptado participar en esta investigación han sido protegidas, según la legislación vigente en España (Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre, de Protección de datos de carácter personal). Se han empleado códigos de identificación de los cuestionarios para evitar sus nombres y apellidos y sólo el investigador principal y doctorando, que ha realizado la selección, conoce dichas identidades. Por otra parte, todos y cada uno de los participantes en la muestra han dado su consentimiento por escrito, después de informarles de las características de la investigación y sus fines.

Gráfico 5.2: Edades de los participantes.



La distribución de esta variable es normal como muestra el gráfico siguiente.

Gráfico 5.3: Variable edad.



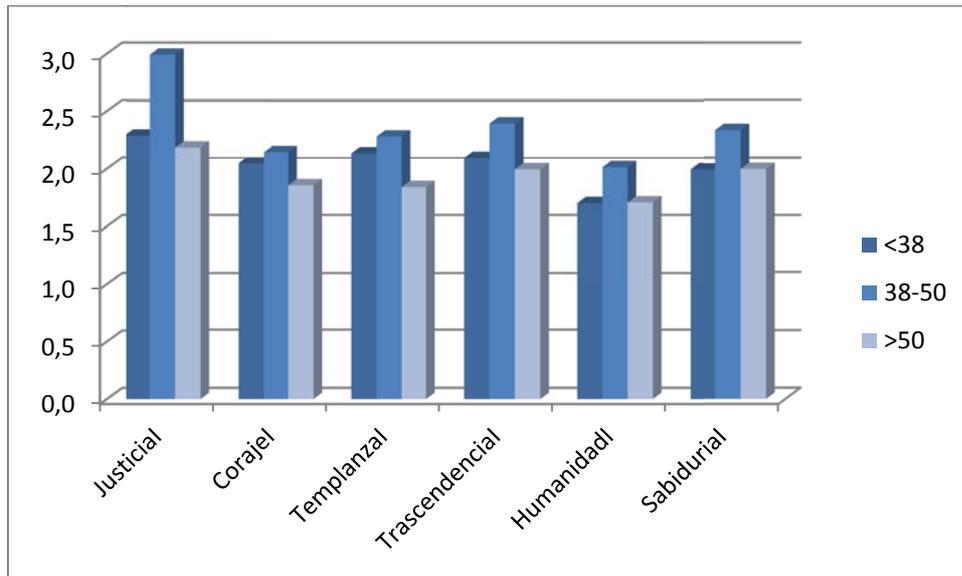
Para la edad elegimos una nueva variable que agrupó estas en tres grupos de edades para lo que se buscaron los puntos de corte estadísticos de las edades.

Tabla 5.4: Edades.

Edad del Participante		
N	Valid	31
	Missing	0
Percentile	33.33333333	38.33
s	66.66666667	50.67

El siguiente gráfico muestra la suma de las medias de la muestra inicial, como podemos ver es el grupo entre los 38 y los 50 años los que tienen una visión más negativa de sí mismos (cuanto más alta la media más negativas han sido las respuestas). Como es de esperar las personas mayores tienen una visión más positiva de sí mismos y puntúan más alto que las otras dos edades en todas las fortalezas. También se corresponde a la literatura sobre el tema el hecho que las personas mayores puntúen más en trascendencia, ya que estas, por lo general son más religiosas. (Glynn y Webster, 1992).

Gráfico 5.4: Puntuaciones de fortalezas.



En cuanto al sexo de la muestra, como se observa en el gráfico siguiente, un 77,42% de los participantes son mujeres y un 22,58% son hombres.

Gráfico 5.5: Muestra por sexos.

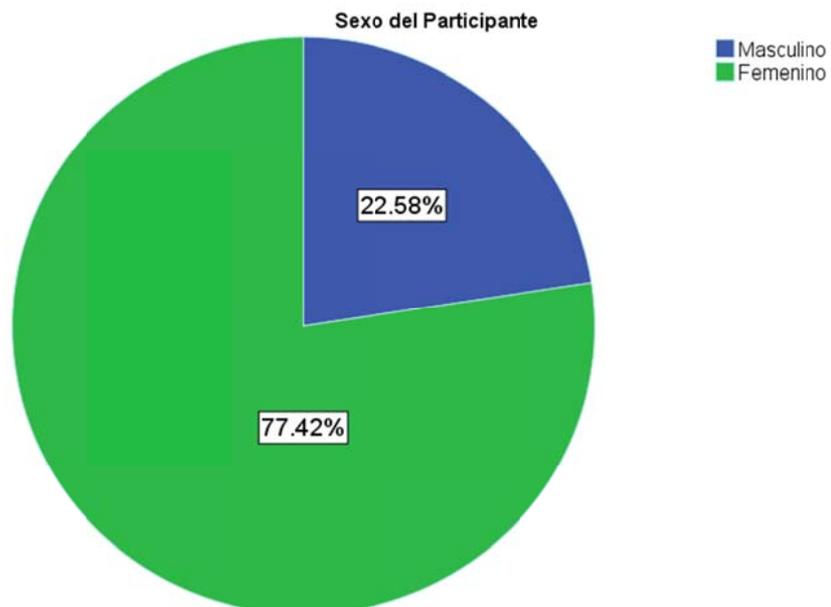


Tabla 5.5: Sexo del Participante

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Masculino	7	22.6	22.6	22.6
Valid Femenino	24	77.4	77.4	100.0
Total	31	100.0	100.0	

La tabla siguiente muestra la una tabulación reflejando la edad de los participantes según su género.

Tabla 5.6: Edad del Participante * Sexo del Participante Crosstabulation

Count		Sexo del Participante		Total
		Masculino	Femenino	
Edad del Participante	18	1	0	1
	20	0	1	1
	21	2	0	2
	22	0	1	1
	25	0	1	1
	33	0	1	1
	35	1	1	2
	37	0	1	1
	39	0	2	2
	42	0	1	1
	45	1	3	4
	47	0	1	1
	48	0	1	1
	50	1	1	2
	52	1	2	3
	54	0	1	1
	56	0	1	1
	57	0	1	1
	59	0	2	2
	60	0	1	1
61	0	1	1	
Total	7	24	31	

Control

En cuanto al grupo de control, se compone de 14 adultos.

Tabla 5.7: Grupo de control.

		Edad del Participante	Sexo del Participante
N	Valid	14	14
	Missing	0	0

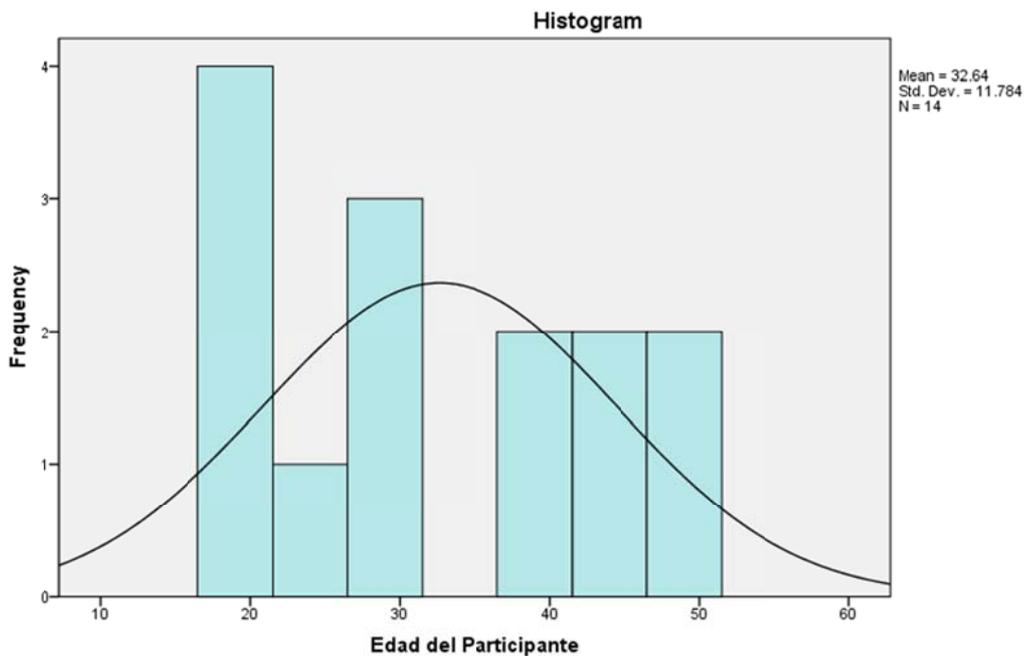
Las edades en el grupo de control van de los 19 años a los 50. La media la encontramos en los 32.64 años. Entre este grupo tenemos dos representantes de las siguientes edades: 20, 27 y 46 años, del resto de las edades sólo encontramos un representante.

Tabla 5.8: Media de edades del grupo de control.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Edad del Participante	14	19	50	32.64	11.784
Valid N (listwise)	14				

La distribución de las edades del grupo de control es normal.

Gráfico 5.6: Distribución de edades del grupo de control.



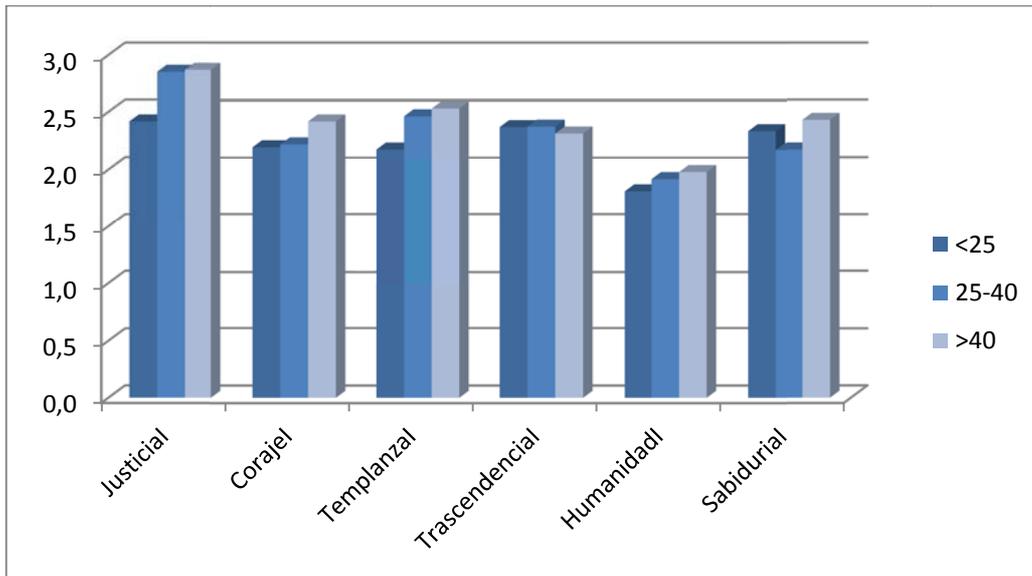
Para la producción de la nueva variable de grupos de edades se buscaron también, para el grupo de control, los puntos de corte estadísticos de las edades.

Tabla 5.9: Edad del Participante

N	Valid	14
	Missing	0
Percentile	33.33333333	25.00
s	66.66666667	40.00

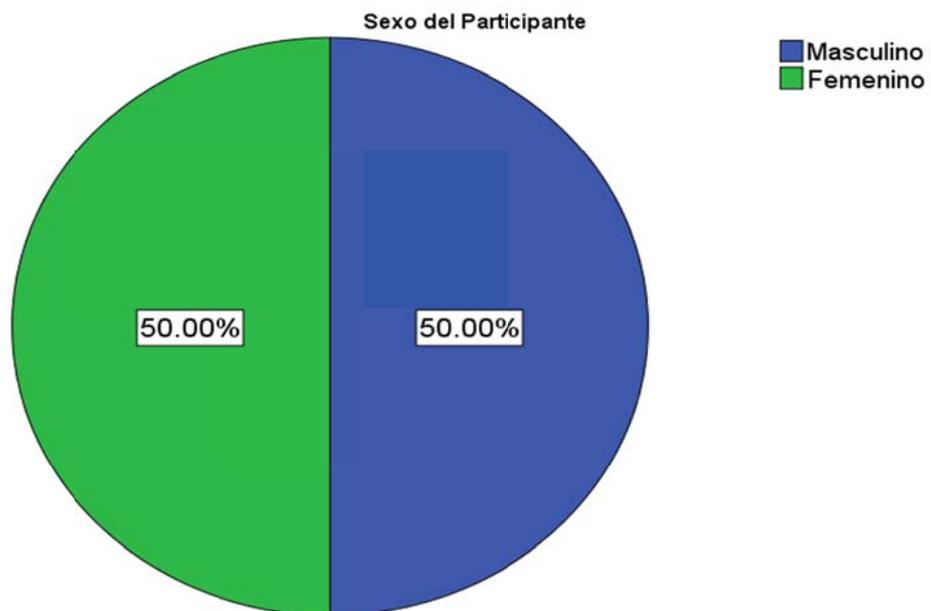
El cuadro inferior muestra la media de las respuestas por edades, en el caso del grupo de control son los jóvenes los que estadísticamente muestran, en conjunto, una mejor imagen de sí mismos, sin embargo el grupo mayor sigue siendo el poseedor de mayor trascendencia de acuerdo con la literatura. (Glynn y Webster, 1992)

Gráfico 5.7: Respuestas por edades.



En cuanto a la distribución según el género de los participantes en el grupo de control vemos que tenemos una distribución equitativa.

Gráfico 5.8: Distribución según sexo.



5.3.- Estadísticas.

Lo primero que se realizó fue la agrupación de las variables en nuevas variables que se corresponden con las seis fortalezas de carácter, el estudio factorial de los datos se realizó utilizando IBM SPSS versión 20.

Tabla 5.10 Agrupación de variables.

Justicial	JusticiaF	CorajeI	CorajeF	TemplanzaI	TemplanzaF	TrascendenciaI	TrascendenciaF	HumanidadI	HumanidadF	SabiduriaI	SabiduriaF
1.8	2.4	2.1	2.4	2.2	2.8	2.2	2.2	1.8	1.8	2.4	2.8
2.3	1.7	3.1	1.8	2.6	1.7	2.9	1.9	1.4	1.1	2.7	2.1
2.7	2.8	2.4	2.6	2.6	2.8	2.4	2.2	1.9	1.8	2	2.8
2.3	2.5	2.2	2.3	2	2	2.2	2.2	2	2	1.9	2
2.2	2.1	2.2	2	1.8	2.1	1.5	1.6	1.5	1.4	1.9	2.1
1.7	1.5	1.2	1.2	1.7	1.4	1.5	1.3	1.3	1.1	1.5	1.5
2.7	2.5	2	1.8	2.4	2.1	2.5	2.2	2.1	2	1.8	1.7
2.2	1.4	1.8	1.4	2.2	1.9	2.4	1.5	1.9	1.2	2	1.4
2.4	1.8	1.9	1.3	1.9	1.5	1.9	1.4	1.6	1	2	1.6
2.6	2.6	1.7	1.6	2	2	1.5	1.4	1.4	1.4	1.7	1.6
3.7	3.5	2	2.1	2.9	2.7	2.4	2.4	2.1	2	2.1	2.2
3.3	2.4	2.4	1.8	3.3	2.1	2.9	2.1	2.2	1.7	2.3	1.8
2.8	1.7	2.3	1.5	2	1.4	2.8	2.1	1.9	1.3	2.4	1.8
3.9	3.2	2.8	2.2	2.6	2.3	3.2	2.5	2.9	3	2.8	2.3
3.2	1.8	2.8	1.8	2.4	1.5	2.4	1.2	2.8	1.3	2.3	1.4
2.4	1.8	1.6	1.3	1.9	1.3	1.7	1.3	1.8	1.3	1.8	1.3
3.6	2.3	2.9	2	2.3	1.5	3.4	2.6	1.8	1.1	4.3	2.5
2.6	2.4	1.7	1.6	1.9	1.5	1.8	1.4	1.6	1.4	1.6	1.3
3.2	2.9	2	2	2.5	2.1	2.9	2.5	2.1	2.2	2.8	2.4
2.1	2.1	1.7	1.5	1.5	1.4	1.6	1.7	1.4	1.2	1.6	1.7
2	2	1.6	1.5	2	1.5	1.5	1.4	1.5	1.2	1.7	1.4
2.2	1.8	1.8	1.6	2.1	1.6	1.9	1.4	1.7	1.3	1.6	1.2
1.7	1.7	1.4	1.3	1.2	1.4	1.2	1.2	1.1	1.1	1.6	1.6
2.9	1.9	3	2.3	2.5	1.9	2.6	1.6	2.2	1.4	2.7	1.7
2.4	2.3	1.7	1.6	1.9	1.8	1.3	1.3	1.3	1.3	1.5	1.4
1.8	1.8	1.7	1.6	1.3	1.3	2.3	2.4	2.3	2.2	1.9	1.8
2.2	1.7	2	1.5	2	1.3	2	1.3	1.4	1.3	2.2	1.4
3	3	2.3	2.1	2	1.9	2.8	2.7	2.5	2.5	2.4	2.5
2	1.6	1.7	1.5	1.5	1.3	2.2	1.4	1.6	1.2	1.9	1.4
2.1	1.7	1.7	1.1	2.5	1.8	2.1	1.4	1.6	1.2	2.5	1.5
1.6	1.4	1.4	1.2	1.5	1.3	1.5	1.1	1.2	1	1.8	1.2

Como podemos observar en la tabla superior, la suma de las medias en la Muestra lleva a una mejoría general en las respuestas al cuestionario

Tiempo 1; de las respuestas al cuestionario en Tiempo 2., sin embargo, no siempre aparece una mejoría.

La tabla siguiente muestra la suma de las medias en el caso del grupo de Control. Como podemos observar en ciertos casos también se produce una mejora en el auto-asesoramiento de las fortalezas desde el Tiempo 1 al Tiempo 2, sin embargo parece que exista una mayor consistencia en el caso de la Muestra.

Tabla 5.11: Suma de medias en el grupo de control

Justicial	Justicia F	Coraje el	Coraje F	Templanz al	Templanz aF	Trascendenc ial	Trascendenci aF	Humanida dl	Humanida dF	Sabiduri al	Sabiduri aF
2.2	2.2	2.8	2.1	2.3	2.5	2.8	2.1	2.0	2.4	3.3	2.4
2.9	2.8	2.0	1.9	2.2	2.4	2.1	2.1	1.7	2.0	2.3	2.5
1.7	1.9	1.4	1.3	1.6	2.0	1.8	1.7	1.2	1.2	1.4	1.3
2.1	2.3	1.7	1.5	2.1	2.3	2.1	2.1	1.6	1.5	2.0	1.9
3.2	3.1	3.2	2.8	2.8	2.9	3.1	2.7	2.6	1.9	2.7	2.5
3.5	3.3	2.6	2.2	2.6	2.9	2.9	2.8	1.8	1.7	2.4	2.1
2.1	1.9	1.9	1.4	2.9	1.9	1.3	1.4	1.7	1.3	1.7	1.5
2.3	2.6	1.9	1.9	2.2	2.1	2.4	2.4	1.8	2.0	2.0	2.1
3.6	2.9	2.6	2.5	2.7	2.3	2.9	2.6	2.2	2.2	2.5	2.2
2.8	2.7	2.1	2.1	2.1	2.1	2.3	2.1	2.0	2.0	2.3	2.1
3.0	3.0	2.5	2.5	2.4	2.0	2.5	2.2	2.0	2.2	2.2	1.9
3.4	2.7	2.8	2.2	3.4	2.7	3.0	2.7	2.3	1.8	2.9	2.4
2.8	2.4	2.3	2.1	2.0	1.8	1.8	1.8	2.1	2.0	1.7	1.7
2.2	1.9	2.1	2.3	2.4	2.3	1.9	1.8	1.6	1.4	2.9	2.4

Una vez agrupadas las puntuaciones de las Variables totales de las fortalezas, tanto de la muestra como del grupo de control, en las seis categorías, se realiza un chequeo previo de la distribución de los puntos usando *skewness* y *Kutosis*.

Muestra

El siguiente cuadro muestra los resultados para el total de las puntuaciones de las seis variables de las fortalezas en la Muestra Inicial. Como puede observarse los valores positivos de *skeweness* indican que estos se encuentran agrupados a la izquierda hacia los valores más bajos. Valores de *Kurtosis* negativos como es el caso del coraje, la justicia y la trascendencia indican que la distribución es relativamente plana (muchos casos en los extremos de la distribución) mientras que la distribución de la sabiduría es bastante en pico.

Tabla 5.12: Totales de puntuaciones.

Descriptive Statistics									
	N	Minimu m	Maximu m	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis		
	Statisti c	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Corajel	31	1.2	3.1	2.035	.4916	.669	.421	-.245	.821
Templanzal	31	1.2	3.3	2.103	.4673	.276	.421	.306	.821
Trascendenci al	31	1.2	3.4	2.177	.5858	.195	.421	-.817	.821
Humanidadl	31	1.1	2.9	1.803	.4453	.730	.421	.237	.821
Sabidurial	31	1.5	4.3	2.119	.5642	2.024	.421	6.322	.821
Justial	31	1.4	3.5	2.139	.5439	.772	.421	-.078	.821
Valid N (listwise)	31								

La distribución en el caso del total de valores en la Muestra Final indica, en el caso del *Skewness*, que los valores se encuentran agrupados a la izquierda hacia los valores más bajos. Todas las distribuciones son bastante planas menos en el caso de la distribución de valores para la humanidad y la templanza.

Tabla 5.13 Valores en la Muestra Final.

Descriptive Statistics									
	N	Minimu m	Maximu m	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis		
	Statistic	Statisti c	Statistic	Statisti c	Statistic	Statisti c	Std. Error	Statisti c	Std. Error
JusticiaF	31	1.6	3.9	2.503	.6107	.654	.421	-.257	.821
CorajeF	31	1.1	2.6	1.726	.3898	.456	.421	-.601	.821
TemplanzaF	31	1.3	2.8	1.781	.4438	.937	.421	.220	.821
HumanidadF	31	1.0	3.0	1.516	.4852	1.392	.421	1.619	.821
Trascendencia F	31	1.1	2.7	1.771	.4988	.446	.421	-1.347	.821
SabiduriaF	31	1.2	2.8	1.787	.4646	.802	.421	-.366	.821
Valid N (listwise)	31								

Control

El siguiente cuadro muestra los resultados para el total de las puntuaciones de las diferentes virtudes en el grupo de Control Inicial. Hay una mezcla de valores positivos y negativos de *skeweness*, los valores positivos indican que estos se encuentran agrupados a la izquierda hacia los valores más bajos (positivos), mientras que los valores negativos indican que estos se agrupan a la izquierda hacia los valores más altos (negativos), así pues podemos concluir que el grupo de control se muestra más positivo hacia el coraje, sabiduría, humanidad y templanza que hacia las otras dos virtudes. Valores de *Kurtosis* negativos como es el caso de la trascendencia, el coraje y la sabiduría muestran una tendencia a la distribución relativamente plana (muchos casos en los extremos de la distribución) mientras que la distribución de la justicia, templanza y la humanidad es bastante en punta.

Tabla 5.14: Puntuaciones en el Grupo de Control.

Descriptive Statistics									
	N	Minimu m	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis		
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statisti c	Std. Error
Sabiduria	14	1.4	3.3	2.307	.5298	.127	.597	-.407	1.154
Humanidad	14	1.2	2.6	1.900	.3486	.064	.597	.595	1.154
Trascendenci al	14	1.3	3.1	2.350	.5446	-.272	.597	-.825	1.154
Templanza	14	1.6	3.4	2.407	.4480	.520	.597	.827	1.154
Coraje	14	1.4	3.2	2.279	.4949	.096	.597	-.475	1.154
Justicia	14	1.3	2.7	2.100	.4472	-.295	.597	-1.034	1.154
Valid N (listwise)	14								

La distribución en el caso del total de valores en el grupo de Control Final indica que los valores de *Skewness* se encuentran agrupados a la izquierda hacia los valores más altos (negativos), menos en el caso de la templanza. Las distribuciones son bastante planas en todos los casos.

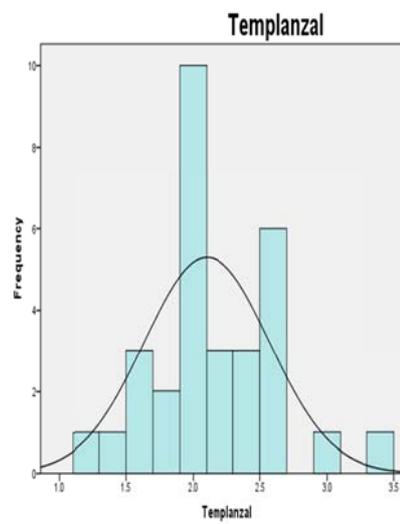
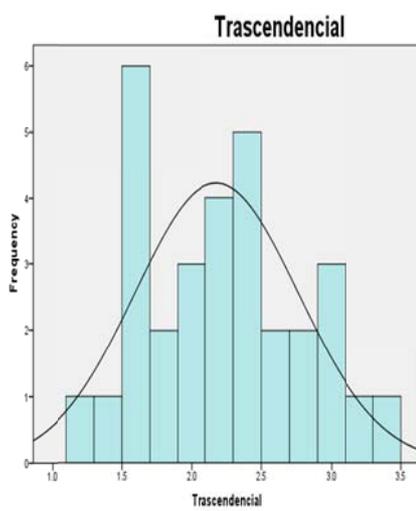
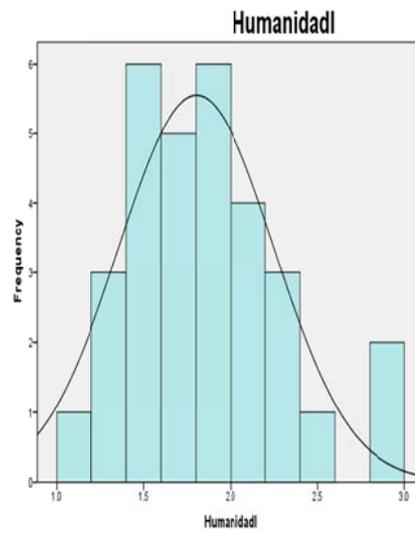
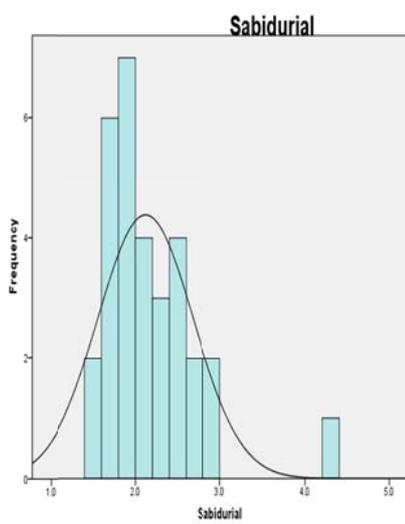
Tabla 5.15: Total valores grupo de Control Final.

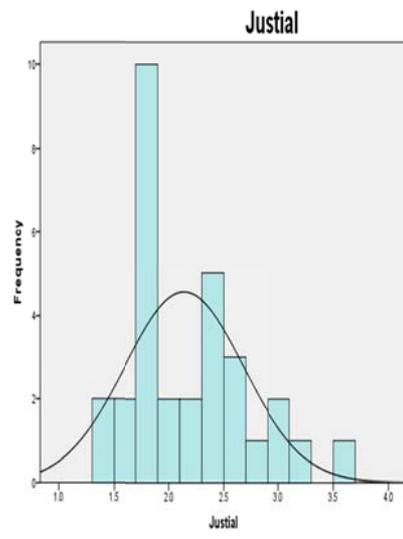
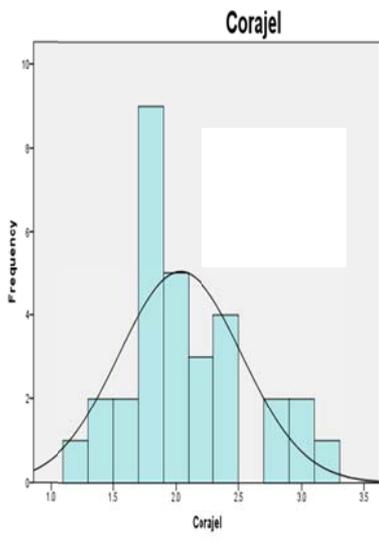
Descriptive Statistics									
	N	Minimu m	Maximu m	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis		
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statisti c	Std. Error
JusticiaF	14	1.4	2.5	2.000	.3573	-.637	.597	-.654	1.154
CorajeF	14	1.3	2.8	2.057	.4309	-.330	.597	-.298	1.154
TemplanzaF	14	1.8	2.9	2.300	.3508	.511	.597	-.658	1.154
Trascendencia F	14	1.4	2.8	2.179	.4209	-.100	.597	-.754	1.154
HumanidadF	14	1.2	2.4	1.829	.3625	-.382	.597	-.809	1.154
sabiduriaF	14	1.3	2.5	2.071	.3750	-.750	.597	-.227	1.154
Valid N (listwise)	14								

A continuación realizaremos la determinación del grado de distribución normal

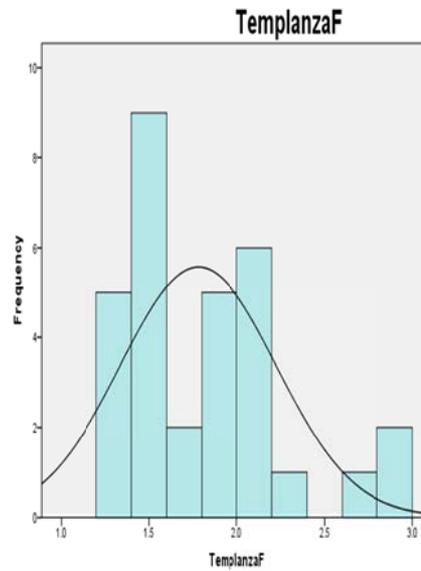
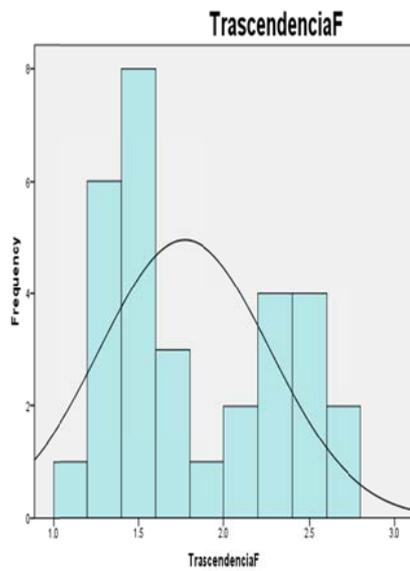
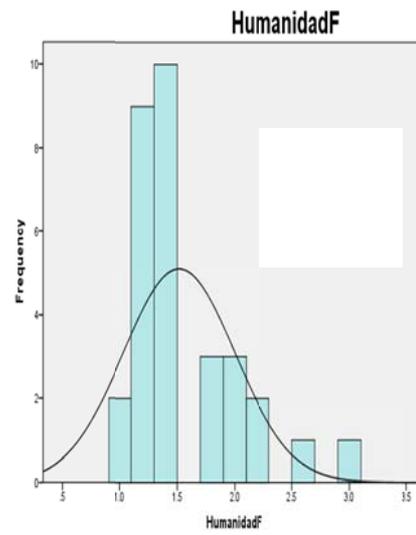
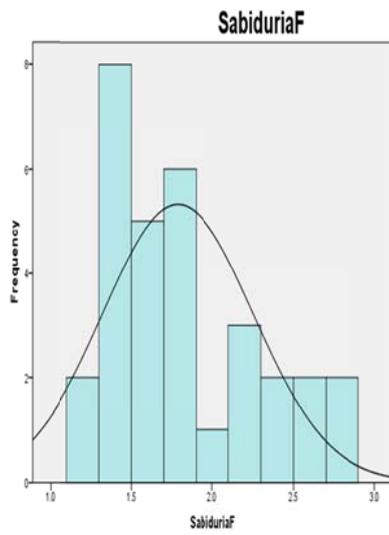
Muestra Inicial

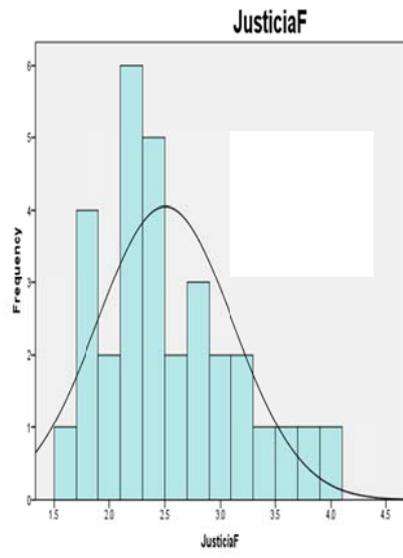
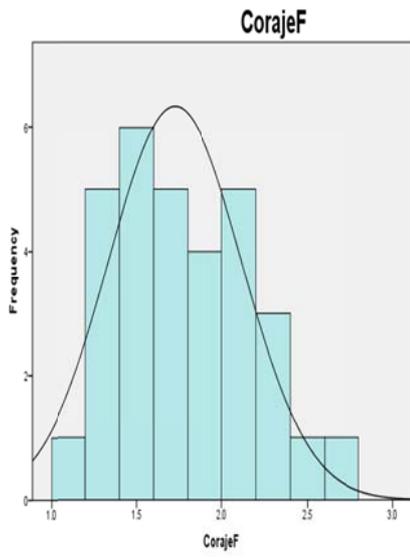
Gráfico 5.9: Determinación del grado de distribución.



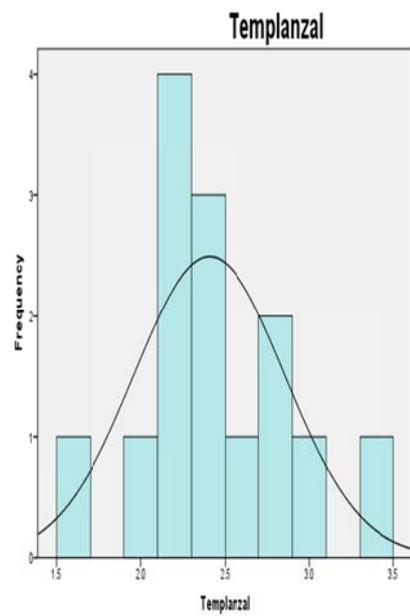
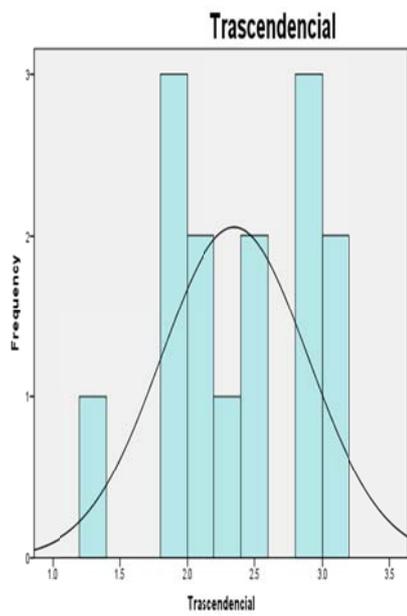
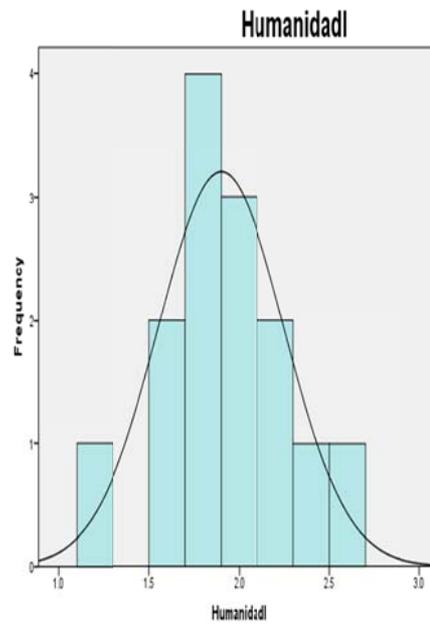
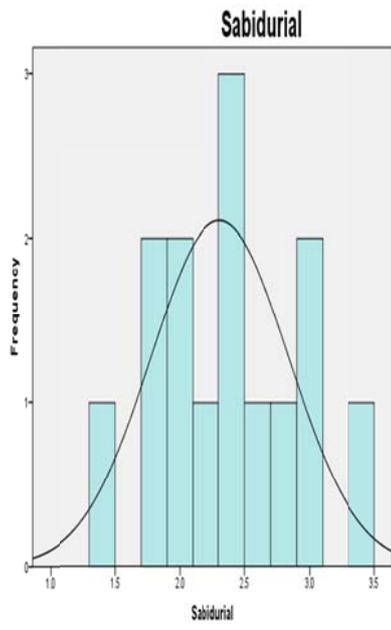


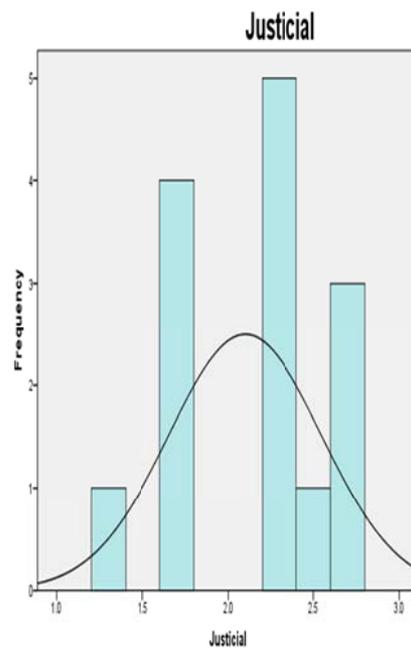
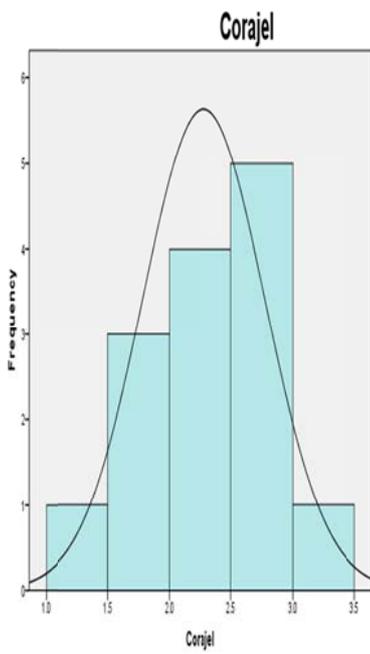
Muestra Final



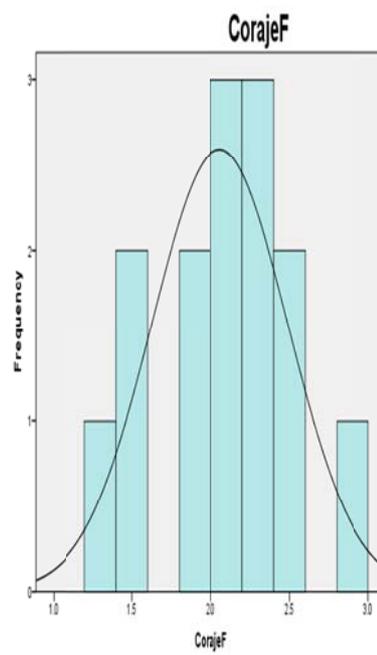
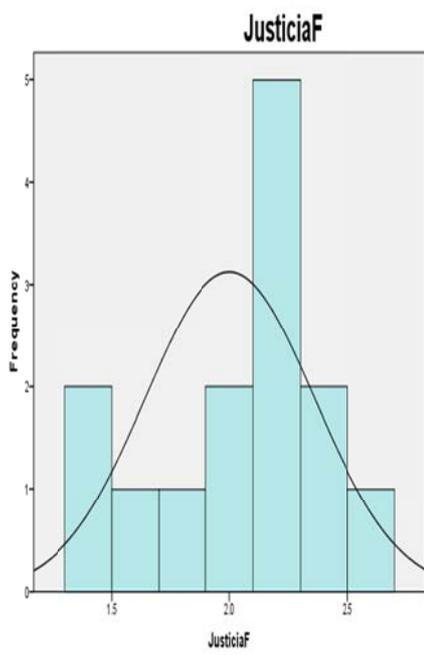


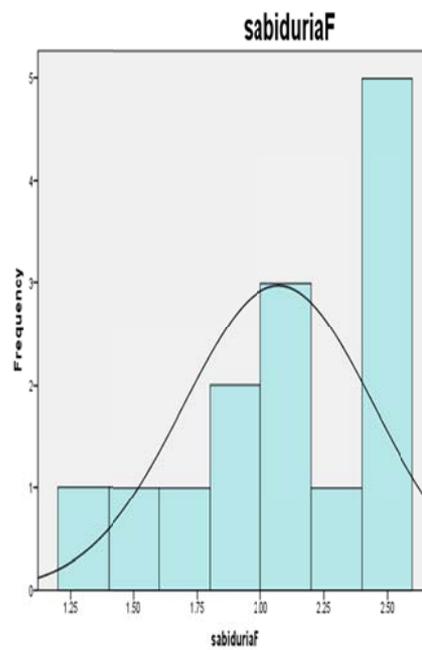
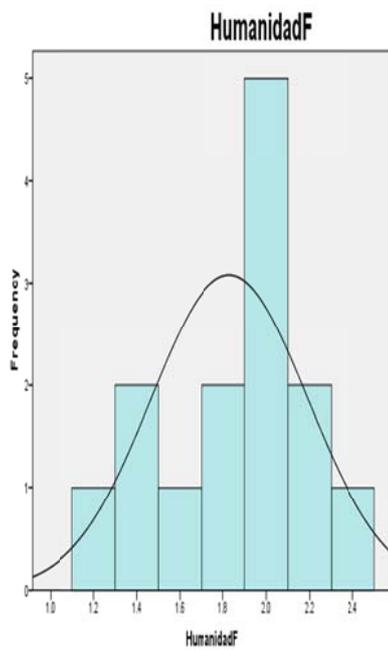
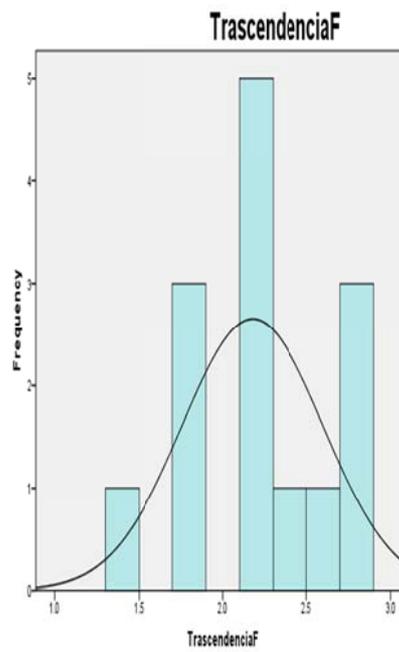
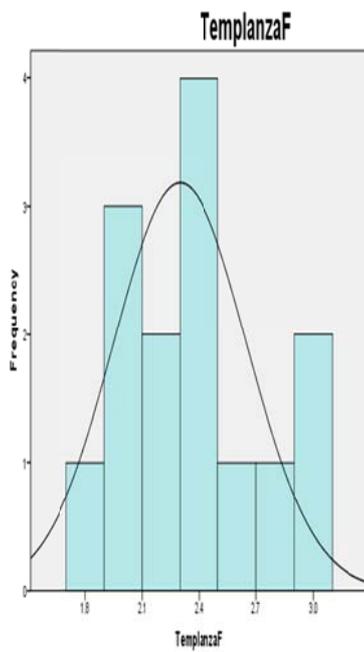
Control Inicial





Control Final





Como muestran los gráficos las distribuciones de normalidad en el cómputo total de valores es normal, con lo que las variables son aptas para el uso en estadísticas paramétricas.

Tabla 5.16: Comparación de medias de los totales de las virtudes

	Mean Muestra	Diferencia Muestra	Mean Control	Diferencia Control
Coraje Inicial	2	0.3	2.3	0.3
Coraje Final	1.7		2	
Humanidad Inicial	1.8	0.3	1.9	0.1
Humanidad Final	1.5		1.8	
Justicia Inicial	2.5	0.4	2.1	0.1
Justicia Final	2.1		2	
Sabiduría Inicial	2.1	0.3	2.3	0.2
Sabiduría Final	1.8		2.1	
Trascendencia Inicial	2.2	0.4	2.4	0.1
Trascendencia Final	1.8		2.3	
Templanza Inicial	2.1	0.3	2.4	0.2
Templanza Final	1.8		2.2	

Como puede verse en la tabla superior, las medias de los valores de la Muestra Inicial revelan unas respuestas más positivas que en el grupo de Control Inicial, esto puede ser debido al tamaño de la muestra en comparación con el del grupo de control o debido a las diferencias demográficas.

Al comparar las medias de los Tiempos 1 y 2 a las respuestas del cuestionario, vemos que en ambos grupos, tanto en la Muestra como en el

grupo de Control, destaca una mejoría, unas respuestas más positivas para ambos grupos. Sin embargo es importante destacar que aunque en ambos grupos se aprecia un mayor positivismo en las respuestas, la diferencia entre la media del Tiempo 1 al Tempo 2 en la muestra es mayor que en el grupo de control. Así, por ejemplo, la humanidad mejora en 0.3 puntos en la Muestra respecto a los 0.1 en el grupo de Control. La justicia mejora en 0.4 puntos en la Muestra mientras que en el grupo de control sólo mejora en 0.1 puntos.

Para saber cuán significativa ha sido la intervención realizaremos la prueba de T-Test.

5.3.1.- Prueba de T-Test en muestras pareadas.

Para comparar los valores de media para el mismo grupo de personas (Control y Muestra por separado) en dos ocasiones diferentes vamos a utilizar la prueba de T-Test en muestras pareadas.

T-Test Muestra

Tabla 5.17: Prueba de T-Test.

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Coraje Inicial	2.035	31	.4916	.0883
	Coraje Final	1.726	31	.3898	.0700
Pair 2	Templanza Inicial	2.103	31	.4673	.0839
	Templanza Final	1.781	31	.4438	.0797
Pair 3	Trascendencia Inicial	2.177	31	.5858	.1052
	Trascendencia Final	1.771	31	.4988	.0896
Pair 4	Humanidad Inicial	1.803	31	.4453	.0800
	Humanidad Final	1.516	31	.4852	.0871
Pair 5	Sabiduría Inicial	2.119	31	.5642	.1013
	Sabiduría Final	1.787	31	.4646	.0834
Pair 6	Justicia Inicial	2.139	31	.5439	.0977
	Justicia Final	2.503	31	.6107	.1097

Se observa, en la tabla superior, que la media en el Coraje descendió significativamente en el total de valores en el cuestionario Inicial (2.035) al cuestionario final (1.726) para el grupo de Muestra, lo que significa que en la segunda oportunidad los participantes dieron unos valores menores, y por lo tanto más positivos, a las preguntas que determinan Coraje. Lo mismo ocurre con el resto de las variables que representan las virtudes humanas, pasando la Templanza de constar 2.103 puntos a 1.781, la Trascendencia de 2.177 a 1.771, la Humanidad de 1.803 a 1.516, la Sabiduría de 2.119 a 1.787 y la Justicia de 2.139 a 2.503.

Tabla 5.18: Valor de significancia.

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Coraje Inicial y Coraje Final	31	.672	.000
Pair 2	Templanza Inicial y Templanza Final	31	.635	.000
Pair 3	Trascendencia Inicial y Trascendencia Final	31	.763	.000
Pair 4	Humanidad Inicial y Humanidad Final	31	.739	.000
Pair 5	Sabiduría Inicial y Sabiduría Final	31	.555	.001
Pair 6	Justicia Inicial y Justicia Final	31	.695	.000

La tabla superior muestra el valor de significancia. Este valor explicita el grado de probabilidad, si es menor de .05 se puede concluir que existe una diferencia significativa entre los dos valores (Tiempo 1 y Tiempo 2 o Inicial y Final) con lo que se concluye que hay una diferencia substancial entre los resultados del primer cuestionario con los del segundo cuestionario. Nuestros valores son sustancialmente menores que 0.5 con lo que concluimos que existe una diferencia substancial entre los dos tiempos.

Tabla 5.19: Valores

		Paired Samples Test							
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Coraje Inicial - Coraje Final	.3097	.3691	.0663	.1743	.4451	4.671	30	.000
Pair 2	Templanza Inicial - Templanza Final	.3226	.3896	.0700	.1797	.4655	4.610	30	.000
Pair 3	Trascendencia Inicial - Trascendencia Final	.4065	.3820	.0686	.2663	.5466	5.923	30	.000
Pair 4	Humanidad Inicial - Humanidad Final	.2871	.3384	.0608	.1630	.4112	4.724	30	.000
Pair 5	Sabiduría Inicial - Sabiduría Final	.3323	.4929	.0885	.1515	.5130	3.753	30	.001
Pair 6	Justicia Inicial - Justicia Final	-.3645	.4550	.0817	-.5314	-.1976	-4.460	30	.000

Para determinar la magnitud de la interferencia utilizaremos la fórmula Eta al cuadrado:

- Coraje

$$\frac{1}{1 + \frac{1}{0.421}}$$

0.421

Así pues la tabla de valores de Eta para la muestra es la siguiente:

Tabla 5.20: Valores Eta Muestra.

Valores Eta Muestra	
Coraje	0.421
Templanza	0.414
Trascendencia	0.539
Humanidad	0.426
Sabiduría	0.319
Justicia	0.398

Para la interpretación de los valores de eta seguiremos las instrucciones de Cohen (1988) que indican .01= efecto mínimo; .06= efecto mediano; .14= efecto significativo. Dado que todos nuestros valores superan .14 mantendremos que nuestros resultados son muy significativos.

T-Test Control

Tabla 5.21: Test para el Grupo de Control.

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Par 1	Justicia Inicial	2.100	14	.4472	.1195
	Justicia Final	2.000	14	.3573	.0955
Par 2	Coraje Inicial	2.279	14	.4949	.1323
	Coraje Final	2.057	14	.4309	.1152
Par 3	Templanza Inicial	2.407	14	.4480	.1197
	Templanza Final	2.300	14	.3508	.0938
Par 4	Trascendencia Inicial	2.350	14	.5446	.1455

	Trascendencia Final	2.179	14	.4209	.1125
	Humanidad Inicial	1.900	14	.3486	.0932
Par 5	Humanidad Final	1.829	14	.3625	.0969
	Sabiduría Inicial	2.307	14	.5298	.1416
Par 6	Sabiduría Final	2.071	14	.3750	.1002

La tabla superior muestra un descenso en las puntuaciones de todas las variables de virtudes para el grupo de Control. La justicia pasa de 2.1 puntos de media a 2, el Coraje de 2.279 a 2.057, la Templanza de 2.407 a 2.3, la Trascendencia de 2.350 a 2.179, la Humanidad de 1.9 a 1.829 y la Sabiduría de 2.307 a 2.071.

Tabla 5.22: Valor de significancia.

		Paired Samples Correlations		
		N	Correlatio n	Sig.
Par 1	Justicia Inicial & Justicia Final	14	.833	.000
Par 2	Coraje Inicial & Coraje Final	14	.850	.000
Par 3	Templanza Inicial & Templanza Final	14	.519	.057
Par 4	Trascendencia Inicial & Trascendencia Final	14	.935	.000
Par 5	Humanidad Inicial & Humanidad Final	14	.627	.016
Par 6	Sabiduría Inicial & sabiduría Final	14	.868	.000

Como muestra la tabla superior el valor de significancia es menor de .05 en el caso de la Justicia, el Coraje, la Trascendencia, la Humanidad y la

Sabiduría. Sin embargo la Templanza no tiene mucha significancia en la diferencia de resultados entre el Tiempo 1 y el Tiempo 2.

Tabla 5.23: Magnitud de la interferencia.

		Paired Samples Test							
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Justicial - JusticiaF	.1000	.2481	.0663	-.0432	.2432	1.508	13	.155
Pair 2	Coraje Inicial - Coraje Final	.2214	.2607	.0697	.0709	.3720	3.178	13	.007
Pair 3	Templanza Inicial - Templanza Final	.1071	.4009	.1071	-.1243	.3386	1.000	13	.336
Pair 4	Trascendencia Inicial - Trascendencia Final	.1714	.2128	.0569	.0486	.2943	3.015	13	.010
Pair 5	Humanidad Inicial - Humanidad Final	.0714	.3074	.0822	-.1061	.2489	.869	13	.400
Pair 6	Sabiduria - sabiduriaF	.2357	.2763	.0738	.0762	.3952	3.193	13	.007

Para determinar la magnitud de la interferencia (nula en este caso) utilizaremos la formula Eta al cuadrado:

La tabla de valores de Eta es la siguiente:

Tabla 5.24: Determinar magnitud de Interferencia.

Valores Eta Control	
Coraje	0.251
Templanza	0.032
Trascendencia	0.232
Humanidad	0.024
Sabiduría	0.253
Justicia	0.070

Para la interpretación de los valores de eta seguiremos las instrucciones de Cohen (1988) que indican .01= efecto mínimo; .06= efecto mediano; .14= efecto significativo. Por lo que vemos que en el grupo de Control, las variables de las virtudes de Templanza, Humanidad y Justicia muestran una magnitud de interferencia mínima. Mientras que las variables del Coraje, Trascendencia y Sabiduría muestran una magnitud de efecto significativa.

Tabla 5.25: Valores.

Virtudes	Valores Eta Muestra	Valores Eta Control
Coraje	0.421	0.251
Templanza	0.414	0.032
Trascendencia	0.539	0.232
Humanidad	0.426	0.024
Sabiduría	0.319	0.253

Justicia	0.398	0.070
----------	-------	-------

Como podemos observar ambos valores de Eta nos muestran un cambio significativo en los valores de los resultados del primer cuestionario al segundo. Sin embargo los valores de la muestra son significativamente más elevados en todas las variables de las Virtudes y con un valor de efecto de la interferencia significativo. .

5.4.- Resúmenes y Conclusiones.

Las fortalezas de Seligman mejoran de un modo significativo en el grupo de Muestra comparándolo con el grupo de Control. Así pues en las tablas de la agrupación de las medias de las seis virtudes vemos que 16 individuos mejoraron los valores personales de las 24 Fortalezas en el segundo test (Tiempo 2). Mientras que el resto de los participantes no mejoraron en todas las Fortalezas sí que lo hicieron en algunas. Solo dos participantes no mejoraron su valoración en las 24 Fortalezas de Seligman.

En cuanto al grupo de Control también se observa una mejoría (respuestas más positivas) en el test Tiempo 2, sin embargo ninguno de los participantes mejoro en todas las Fortalezas de Seligman. Estas mejorías pueden deberse a la posibilidad de cierta dificultad interna en el estudio. Como hemos observado el grupo de control se muestra también más positivo en el cuestionario final que en el inicial. Campbell. D y Stanley. J notan varios factores externos capaces de influenciar en las respuestas del grupo de control. (Donald; Campbell y Stanley, 1963) Relevantes a nuestro estudio, son;

La maduración: el cambio natural de crecimiento personal en las personas puede significar cambios en el cuestionario Final sin necesidad de una intervención.

El test: Si se utiliza el mismo test ambas veces el grupo puede mostrar un mejoramiento o un mayor positivismo hacia este simplemente porque está familiarizado con el mismo.

Regresión estadística: se refiere a la tendencia de los valores extremos, ya sean estos positivos o negativos, debe moverse hacia valores internos en el cuestionario final.

Efecto John Henry: Si el grupo de control es consciente de su estado y de que están “*compitiendo*” con la muestra, estos tienden a modificar sus respuestas.

A pesar de estas posibles invalideces internas, creemos que hemos conseguido alcanzar nuestro primer objetivo demostrando que los resultados mejoran significativamente a los individuos que se han reeducado frente al grupo de Control.

Una de las cuestiones fundamentales en el control experimental en nuestro estudio es la confianza depositada en los participantes. Debido a que los ejercicios llevados a cabo son, en gran parte, autoafirmaciones que deben realizarse de manera rigurosa por parte de los participantes antes de acostarse, es difícil verificar si dichos ejercicios se han llevado a cabo correctamente.

El estudio muestra unos resultados muy positivos para casi el total de los participantes que integran la muestra, sin embargo los resultados dispares de un par de participantes, refuerza la posibilidad de un relajamiento a la hora de llevar a cabo los ejercicios.

Mientras que los resultados de este estudio son positivos, se necesita profundizar en estas cuestiones, los trabajos adicionales que pretendan manipular los indicadores de la psicología positiva deben de ser llevados a cabo con unas muestras mayores y reforzar los controles del experimento.

A pesar de la necesidad de un mayor control experimental creemos que se ha demostrado empíricamente que los individuos son reeducables con el método grafotransformador y por lo tanto hemos alcanzado nuestro segundo objetivo.

Los resultados del estudio aquí plasmados dan una validez adicional a la idea de que el método grafotransformador, la utilización de auto-instrucciones positivas mediante ejercicios diarios y ejercicios de psicología positiva ayudan a mejorar la autoevaluación en el cuestionario VIA de las fortalezas humanas.

Los resultados del T-Test tanto para la Muestra como para el grupo de Control muestran una mejoría significativa en la comparación de las medias para las variables de las virtudes de Seligman. Así pues para la Muestra, el Coraje pasa de 2.035 puntos en el Test Inicial a 1.726 en el test Final, la Templanza pasa de 2.103 puntos a 1.781, la Trascendencia de 2.177 a 1.771, la Humanidad de 1.803 a 1.516, la Sabiduría de 2.119 a 1.787 y la Justicia de 2.139 a 2.503.

Para el grupo de control estos resultados, si bien presentan una mejoría, no lo hacen de forma tan sustancial como en la Muestra, así y todo la Justicia pasa en el grupo de Control de un valor medio de 2.1 puntos a 2, el Coraje de 2.279 a 2.057, la Templanza de 2.407 a 2.3, la Trascendencia de 2.35 a 2.179, la Humanidad de 1.9 a 1.829 y la Sabiduría de 2.307 a 2.071.

Son sin embargo los valores de Eta los que muestran unas conclusiones más evidentes de las diferencias que ambos grupos muestran, ya que este valor nos indica la magnitud del efecto de la intervención. La siguiente tabla muestra la comparativa de los valores de Eta para la Muestra y para el grupo de Control.

Tabla 5.26: Valores Eta para la Muestra.

Virtudes	Valores Eta Muestra	Valores Eta Control
Coraje	0.421	0.251
Templanza	0.414	0.032
Trascendencia	0.539	0.232
Humanidad	0.426	0.024
Sabiduría	0.319	0.253
Justicia	0.398	0.070

Todos los valores de Eta referentes a la Muestra nos indican que la intervención tiene un efecto muy significativo en el cambio de valores del test Tiempo 1 al Test Tiempo 2. En el caso del grupo de Control vemos que tres variables; Templanza, Humanidad y Justicia presentan un valor de Eta de efecto mínimo (los cambios pues, como ya hemos anotado anteriormente, pueden deberse a cierta invalidez interna en el estudio). Las variables de Coraje, Trascendencia y Sabiduría muestran un valor de Eta significativo, sin embargo notablemente menor a sus correspondientes valores en las variables de la muestra.

Así pues concluimos que después del análisis de las diferencias en las respuestas al cuestionario VIA para el grupo de control y la muestra en el Tiempo 1 y el Tiempo 2, este estudio ha mostrado empíricamente que dichas diferencias son significativas y de esta manera damos respuesta a nuestro objetivo número 3.

BIBLIOGRAFÍA.

- Amen, D. G. (2010) *Cambia tu cerebro. Cambia tu cuerpo*. Málaga. Sirio.
- Anchique Ramos, F.A. (2006) Efectos de la autosugestión positiva en el incremento de la efectividad del servicio en tenistas de campo. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejército y del Deporte*. Vol. 1º, núm. 1, pág. 13-26)
- Angulo de Haro, D. (2008) *Programación Neurolingüística*. Programación Mental.
- Antonovsky, G. W. (1986) *Health, stress, and coping: New perspectives on mental and physical well-being*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ardila, A.; Rosselli, M. y Matute, E. (2005) *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. México D.F. El Manuel Moderno.
- Aristóteles (1985) *Ética Nocomáquea. Ética Eudemia*. Madrid. Gredos.
- Arnold, M.B. (1960a). *Emotion and Personality: Psychological Aspects* (Vol. 1). New York: Columbia University Press.
- Arnold, M.B. (1960b). *Emotion and Personality: Neurological and Psychological Aspect* (Vol. 2). New York: Columbia University Press
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior, *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Averill, J. R. (1998) Un enfoque constructivista de la emoción. En L. Mayor (comp.) *Psicología de la emoción. Teoría básica e investigaciones*. (pp. 193-237) Valencia. Promolibro.
- Avia, M. D. y Vázquez, C. (1998) *Optimismo inteligente*. Madrid.: Alianza Editorial.
- Bados, A. (1990). Tratamiento conductual del miedo a hablar en público: 13 meses después. *Análisis y modificación de conducta*, 16 (41), 441-464.
- Bados, A. (2005). Miedo a hablar en público. (2005) .Universitat de Barcelona . En: <http://www.ub.edu/web/ub/ca/> (Consultado, 21/10/2012).
- Baltes, P. y Staudinger, U. (2000) Wisdom: a metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue towards excellence. *American Psychologist*, núm. 5. Págs. 122-136
- Bandura, G.J. y Rosenthal, T. (1966). Vicarious classical conditioning as function of arousal level. *J. Pers. Soc. Psychol*, 3 54-62

Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84,191-215.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall.

Bandura, A. (Ed.), (1995). Self-efficacy in changing societies. Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (Ed.) (1999). *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Deusto.

Beals R.L. y Hoijer, H. (1981) *Introducción a la Antropología*. Madrid. Aguilar.

Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007) Las competencias emocionales. *Edn XXI*, 10, 61-82.

Blanco, A. (1985) La evaluación de la calidad de vida. En Morales, J.F. et al. *Psicología social aplicada*. Bilbao. DDB.

Block, J.H. & Block, J. (1997). The Role of Ego-control and Ego-Resiliency in the Organization of Behavior. En W.A. Collins (Ed), *Minnesota symposium on Child Psychology* (Vol 13,pp. 39-101) Hillsdale, NJ: Earlbaum.

Bower, T. G. R. (1989). *The Rational Infant: Learning in Infancy*. San Francisco: Freeman.

Bradley, M.M. (1994). Emotional memory: A dimensional analysis. En S.H.M. van Goozen, N.E., van de Poll y J.A. Sergeant (Eds.), *Emotions. Essays on Emotion Theory* (pp. 97-134). Hillsdale: Erlbaum.

Borkovek, T. D. (1976): «Physiological and cognitive process in the regulation of anxiety», en G. E. Schwartz y D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and selfregulation. Advances in research* (Vol. 1, pp. 216-312). Plenum, Nueva York.

Buck, R. (1985). Prime theory: and integrate view of motivation and emotion. *Psychological review*, 92(3).

Caballo V. E. (2005) *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid. Siglo XXI.

Cacioppo, J.T. y Bernston, C.C. (1994). Relationships between attitudes and evaluative space: A critical review with emphasis on the separability of positive and negative substrates. *Psychological, Bulletin*, 11.

- Cacioppo, J.T. y Gardner, W.L. (1999). Emotion. *Annual Review of Psychology*, 50.
- Cacioppo, J.T., Gardner, W.L. y Berntson, G.G. (1997). Beyond bipolar conceptualizations and measures: The case of attitudes and evaluative space. *Personality and Social Psychology Review*.1.
- Campos, J., Frankel, C., & Camaras, J. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75, 377-394.
- Cannon, W. B. (1929): *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Cano-Vindel, A. (1995) Orientaciones en el estudio de la emoción, en Fernández, E (Cord.) *Manual de Motivación y Emoción*. Madrid. Centro de estudios Ramón Areces.
- Cardinali, D.P. (1997) *Manual de Neurofisiología*. Buenos Aires. Facultad de Medicina de Buenos Aires.
- Caro I. (1999) *Manual de Psicoterapia cognitivas*. Madrid. Paidós.
- Carr, A. (2007) *Psicología positiva. La ciencia de la felicidad*. Barcelona. Paidós.
- Carrión López, S. (2010) *Curso de Máster en PNL. Técnicas avanzadas de programación neurolingüística*. Barcelona. Obelisco.
- Cattell, R. B., y Scheier, I. H. (1961). *The meaning and measurement of neuroticism and anxiety*. Madrid: Pirámide.
- Chóliz M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Valencia. Departamento de Psicología Básica. Universidad de Valencia. www.uv.es (Consultado 12/10/2012).
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. (2004) *Estructuras sintácticas*. Madrid. Siglo XXI.
- Clark, L.A., y Watson, D. (1988). Mood and the mundane: Relations between daily life events and self-reported mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 296-308.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural science*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Contreras, F. y Esguerra, G. (2006) Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Rev. Diversitas*, vol 2, núm 2 Julio/Diciembre.

Coue, E. (1994) *Afirmaciones y autogestión: el dominio por la palabra hablada*. Barcelona. Obelisco.

Coué, E. (2006) *El dominio de sí mismo*. En www.fundacionalpe.org/download.php?idArchivo=62 (Consultado 18/03/2013).

Covey, S. R. (1989). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Madrid. Paidós.

Csikszentmihalyi, M. (1999) *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona. Paidós.

Damasio AR. (2005) *En Busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona. Crítica.

Darwin, C. (2006): *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid. Alianza Editorial.

De Zubiría Samper. M. et al. (2001) *Pedagogía conceptual: Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos*. Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino. Fundación Alberto Merani.

Díaz J. L. y Flores, E.O. (2001) La estructura de la emoción humana: Un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental* vol, 24, núm. 4 Agosto.

Diener E, Emmons R. (1984) The independence of positive and negative affect. *J Personality Social Psychology*, 47:1105- 1117.

Diener, E., Smith, H. y Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), 130-141.

Diener, E.; Suh, E.M.; Lucas, R.E. y Smith, H.L. (1999) Subjective well-being. Three decades of progress. *Psychological Bulletin* Vol. 125, núm. 2, 276-302.

Diener, E.; Larsen, J. y Lucas, R. (2003) Measuring Positive Emotions. En López SJ, Snyder CR. *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures*. Washington, DC. Am. Psychol. Assoc. 201-218.

Donald T. Campbell and Julian C. Stanley, "Experimental and Quasi-experimental Designs for Research on Teaching," in *Handbook of Research on Teaching*, ed. N. L. Gage (Chicago: Rand McNally, 1963)

Dougherty, L.M.; Abe, J.A.; Izard, C.E. (1996). «Differential Emotions Theory and Emotional Development in Adulthood and Later Life». En Magai, C.; Mcfadden, S. (ed.). *Emotion, Adult Development, and Aging*. San Diego: CA, Academic Press, p. 27-41.

- Dougher M.J y Hackbert L. (2000) Establishing operations, cognition, and emotion. *The Behavior Analyst.* ;**23**:11–24.
- Eberspächer, H. (1995). *Entrenamiento mental. Un manual para entrenadores y deportistas*. Zaragoza. INDE.
- Echeburúa, y col (1998). Ansiedad y Adicción. En F. Palmero y E.G Fernández Abascal (Coord), *Emociones y Adaptación*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Edelman, G. M. y Tononi, G. (2000) *A universe of consciousness. How matter becomes imagination*. Nueva York. Basic Books.
- Eisenberg N, Spinrad TL. (2004) Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development.* ;**75**:334–339.
- Ekman, P. (1992): Are there basic emotions?. *Psychological Review*, *99*, 550-553.
- Ellis, A, y Lega, L. (1993) Cómo aplicar algunas reglas básicas del método científico para cambiar las ideas irracionales sobre uno mismo, otras personas y la vida en general. *Psicología Conductual*, *1*. Pág. 101-110.
- Ellis, A y Harper, R. A. (1993) *A new guide to rational living*. California. North Hollywood.
- Erikson E. (1986) *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires. Piados.
- Eysenck, H.J. (1985). Incubation theory of fear/anxiety. En S. Reiss y R.R. Bootzin (Eds) *Theoretical issues In behavior therapy*. New York: Academic Press.
- Eysenck, H.J. Y Eysenck, M.W. (1987). *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid: Pirámide.
- Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety: The cognitive perspective*. Hove: LEA.
- Eysenck, M. W. (1997). *Anxiety and cognition. A unified theory*. Hove: Psychology Press.
- Farré Martí, J.M. (1999) *Diccionario de Psicología*. Barcelona: Océano.
- Faure, E. et al. (1978) *Aprender a ser*. Madrid. Alianza.
- Fava, G.A.; Rafanelli, C.; Cazzaro, M.; Conti, S. y Grandi, S. (1998) Wellbeing therapy. A novel psychotherapeutic approach for residual symptoms of affective disorders. *Psychological Medicina*, *28*, 475-480.
- Feather, N.T. (1959). Subjective probability and decision under uncertainty, *Psychological Review*, *66*, 150-164.

Fernández-Abascal, E.G., y Cano-Vindel, A. (1995). Actividad cognitiva. En E.G. Fernández-Abascal (Ed.). *Manual de motivación y emoción*. (pp. 116-160). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Fernández Abascal, E. y Palmero, F. (1998) *Emociones y adaptación*. Barcelona Ariel.

Fernandez-Araoz, C. (2001). The challenge of hiring senior executives. En C. Cherniss y D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 182-206). San Francisco: Jossey-Bass

Fernández-Ballesteros, R. (1980). *Psicodiagnóstico. Concepto y Metodología*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Fernández Ballesteros, R et al. (1996) *Calidad de vida en la vejez en distintos conceptos*. Madrid. Inerso.

Fernández y Berrocal, N. Ramos Díaz. (2005) *Corazones inteligentes*. Barcelona. Kairós

Forés Maravillas, A. y Ligoiz, M. (2009) *Descubrir la neurodidáctica*. Barcelona. UOC.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion. *American Psychologist*, 56, 218-226.

Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330-335.

Fredrickson, B. L., Cohn, M.a., Coffey, K. A. y Finkel, S. M. (2008) Open Hearts Build Lives: Positive Emotions, Induced Through Loving-Kindness Meditation, Build Consequential Personal Resources. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 95, No. 5, 1045–1062.

Fremouw, W. J. y Breitenstein, J. L. (1990). Speech anxiety. En H. Leitenberg (Ed.) *Handbook of social and evaluation anxiety*. Nueva York: Plenum Press.

Fordyce, M. V. (1977) Development of a program to increase personal happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 24, 511-520.

Frisch, M. B. (2006) *Quality of Life Therapy: Applying a Life Satisfaction Approach to Positive Psychology and Cognitive Therapy*. New Jersey: John Wiley and Sons.

Fromm, E. (2003) *El humanismo como utopía real* Madrid. Paidós.

Gable, S. L. y Haidt, J. (2005) What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology* 9 (2): 102-110.

Gancedo, M. (2008) Historia de la Psicología Positiva. Antecedentes, aportes y proyecciones. En Martina Casullo, M. (ed.) *Prácticas en Psicología Positiva* (Págs. 11-38) Buenos Aires: Lugar Editorial.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner H.(1993). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Garrido, I. (2000). *Psicología de la emoción*. Madrid. Síntesis.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

Gardner, H. (2003) *La nueva ciencia de la mente*. Barcelona Paidós.

Gil, F. (1983) Dificultad en las relaciones interpersonales. Eficacia de distintos procedimientos aplicados a la dificultad experimentada al hablar en público. Revisión de estudios. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 1, 199-215

Gilham, JE. Y Seligman, MEP: (1999) Footsteps on the road to a positive psychology. *Behavior Research and Therapy*. 37:163-173

Glynn, MA, & Webster, J (1992). The Adult Playfulness Scale: An initial assessment. *Psychological Reports*, 71, 83–103, doi:10.2466/PRO.71.5.83-103.

Goleman, D. (1995) *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairos.

González, J. (1996) *El entrenamiento Psicológico en los deportes*. Madrid. Biblioteca Nueva.

González Serrá, D. (2008) *Psicología de la motivación*. La Habana. Editorial Ciencias Médicas.

González, E. y Bueno, J. A. (2004) *Psicología de la educación y del desarrollo en la Edad Escolar*. Madrid. CCS

Gorbunov, G.D. (1988) *Psicopedagogía del deporte*. Moscú. Vipo.

Greco, C.; Morelato, G. y Ison, M. (2006) Emociones Positivas: Una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil *Rev. Psicología, Cultura y Sociedad*. P. 7.

Grotberg, E. H. (2001) *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*. Madrid. Paidós.

- Guilford, J. (1986) *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona Paidós.
- Guilford, J. P. (1986). The nature of intelligence. New York: McGraw Hill
- Hawkins, J. y Blakeslee, S. (2005) *Sobre la Inteligencia*. Madrid. Espasa.
- Hardy, J.; Hall, C. y Alexander, M. (2001) Exploring self-talk and affective states in sport. *Journal of Sports Sciences*, 19 (7) 469-475.
- Hatzigoergiadis, A.; Theodorakis, Y. y Zourbanos, N. (2004) Self-talk in the Swimming Pool: The effects of Self-Talk on Thought Content and performance on Water-Polo Tasks. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16 (2), 138-150.
- Heckhausen, H. (1987). *Jenseits des Rubikon: Der wille in den humanwissenschaften*. Berlin: Springer-Verlag.
- Heider, F. (1958). *Thepsychology of interpersonal relations*. New York: Wiley. JONES, E.E.
- Hernández, Fernández y Baptista. (1991) *Metodología de la investigación* México, D.F . McGraw-Hill.
- Hernández, P. (2002) *Los moldes de la mente: Más allá de la inteligencia emocional*. Tenerife. Tafor.
- Hertz, H. (1972) *La grafología*. Barcelona: Oikos Tau.
- Holland, J. C. y Skinner, B. F. (1961) *El análisis de la conducta*. México: Trillas.
- Hull, C.L. (1952). *A behavior system: An introduction to behavior theory concerning the individual organism*. New Haven: Yale University Press.
- Izard, C.E. (1977). *Human Emotions*. Nueva York: Plenum.
- Izard, C.E. (1992): Basic emotions, relations among emotions, and emotion cognition relations. *Psychological Review*, 99, 561-565.
- Izard, C.E.; Haynes, O.M. (1988). «On the form and universality of the contempt expression. A challenge to Ekman and Friesen's claim of discovery». *Motivation and Emotion*, 12: 1-16.
- Izard, C.E.; Malatesta, C.Z. (1995). «Perspectives on emotional development. I: Differential emotions theory of early emotional development». En Osofsky (ed.). *Handbook of infant development* 2a. ed. Nueva York: Wiley-Interscience, p. 494-554.
- Jahoda, M. (1958) *Current concept of positive mental health*. Nueva York: Basic Book.

James, W. (1884): «*What Is an Emotion?*», *Mind*, vol. 9, 188-205. Citado por Moltó (1995).p. 19

Jiménez Vélez, C.A. (2007) *Neuropedagogía, lúdica y competencias*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.

Kerlinger, FN. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. Mexico, DF. Nueva Editorial Interamericana. Capítulo 8 (Investigación experimental y no experimental) Pág. 16.

Kleinginna, P. R. i Kleinginna, A. M. (1981). "A gatergorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition". *Motivation and Emotion*, 5, pp: 263-291.

Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. En J. Kuhl y J. Beckman (Eds.), *Action control: From cognition to behavior*. Nueva York: springer-Verlag.

Lacey, J.I. (1967): Somatic response patterning and stress. Some revisions of activation theory. En M.H. Appley & R. Trumbell. *Psychological Stress*. New York: Appleton Century Crofts.

Lang, P.J., Levin, D.N., Miller, G.A. y Kozak, M.J. (1983). Fear behavior, fear imagery, and the psychophysiology of emotion: The problem of affective response integration. *Journal of Abnormal Psychology*, 92, 276-306.

Lang, P.J.; Bradley, M.M. y Cuthbert, B.N. (1998). Emotion, motivation, and anxiety: Brain mechanisms and psychophysiology. *Biological Psychiatry, Dec; Vol. 44(12)*, 1248-1263.

Lange, C.G. (1885). *The Emotions*. Baltimore: Williams and Wilkins.

Lange, C.G. (1885). The emotions: a physiological study In C.G. Lange & W. James, *The emotions*. New York. Hafner.

Lazarus, R.S. (1966) *Psychological Stress and the Coping Process*. Nueva York: McGraw Hill.

Lazarus, R. S. (1968). 'Emotions and adaptation: conceptual and empirical relations', In: Arnold, W. J. (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, pp. 175-266, University of Nebraska Press, Lincoln, USA.

Lazarus, R. S. (1991a). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press, New York.

Lazarus, R. S. (1991b). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion', *American Psychologist*, 46.

Lazarus, R. S. (1993). 'From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks', *Annual Review of Psychology*, 44.

Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S., y Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *Journal of Positive Psychology*, 1, 3–16.

Luria, A.R. (1974) *El cerebro en acción*. Barcelona. Fontanella.

Mamassis, G. y Doganis, G. (2004) The Effects of a Mental Training Program on Juniors Pre-Competitive Anxiety, Self-Confidence and Tennis Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16 (2) 118-137.

Mandler, G. (1982). *Mind and Emotion*. Melbourne, Florida: Krieger.

Manso Pinto, J. (2002) El legado de Frederick Irving Herzberg. *Rev. Universidad EAFIT*. Núm, 128 70-86.

Marcuse, I. (1974) *Grafología. Estudio y guía de la personalidad a través de la escritura*. Buenos Aires: Glem.

Martínez García, M. (1994) La autopercepción de la salud y el bienestar psicológico como indicador de calidad percibida en la vejez. En *Revista de Psicología y Salud* (6) 1.

Maslow, A. (1954) *Motivación y Personalidad*. Barcelona. Acuario.

Maslow, A. (1985). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Buenos Aires. Troquel.

Maslow, A. (1991) *Motivación y personalidad*. Madrid. Díaz de Santos.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? En: Salovey, P. y Sluyter, D. J. (eds). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic.

Mayer, J. D.; Salovey, P.; Caruso, D. R. y Sitarenios, G. (2001) Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*. Washington D.C., Sept., vol. 1, n.º 3, págs. 232-42.

McClellan, D.C. (1989) *Estudio de la motivación Humana*. Madrid. Narcea.

Mc Adams P, Constantian C. (1983) Intimacy and affiliation motives in daily living: An experience sampling analysis. *JPersnality Social Psychology*, 45:851-861.

Meichembaum y Gilmore. (1984) La naturaleza de los procesos inconcientes: una perspectiva cognitivo conductual. Madrid. *Terapia Psicológica*, 4, 7-22.

- Melillo A. y Suárez Ojeda, E. (2001) *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires. Paidós.
- Mestre Navas, J. M. y Guil Bozal, R. (2012) *La regulación de las emociones*. Madrid. Pirámide.
- Miguel Tobal, J.J. (1990). La ansiedad. En J. Mayor y L. Pinillos (eds.). *Tratado de Psicología General* (Vol. 3). *Motivación y emoción*. Madrid: Alhambra.
- Millenson, J.R. (1962). *Principles of behavioral analysis*. New York: Macmillan.
- Mithen, S. (1998) *Arqueología de la mente*. Barcelona. Grijalbo Mondadori.
- Montalcini, R. L. (1999) *El as en la manga*. Barcelona. Crítica.
- Montiel, L. (1993) *Beneficios y riesgos de un nuevo valor: el valor salud en la sociedad postindustrial*. En VV.AA. *La salud en el estado de bienestar*. Madrid. E. Complutense.
- Mora, F. (2011) *Cómo funciona el cerebro*. Madrid. Alianza Editorial.
- Moracchini, M. (1995) *ABC de la Grafología*. Gerona: Tikal.
- Moreno, M. J. (2004) *La escritura y el Sí-Mismo. El proceso grafológico analítico*. México. Congreso de Grafología 2004.
- Mosterin, J. (2006) *La naturaleza humana*. Madrid, Espasa. Pág.: 363.
- Ramos, N.; Enríquez, H. y Recondo, O. (2012) *Inteligencia emocional plena*. Barcelona: Kairós.
- Mowrer, O. H. (1947): «On the dual nature of learning: A reinterpretation of «conditioning» and “problem solving”». *Harvard Educational Review*, 17, 102-148.
- Mruk, C. (1999) *Self-esteem*. Nueva York. Pringer.
- Myers, F.; McCollam, A. y Woodhouse, A. (2005) *National Programme for Improving Mental Health and Well-Being Addressing Mental Health Inequalities in Scotland. Equal minds*. Edimburgh: Scottish Executive. Scottish Development Centre for Mental Health.
- Nakamura, J. y Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. En C.R. Snyder y S.J. López (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press. 89-105

Naranjo, C. (1990) *Centrarse en el presente como técnica, prescripción e ideal*. Capítulo 3 "La vieja y novísima Gestalt". Santiago de Chile. Cuatro vientos.

Nieto Gil, J.M. (2011) *Neurodidáctica. Aportaciones de las neurociencias al aprendizaje y la enseñanza*. Madrid. CCS.

Palmero, F. (2001) La emoción en la actualidad: relevancia de la adaptación. *Psicología Iberoamericana* 9 (3), 38-45

Palmero, F. (2004) Emoción. En J. M. Mestre y F. Palmero (eds.) *Procesos psicológicos básicos*. (pp.215-247) Madrid: McGraw-Hill.

Papaioannou, A.; Theodorakis, Y. y Ballon, F. (2004) Combined Effect of Goal Setting and Self-Talk in Performance of a Soccer-Shooting Task. *Perceptual and Motor Skills*, 98 (1), 88-89.

Pérez Lloret, S.; Pavy-Le Traon, A.; Rey, M. V. y Rascol, O. (2013) Emerging drugs for automatic dysfunction in Parkinson's disease. *PubMed*. University of Toulouse.18(1):39-53.

Perls, F. (1995) Moralidad, límite del ego y agresión. En Stevens, J.O. (1978). *Esto es Gestalt*. Santiago de Chile. Cuatro Vientos.

Perls, F. (1976). *El enfoque gestáltico. Testimonios de terapia*, Cuatro Vientos. Chile.

Peterson, C.; Buchanan, G. M. y Seligman, M.E.P. (1995) Explanatory style: History and evolution of the field. En G.M. Buchanan y M.E.P. Seligman (eds.) *Explanatory style* (pp.1-20) Hillsdale, NJ,: Lawrence Erlbaum Associates.

Peterson, C., y Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.

Peterson, C, Park, N, Seligman, MEP (2004). Assessment of character strengths. In Koocher GP, Norcross JC, Hill SS III (Ed.), *Psychologists' desk reference* 2 edition. (pp. 93-98). New York: Oxford University Press

Peterson, C., y Park, N. (2009). El estudio científico de las fortalezas humanas. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 181-207). Madrid: Alianza

Plutchik, R. (1980). *Emotion. A psychoevolutionary Synthesis*. New York: Harper y Row.

Plutchik, R. (1991). *The Emotions*. New York: University Press.

Posner, M. I.; Russell, J. A. y Peterson, B. S. (2005) A circumplex model of affect. An integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 17, 715-734.

Prada, E.C. (2005) Psicología Positiva y Emociones Positivas. *Rev. Psicología Positiva*. <http://www.psicologia-positiva.com/resistir.pdf> (Recuperado 26/02/2013).

Quintana, J. M. (1995) *Por una Pedagogía Humanista*. Madrid Dykinson.

Ramachandran, V.S. (2012) *Los laberintos del cerebro*. Barcelona. La liebre de marzo.

Ramírez, S. (1999) *El mexicano, psicología de sus motivaciones*. En <http://psikolibro.blogspot.com> (06/02/2013).

Redondo, E. et al. (2001) *Introducción a la Historia de la Educación*. Barcelona. Ariel.

Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*, 3.a ed., México: McGraw-Hill Interamericana.

Rice, F. (1999) *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid. Prentice Hall.

Reichert, T. (2002). Sex in advertising research: a review of content, effects, and functions of sexual information in consumer advertising. *Annual Review of Sex Research*, 13, 241-273.

Remor, E. (2008) Contribuciones de la Psicología Positiva al ámbito de las Psicología de la Salud y Medicina Conductual. En Vázquez, C. y Hervás, G. *Psicología positiva aplicada*. Nílbao: Desclée de Brouwer.

Rogers, C. R. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.

Rogers, C. (1972) *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires Paidós.

Rogers, C. (1979) *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós

Rojas, T. (2003) *La Educación Superior en Chile*. UNESCO.

Rojas Marcos, L. (2012) *Secretos de la felicidad. Déjate guiar por tu instinto y disfruta de la vida*. Madrid. Espasa.

Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs* 80 (whole no. 609).

Ruch, W, Proyer, RT, Weber, M (2010). Humor as character strength among the elderly: Empirical findings on age-related changes and its contribution to satisfaction with life. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 43(1), 13–8.

Russell, J.A., y Mehrabian, A. (1974). Distinguishing anger and anxiety in terms of emotional response factors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 79-83.

Russel, J. A. (1980) A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.

Russell, J. A. (2003) Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110, 145-172

Russel, J.A. y Woudzia, L. (1986). Affective judgment common sense and Zajonc's thesis of independence. *Motivation and Emotion*, 10.

Ryff, C. D. (1989) Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081

Salovey, P y Mayer J.D. (1990) Emotional Intelligence. *Imagination Cognition and Personality*. 9:185-211.

Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T.E., Santed, M.A. y Valiente, R. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11 (1), 37-51.

Schachter, S. y Singer, J.E. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state, *Psychological review*, 69.

Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. En L. Berkowitz (ed.): *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 1 (pp. 49-80). Nueva York: Academic Press.

Schalock R.L., Verdugo, M.A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid. Alianza.

Scherer, K.R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. En K.R. Scherer, A. Schorr y T. Johnstone (EDS), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. New York: Oxford University Press.

Seligman, M.E.P.(1975) . *Learned Helplessness*. San Francisco: Freeman.

Seligman M.E.P. (1998). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York, NY: Pocket Books.

Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulf*. Nueva York: Free Press.

Seligman, MEP. (2002) *Authentic Happiness*. Nueva York: Free Press.

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. (2011). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.

Seligman, M.E.P. (2005) *La auténtica felicidad*. Buenos Aires: Byblos.

Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Serratrice, G. y Habib, M. (1997) *Escritura y Cerebro*. Madrid. Masson.

Sheldon, K.M. & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist* 56:216-217.

Shryack, J., Steger, M. F., Krueger, R. F., y Kallie, C. S. (2010). The structure of virtue: An empirical investigation of the dimensionality of the virtues in action inventory of strengths. *Personality and Individual Differences*, 48(6), 714-719.

Simón, J.J. (2007) *El gran libro de la grafología*. Barcelona: Martínez Roca.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Nueva York: Appelton Century Crofts.

Skinner, D. F, (1980) *Verbal Behaviour*. Englewood Cliffs, N.Y. Prentice Hall.

Skinner B. F. (1986) *Ciencia y conducta humana*. Barcelona . Martínez Roca.

Spielberger, C.D. (1966a): The effects of anxiety on complex learning and academic achievement. En C.D. Spielberger, (Ed.): *Anxiety ant! Behavior*, 361-398. New York: Academic Press.

Spielberger, C. D. (1966b). Theory and research on anxiety. En C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and Behavior*. (p. 3-20). New York: Academic Press. *pág.01*).

Sternberg, R. (1999) *Handbook of Creativity*, Cambridge, UK. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (ed.) (2000) Models of emotional intelligence. *The handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press, págs. 396-422.

Sternberg, R.J. y Powell, J.S. (1989). Teorías de la inteligencia. En R.J. Sternberg (ed.) *Inteligencia Humana, IV. Evolución y desarrollo de la inteligencia*. Pp. 1503-1540, Barcelona: Paidós Ibérica.

Stone AA. (1981) The association between perceptions of daily experiences and self-and-spouse-rated mood. *J Research Personality*, 15:510-522.

Tahoces, C. (2007) *Lo esencial de grafología. Conócete a ti mismo y a los demás a través de la escritura*. Madrid: Cúpula.

Teilhard de Chardin, P. (1963) *El fenómeno humano* Madrid. Taurus.

Tellegen, A. (1985). *Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with emphasis on self-Report*. En A.H.

Theodorakis, Y.; Chroni, S.; Lapidis, K.; Bebetos, V. y Douma, I. (2001). Self-Talk in a Basketball-Shooting Task. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 309-315.

Tierno, B. (2008) *Los pilares de la felicidad*. Madrid. Booket.

Tobías, P.V. (1977) Evolution of Brain Size, Morphological Restructuring and Longevity in Early Hominids., en *Principles of Neural Aging*, S.U. Dani, A. Hori y G.F. Walter (eds.) Amsterdam: Elsevier, 153-174

Toledo Castillo, F. (2006) *Manuela de Prevención de Accidentes de Tráfico en el Ámbito Laboral*. Madrid. Croem Págs. 43-44.

Tomkins, S.S. (1962): *Affect, imagery, consciousness. Vol 1. The positive affects*. N.Y.: Springer.

Torbidoni, L. y Zanin, L. (1991). *Grafología Texto teórico práctico*. Ed. Zanin.

Tuma y D. Maser (Eds.), *Anxiety and the anxiety disorders* (pp. 681-706). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

Valls, J. (2010) *Buenos días y buena letra. Cómo transformar tu escritura para mejorar tu vida*. Barcelona. Viena

- Vanistendael, S. (1994) La Resiliencia: un concepto largo tiempo ignorado. *Revista: La Infancia en el Mundo*. Vol. 5 núm 3 BICE.
- Vázquez, C. (2006) La Psicología positiva en Perspectiva. *Papeles del Psicólogo*, Vol. 27 (1) pp.1-2.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2008) *Psicología positiva aplicada*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2008) Salud positiva: del síntoma al bienestar. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.) (2008) *Psicología Positiva Aplicada* Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Vázquez y G. Hervás (2008.) *Psicología Positiva Aplicada*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Vazquez, C. y Hervás, G. (2009) *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva*. Madrid. Alianza.
- Vecina Jiménez, M.L. (2006) Emociones positivas *Papeles del Psicólogo*. Enero. Número 1. Vol. 27.
- Vels, A. (1991) *Diccionario de grafología y términos psicológicos afines*. Barcelona: Herder.
- Vera Poseck, B. ; Carbelo Baquero, B. y Vecina Jiménez, M. L. (2006) La experiencia traumática desde la psicología positiva: Resiliencia y crecimiento post-traumático. *Revista del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos*. Vol. 27. Enero/Abril.
- Vila, J. y Fernández, M.C. (1990). Activación y conducta. En J. Mayor y J.L. Pinillos (Eds.): *Tratado de Psicología General: Motivación y Emoción* (Vol. 8). Madrid: Alhambra Universidad.
- Vopel, K.W. (2005) *Praxis de la Psicología positiva*. Madrid. CCS.
- Vrana, S.R., Spence, F.L. y Lang. P.J. (1988). The startle probe response: A new measure of emotion? *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 487-491.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. Nueva York: Wiley and sons.
- Vygotski, L.S. (1995). La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. En L.S. Vygotski, *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, Obras Escogidas III, (págs. 183-206). Madrid. Aprendizaje Visor.
- Watson, J. B. (1924). The un verbalized in human behavior. *Psychol. Rev.*, 31.

- Watson, D., y Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.
- Watson D, Clark La, Tellegen A. (1988) Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANNAS scales. *J Personality Social Psychology*, 54:1063-1070.
- Watson, D. (1988). Intraindividual and interindividual analyses of positive and negative affect: Their relation to health complaints, perceived stress, and daily activities. *Journal of Personality and Social Psychology*; 54, 1020-1030.
- Watson, D. (2000) *Mood and Temperament*, Nueva York. Guilford.
- Watson, D. (2002) Positive affectivity: the disposition to experience positive emotional states, en C.R.Snyder y S. López (comps) *Handbook of Positive Psychology*, Nueva York, Oxford University Press pág, 106-119.
- Watson, D. y Clark, L.A. (1994). *The PANAS-X. Manual for the positive and negative affect schedule*. University of Iowa.
- Watson, D., y Pennebaker, J. (1989). Health complaints, stress, and distress: Exploring the central role of Negative Affectivity. *Psychological Review* 96, 234-254.
- Wechsler, D. A. (1958) The measurement and appraisal of adult intelligence. Baltimore: Williams and Wilkins.
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Wentzel K.R. (1995) The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child development*, 66.
- Wertheimer, M. (1945) *Productive Thinking*. Nueva York. Harper.
- Wood, A. M., y Tarrier, N. (2010). Positive clinical psychology: A new vision and strategy for integrated research and practice. *Clinical Psychology Review*, 30, 819–829.
- Woolfolk, A. (1999): *Psicología educativa*. Madrid. Prentice Hall.
- World Health Organization (1986) *Ottawa Charter for Health Promotion: First International Conference on Health Promotion*. Ottawa, November 1986. Geneve: WHO.
- Xandró, M. (1994) *Grafología elemental*. Barcelona: Herder.
- Xiomara, P. (2009) Neurociencias y transdisciplinariedad en la educación. *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, Vol 5, núm. 2,

Zaccagnini J. L. (2006) Usos y abusos de la inteligencia emocional. Infocop, 27.

ANEXOS.

Anexo 1º:

Fortalezas.

1.- Curiosidad/Interés por el mundo

a) La afirmación “siempre siento curiosidad por el mundo es:

Muy propia de mí	5
Propia de mí	4
Neutro	3
Poco propia de mí	2
Impropia de mí	1

b) “Me aburro con facilidad” es:

Muy propia de mí	5
Propia de mí	4
Neutra	3
Poco propia de mí	2
Impropia de mí	1

Sume el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa a la curiosidad.

2.- Amor por el conocimiento.

a) La afirmación: “Me emociono cuando aprendo algo nuevo es:

Muy propia de mí	5
Propia de mí	4
Neutra	3
Poco propia de mí	2
Impropia de mí	1

b) “Nunca me desvíó de mi camino para visitar museos u otros lugares educativos” es:

Muy propia de mí	5
Propia de mí	4
Neutra	3
Poco propia de mí	2

Impropia de mí 1

Sume el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa al amor por el conocimiento.

3.- Juicio, Pensamiento crítico y Mentalidad abierta.

a) La afirmación “Cuando la situación lo exige, soy un pensador altamente racional” es:

Muy propia de mí	5
Propia de mí	4
Neutra	3
Poco propia de mí	2
Impropia de mí	1

b) “Tiendo a emitir juicios precipitados es:

Muy propia de mí	5
Propia de mí	4
Neutra	3
Poco propia de mí	2
Impropia de mí	1

Sume el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa al juicio.

4.- Ingenio, Originalidad, Inteligencia Práctica y Perspicacia.

a) “Me gusta pensar en nuevas formas de hacer las cosas es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) “La mayoría de mis amigos son más imaginativos que yo” es:

Muy propio de mí	5
------------------	---

Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa al ingenio.

5.- Inteligencia social, Inteligencia personal e Inteligencia emocional.

a) "Independientemente de la situación social, soy capaz de encajar" es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) "No se me da demasiado bien advertir lo que sienten otras personas" es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa a la inteligencia social.

6.- Perspectiva.

a) "Siempre soy capaz de analizar las cosas y verlas en un contexto más amplio" es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) "Los demás pocas veces me piden consejo" es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa a la Perspectiva.

Fortalezas relativas al valor.

7.- Valor y Valentía.

a) "A menudo defendiendo mi postura ante una oposición fuerte" es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) "El dolor y el desengaño suelen vencerme" es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa al Valor y Valentía.

8.- Perseverancia, Laboriosidad y Diligencia.

a) "Siempre acabo lo que empiezo" es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) "Me distraigo mientras trabajo" es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4

Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa a la Perseverancia, Laboriosidad y Diligencia.

9.- Integridad, Autenticidad y Honestidad.

a) "Siempre mantengo mis promesas" es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) "Mis amigos nunca me dicen que soy realista" es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa a la Integridad, Autenticidad y Honestidad.

Fortalezas de Humanidad y amor.

10.- Bondad y Generosidad.

a) "El mes pasado ayudé voluntariamente a un vecino" es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) "Raras veces me emociona tanto la buena suerte de los demás como la mía propia" es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4

Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa a la Bondad y Generosidad.

11.- Amar y dejarse amar.

a) "Hay personas en mi vida que se preocupan tanto por mis sentimientos y bienestar como por los suyos propios" es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) "Me cuesta aceptar el amor de los demás" es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa a Amar y dejarse Amar

Fortalezas de Justicia

12.- Civismo, Deber, Trabajo en Equipo y Lealtad.

a) "Doy lo mejor de mí en el trabajo en grupo" es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) "Me cuesta sacrificar mis propios intereses en beneficio de los grupos a los que pertenezco" es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Sume el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa al Civismo, Deber, Trabajo en Equipo y Lealtad.

13.- Imparcialidad y Equidad.

a) "Trato a las personas con igualdad independientemente de quiénes sean" es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) "Si alguien no me cae bien me cuesta tratarlo con justicia" es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Sume el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa a la Imparcialidad y Equidad.

14.- Liderazgo.

a) "Siempre consigo que las personas cumplan su cometido sin insistir en exceso" es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3

Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) “No se me da demasiado bien organizar actividades de grupo” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Sume el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa al Liderazgo.

Fortalezas de Templanza.

15.- Autocontrol.

a) “Trato a las personas con igualdad independientemente de quiénes sean” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) “Si alguien no me cae bien me cuesta tratarlo con justicia” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Sume el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa al Autocontrol.

16.- Prudencia, discreción y cautela.

a) “Evito actividades que resulten físicamente peligrosas” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4

Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) “A veces me equivoco al elegir amistades y relaciones” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Sume el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa a la Prudencia, discreción y cautela.

17.- Humildad y modestia.

a) “Cambio de tema cuando la gente me halaga” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) “Suelo hablar de mis logros” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Sume el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa a la Humildad y modestia.

Trascendencia

18.- Disfrute de la belleza y la excelencia.

a) El mes pasado, me he emocionado por la excelencia en música, arte, teatro, deporte, ciencia o matemáticas” es:

Muy propio de mí	5
------------------	---

Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) "No he creado nada bello el año pasado" es

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Sume el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa al disfrute de la Belleza y la Excelencia.

19.- Gratitud.

a) "Siempre digo gracias, incluso por pequeñas cosas" es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) "Raras veces me detengo a dar las gracias" es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Sume el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa a la Gratitud.

20.- Esperanza, optimismo y previsión.

a) "Siempre veo el lado bueno de las cosas" es:

Muy propio de mí	5
------------------	---

Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) "Raras veces me detengo a dar las gracias" es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa a la Esperanza, Optimismo y Previsión.