



Doctorado en Educación

Tesis Doctoral

EJES: un aporte a la Teoría de la elección desde la educación afectiva

Tesis presentada para optar al grado de Doctora en Educación
por

Andrea Marina Polanco Pinzón

Director

Dr. Miguel Ángel Pérez Jiménez

Codirector

Dra. Marina Camargo Abello

Junio de 2020

Agradecimientos

Me gustaría reconocer y agradecer a múltiples personas e instituciones que, con su esfuerzo, conocimiento, valentía y cariño, permitieron el desarrollo de este proyecto académico. Primero, me gustaría agradecer a mi director, el Dr. Miguel Ángel Pérez Jiménez, un hombre talentoso que, con su rigurosidad, me ayudó a hacer de esta tesis una realidad. Su dirección me ha forjado el carácter profesional y me ha ayudado a desarrollar aspectos de mi persona que poco conocía. Gracias, Miguel Ángel, por aceptarme dentro de tu exclusivo grupo de doctorandos a pesar de mi poca formación en ciencias sociales.

Con especial cariño, quiero agradecer a mi codirectora, la Dra. Marina Camargo Abello, por su generosidad, su tiempo y su complicidad, los cuales me permitieron disfrutar este reto académico.

A Juan Pablo Aljure, presidente de la Fundación Educativa Rochester, por creer en mí al darme la posibilidad de desarrollarme en el campo de la Teoría de la elección y por apoyarme, de manera acertada, en mis nuevos proyectos profesionales. Así mismo, quiero dar gracias a Sonia Muñoz, asesora de la fundación Elegir, por su valiosa opinión sobre el capítulo de la Teoría de la elección, y a los profesores y directivos del colegio Rochester que me apoyaron en esta enorme faena.

Un especial agradecimiento a la Universidad de la Sabana por su incansable esfuerzo en la formación integral sus alumnos, lo cual se refleja en el resultado de este proyecto académico. De igual manera, a mis compañeros con quienes compartimos la complicidad del doctorado, recorriendo juntos un camino de dificultades y retos que nos reveló nuevos propósitos a perseguir en la vida.

A mi esposo, Matthew, por apoyarme de manera incondicional, valiente y amorosa, y por levantarme una y otra vez en cada momento de decepción y de cansancio, o cuando la tecnología me jugaba una mala pasada. A mi hija, Eva Reis, por ser el todo de mi vida, por hacer posible que mi mundo, aunque pequeño e insignificante, se convirtiera en un universo de amor. A mis papás y a mi hermano por sus consejos y amor.

Índice

Índice de figuras	6
Introducción	9
1. La teoría de la elección	12
1.1. El origen y desarrollo de la teoría de la elección	12
1.1.1. La teoría de la elección racional	13
1.1.2. La teoría del control perceptivo	16
1.2. Los elementos constitutivos de la teoría de la elección de Glasser	19
1.2.1. El mundo de calidad	20
1.2.2. El comportamiento total y las emociones	21
1.3. La aplicación de la teoría de la elección a la educación	25
1.4. Valoración final	29
2. La educación de las emociones	36
2.1. Las emociones: un poco de su historia	41
2.2. Los elementos constitutivos de las emociones	43
2.2.1. La expresión de la emoción y su relación con el desarrollo emocional	43
2.2.2. La experiencia corporal de la emoción y cómo regularla	45
2.2.3. El juicio de la emoción y su poder transformador	46
2.2.4. La valoración social de la emoción y las relaciones humanas	50
2.3. La educación emocional	58
2.3.1. Los modelos de inteligencia emocional y las competencias emocionales	62
2.3.2. El maestro en la educación emocional	67
2.3.3. La educación emocional eudaimónica como proyecto de vida	70
2.4. Valoración final	77

3. Las emociones en el aula: estudio de un caso	79
3.1. Introducción general al trabajo empírico	81
3.2. Método	83
3.2.1. Participantes	83
3.2.2. Instrumentos	85
3.2.3. Procedimiento	86
3.3. Resultados	87
3.3.1. Resultados generales: diagnóstico inicial	88
3.3.1.1. Perfil de necesidades básicas de los estudiantes.	88
3.3.1.2. El comportamiento total.	89
3.3.1.3. Las emociones.	91
3.3.2. Resultados específicos por característica constitutiva de la emoción	91
3.3.2.1 La expresión de la emoción y su relación con el desarrollo emocional.	91
3.3.2.2. La valoración social de la emoción y las relaciones humanas.	92
3.3.2.3. El juicio de la emoción y su poder transformador	92
3.3.2.4. La experiencia corporal de la emoción y cómo regularla	93
3.4. Conclusiones del trabajo empírico	93
4. La educación emocional en la teoría de la elección	94
4.1. EJES: propuesta para la educación en afectividad	94
4.2. Las características constitutivas de las emociones en la teoría de la elección	95
4.2.1. El comportamiento total	95
4.2.1.1. La expresión de la emoción y su relación con el desarrollo	96
4.2.1.2. La experiencia corporal de la emoción y cómo regularla	96
4.2.1.3. El juicio de la emoción y su poder transformador	97
4.2.1.4. La valoración social de la emoción y las relaciones humanas	97

4.3. El mundo de calidad y la eudaimonía	98
4.3.1. Las emociones que me conectan con el otro	98
4.3.2. La eudaimonía: la felicidad más allá del yo	99
4.3.3. La relevancia de la propuesta	99
4.4. Valoración final	100
Conclusión	101
Referencias	101
Anexos	102
Anexo A. Perfil de necesidades básicas	102
Anexo B. Cuentos para vivir: la tristeza	103

Índice de figuras

Figura 1. Diagrama funcional de hacer una limonada.	6
Figura 2. Diagrama que representa la naturaleza circular del control.	9
Figura 3. Tarjetas Cars 'R' Us.	12
Figura 4. Libro cuentos para vivir.	12
Figura 5. Perfil de necesidades estudiante 1.	13
Figura 6. Perfil de necesidades estudiante 2.	16
Figura 7. Perfil de necesidades de estudiante 3.	19
Figura 8. Perfil de necesidades de estudiante 4.	20
Figura 9. Perfil de necesidades estudiante 5.	21
Figura 10. Perfil de necesidades de estudiante 6.	25
Figura 11. Perfil de necesidades de estudiante 7.	29
Figura 12. Perfil de necesidades de estudiante 8.	36
Figura 13. Perfil de necesidades de estudiante 9.	41
Figura 14. Perfil de necesidades de estudiante 10.	43
Figura 15. Perfil de necesidades de estudiante 11.	43
Figura 16. Perfil de necesidades de estudiante 12.	45
Figura 17. Perfil de necesidades de estudiante 13.	46
Figura 18. Perfil de necesidades de estudiante 14.	50
Figura 19. Perfil de necesidades de estudiante 15.	58
Figura 20. Carro seleccionado por estudiante 6.	62
Figura 21. Carro seleccionado por estudiante 1.	67
Figura 22. Carro seleccionado por estudiante 7.	70
Figura 23. Carro seleccionado por estudiante 14.	77
Figura 24. Carro que representa a estudiante 11.	79
Figura 25. Carro que representa a un compañero.	81
Figura 26. Carro que representa a la profesora.	83
Figura 27. Carro que representa a la profesora.	83
Figura 28. Carro seleccionado por estudiante 12.	85
Figura 29. Carro seleccionado por estudiante 2.	86

Figura 30. Carro seleccionado por estudiante 1	87
Figura 31. Carro seleccionado por estudiante 14.	88
Figura 32. Carro seleccionado por estudiante 1.	88
Figura 33. Carro que representa a estudiante 14.	89
Figura 34. Carro que representa a un compañero.	91
Figura 35. Carro que representa a un compañero.	91
Figura 36. Carro que representa al profesor.	91
Figura 37. Carro que representa al profesor.	92
Figura 38. Carro seleccionado por estudiante 1.	92
Figura 39. Carro seleccionado por estudiante 5.	93
Figura 40. Carro seleccionado por estudiante 15.	93
Figura 41. Carro seleccionado por estudiante 10.	94
Figura 42. Carro seleccionado por estudiante 11.	94
Figura 43. Carro seleccionado por estudiante 14.	95
Figura 44. Carro seleccionado por estudiante 2.	95
Figura 45. Carro que representa la profesora.	96
Figura 46. Cuaderno estudiante 1.	96
Figura 47. Cuaderno estudiante 6.	97
Figura 48. Cuaderno estudiante 13.	97
Figura 49. Cuaderno estudiante 12.	98
Figura 50. Cuaderno estudiante 2.	98
Figura 51. Cuaderno estudiante 14.	99
Figura 52. Cuaderno estudiante 9.	99
Figura 53. Cuaderno estudiante 7.	100
Figura 54. Cuaderno estudiante 4.	101
Figura 55. Cuaderno estudiante 5.	101
Figura 56. Cuaderno estudiante 10.	102
Figura 57. Cuaderno estudiante 11.	102
Figura 58. Cuaderno estudiante 15.	103
Figura 59. Cuaderno estudiante 3.	103
Figura 60. Cartografía tristeza.	104
Figura 61. Cartografía esperanza.	105

Figura 62. Cartografía desagrado.	106
Figura 63. Cartografía compasión.	106
Figura 64. EJES: una propuesta para la educación emocional.	107

Introducción

El tema de esta tesis doctoral es la teoría de la elección y el aporte que las ideas recientes sobre educación emocional pueden hacerle al ámbito educativo. Nuestro propósito es enriquecer su aspecto emocional mediante algunas consideraciones teóricas en el área. Esto es necesario dado el potencial que tiene la teoría de la elección para ser utilizada en procesos de educación emocional en instituciones educativas que la suscriben como filosofía de enseñanza. Nuestra motivación para desarrollar este proyecto radica en nuestra percepción de que la educación emocional está subvalorada y poco desarrollada en las instituciones que emplean esta teoría como base de su proyecto educativo. Así pues, el aporte teórico de este trabajo es enriquecer la teoría de la elección, particularmente, en su dimensión emocional. Para lograr esto, se reflexionó acerca de los aspectos que permiten adoptar la teoría de la elección de Glasser (1999) en el ámbito educativo y sobre las características constitutivas de las emociones que permiten su educación.

Nuestro trabajo se organiza de la siguiente manera: en el primer capítulo hacemos un recorrido por las antecedentes y puntos teóricos clave de la teoría de la elección de Glasser. En el segundo capítulo exponemos algunos aspectos generales del debate actual en teoría de la emoción. A partir del desarrollo teórico expuesto en estos capítulos, se construyeron dos hipótesis: la primera es que el concepto de comportamiento total puede enriquecerse con las características constitutivas de la emoción: la expresión, la experiencia corporal, el juicio y la valoración social. La segunda es que el concepto de mundo de calidad puede transformarse de ser algo completamente individual a ser más comunitario si se piensa a través de la eudaimonía. Luego de esto, se implementó una propuesta pedagógica para caracterizar la primera hipótesis en un grupo de estudiantes. Así pues, el tercer capítulo se centra en mostrar los hallazgos encontrados para ver en qué estado se encuentra la esfera del comportamiento total con respecto a las características constitutivas de las emociones. Finalmente, el cuarto capítulo describe nuestro aporte desde tres dimensiones que van de lo específico a lo general. Primero, esta tesis empareja el concepto de comportamiento total con las características constitutivas de las emociones, desarrollando así un elemento pedagógico. Segundo, y de manera más general, complementa el concepto de mundo de calidad con la eudaimonía para convertirlo en una idea más altruista y comunitaria, exponiendo de esta manera un aspecto pedagógico. Finalmente, reconceptualiza la teoría de Glasser para adquiriera un carácter más intersubjetivo y colaborativo.

Para el desarrollo teórico de esta tesis doctoral estudiamos los principales autores de la teoría de la elección, haciendo particular énfasis en la teoría de Glasser (1999). De esta manera, consultamos fuentes localizadas que se convirtieron en las lecturas más importantes como punto de referencia para entenderla. También, estudiamos algunos de los autores más reconocidos en la teoría de la emoción, utilizando esta información como cimiento para construir esta propuesta. Una de las limitaciones es que sobre la teoría de Glasser no existe mucha bibliografía, mientras que sobre las emociones se encontró un número sustancial de trabajos. Es así como sobre la teoría de la elección se agotaron todos los recursos disponibles escritos por William Glasser, en cambio, se eligieron las fuentes principales que exponían las características constitutivas de las emociones y la educabilidad de estas debido al alto volumen de resguardos encontrados.

Los sectores educativos deberían cultivar la habilidad de experimentar al otro y de participar en su sufrimiento... la educación de ciudadanos compasivos debe enseñar a apreciar las diferentes circunstancias en las que los seres humanos luchan para prosperar; esto no solo quiere decir aprender en las clases sobre temas raciales, sobre temas de las naciones o sobre temas de orientación sexual, sino también ser dibujados en esas vidas para volvernos partícipes de su sufrimiento. (Martha Nussbaum, 1996, p. 50)

Nuestro trabajo se justifica en Delors (1996), quien propuso cuáles debería ser los cuatro pilares de la educación en el Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. La propuesta se basa en que la educación debe estructurarse por medio de cuatro aprendizajes que serán los pilares del conocimiento; estos son:

aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, 1996, p. 1).

Lo interesante de estos cuatro pilares es que, como lo menciona el mismo Delors, la educación se basa en aprender a conocer y en algo de aprender a hacer; sin embargo, los otros dos pilares no se encuentran estructurados y dependen de las circunstancias aleatorias de las clases y de los currículos académicos. Esta realidad va en contra de lo que la Comisión considera el fin último de la educación; una educación “para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad” (Delors, 1996, p. 1).

A pesar de que los acontecimientos del siglo XXI han demostrado que seguimos siendo una especie autodestructiva, la educación moderna no ha logrado formar personas capaces de encontrar proyectos de vida encaminados en el amor propio y de los demás. Por lo tanto, si queremos que la educación sea lo que describe la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, esta debe estar un poco más centrada en los últimos dos pilares. Es decir, la educación debería estar basada en el conocimiento propio y en el descubrir del otro. De hecho, Delors asegura que

el descubrimiento del otro en la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Desde la primera infancia, la escuela debe, pues, aprovechar todas las oportunidades que se presenten para esa doble enseñanza. (Delors, 1996, p. 6)

En Colombia, las pocas propuestas que se implementan en educación emocional han sido traídas de regiones extranjeras, que poco se relacionan con nuestras dinámicas sociales (Buitrago, 2012; Herrera y Buitrago, 2019). Aunque tales propuestas son valiosas, pues acercan a las instituciones educativas al concepto de la educabilidad emocional, hasta el momento no están alineadas con las metas del programa de calidad del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual se enfoca en involucrar la felicidad y el fomento del pensamiento crítico, perceptivo y creativo (MEN, 2019).

Esta tesis doctoral se une al espíritu de cultivar una educación centrada en los dos últimos pilares de Delors (1996) y en desarrollar una propuesta que vaya de la mano con el programa de calidad del MEN por medio de la educación emocional. Para lograr educar en emociones es necesario, más no indispensable, usar un modelo o teoría educativa que contribuya a ello. Por tal motivo, el presente estudio busca aportar al modelo educativo de la teoría de Glasser (1999) un aspecto emocional que integre las características constitutivas de la emoción, estudiadas a lo largo de los últimos 200 años, para alumbrar los procesos educativos en las escuelas en que se utiliza esta teoría y así formar para la vida.

1. La teoría de la elección

El tema de este capítulo es la teoría de la elección de Glasser en cuanto teoría educativa. Nuestro principal objetivo es hacer un diagnóstico de los elementos de esta teoría de la elección que pueden ser enriquecidos. Como resultado de este diagnóstico, encontramos que la emocionalidad es un tema poco desarrollado dentro de dicha teoría, así como dentro de las aulas de clase, pero que reviste mucho potencial a nivel educativo y teórico. A lo largo del capítulo, entonces, exponemos los antecedentes de la teoría de la elección de Glasser: la teoría de la elección racional y la teoría del control perceptivo. Luego, presentamos los aspectos generales de la teoría de la elección de Glasser y sus aportes al ámbito educativo. Finalmente, hacemos una valoración sobre las limitaciones de dicha teoría, particularmente, en lo que concierne a su aplicabilidad como modelo para enseñar sobre emociones. A partir de este recorrido, nuestro diagnóstico nos lleva a proponer que los nichos para mejorar la teoría de Glasser se encuentran en sus concepciones de mundo de calidad y comportamiento total.

1.1. El origen y desarrollo de la teoría de la elección

Toda nuestra vida está formada por las decisiones que tomamos. Desde pequeñas elecciones como qué televisor vamos a comprar, hasta con quién compartiremos el resto de nuestras vidas. Elegimos a nuestros amigos, nuestros empleos, nuestra ropa; nuestras vidas están hechas de elecciones. Es así como desde tiempos inmemorables, nos hemos preguntado qué nos impulsa a elegir.

Aristóteles fue el primero en definir la elección como un deseo intencionado. Para el autor, elegir es una acción, el deseo es la preferencia sobre algo y la deliberación es la que conecta a la elección con el deseo. De manera que una elección es racional si es coherente con lo que se prefiere (Allingham, 2002). Adicionalmente, Aristóteles nos muestra que las causas de una acción humana son las razones compuestas por los deseos, las creencias y las interpretaciones que se le atribuyen a un objeto, persona, lugar o momento. Es así como, los deseos son valoraciones de los resultados de las acciones; las creencias son estimaciones de la probabilidad de que una acción conduzca a un resultado determinado; y las interpretaciones son valoraciones de las acciones consideradas independientemente de los resultados (Schick, 1997).

Aunque Aristóteles estudió la lógica y la elección, no fue sino hasta el siglo XVII que Pierre de Fermat y Blaise Pascal establecieron el cálculo de probabilidad y la Teoría de números para predecir el impacto de cierta elección bajo diferentes circunstancias. Más adelante, en 1933 Andréi Kolmogorov establece la concepción axiomática de la probabilidad, dando paso así al estudio moderno de las probabilidades (Ore, 1960).

1.1.1. La teoría de la elección racional

A mediados del siglo XX nace la Teoría de la elección racional (TER), producto de la academia estadounidense, como una crítica al modelo económico de la época. La elección racional se define como el proceso por medio del cual se determinan las opciones disponibles para así elegir la de mayor preferencia personal de acuerdo con unos parámetros consistentes. En otras palabras, la elección racional es un modelo basado en la optimización como una función utilitaria de la maximización de un valor real (Levin y Milgron, 2004).

Más adelante, en 1972, la TER se consolida como disciplina gracias al trabajo de Kenneth Arrow, quien desarrolla un sistema axiomático basado en la teoría de conjuntos. Durante esta época, disciplinas como la ciencia política y la estrategia militar acogen la TER por su valor aplicado en situaciones en que los individuos toman decisiones y eligen dentro de un conjunto de alternativas. Además de la contribución al análisis de la acción estratégica, la TER se convierte en una poderosa perspectiva teórica en las ciencias sociales (Vidal, 2008).

Posteriormente, la TER explora el significado de actuar racionalmente dentro de patrones de elección coherentes. Es decir, se basa en explicar la forma en que los individuos eligen de acuerdo con sus preferencias personales, y se utiliza para modelar los procesos de decisión humana, sobre todo en el campo de la microeconomía. En consecuencia, entender las preferencias individuales a través de la racionalidad se vuelve fundamental para otras áreas como la política, la guerra y la teoría evolutiva (Allingham, 2002).

En la actualidad, la TER es una teoría social que estudia las relaciones causales que existen en las acciones humanas individualmente consideradas (Abitbol y Botero, 2006). De esta manera, según la TER, las personas son racionales si sus preferencias son completas. Esto quiere decir que son racionales si poseen una relación de superioridad, inferioridad e indiferencia entre todas sus posibilidades de elección. También, son racionales si dichas posibilidades están ordenadas

lógicamente, esto es, si no presentan un ciclo de inconsistencias. Además, para las elecciones en las cuales los resultados pueden ser riesgosos o impredecibles, los agentes racionales demuestran consistencia entre sus elecciones (Allingham, 1999).

Con respecto a los patrones de elección, la TER explica la elección en cuatro escenarios diferentes: la elección pura, la elección con incertidumbre, la elección estratégica, y la elección social (Allingham, 1999). Primero, la elección pura está dentro del contexto de certeza en que todos los elementos están definidos, esta elección es individual y segura. En este tipo de elección, se puede elegir una o varias de las opciones disponibles según sea el caso. Además, debe haber una relación entre las opciones disponibles, de tal manera que el juego de opciones elegido de cualquier subjuego es el máximo respecto a la relación. En otras palabras, unas opciones son mejores que otras, indiferentes entre ellas, o al menos tan buenas como otras. De esta manera, una elección es razonable si las opciones elegidas tienen una mayor utilidad que la de los demás elementos. Algunos axiomas que explican este tipo de elección son: el axioma de contracción, el cual alude a que si algunos resultados son elegidos dentro de un juego de opciones más pequeño, esos mismos resultados serán elegidos del juego de opciones más grande; el axioma de expansión, el cual indica que si una opción es elegida cuando está emparejada con las otras opciones en un juego de opciones más amplio, el mismo juego de opciones será elegido; el axioma de congruencia, por medio del cual se expresa que si algunos resultados en el juego de opciones más amplio son elegidos, entonces también deberán ser elegidos de un grupo más pequeño (Allingham, 1999).

Segundo, la elección con incertidumbre está dentro del contexto de lo incierto, en que los elementos involucran el azar, con o sin probabilidades. Esta elección es individual, incierta y probabilística. Este tipo de elección, a diferencia de la pura, presenta una serie de acciones y reglas que están asociadas a un único resultado para cada acción. En este caso, la elección sobre la acción es racional si la acción que se elige está asociada con los resultados de mayor utilidad. Ahora bien, el problema, en este caso, es que el resultado de la acción que se elige depende de un evento que ocurre al azar como cuando se lanza una moneda y cae en el lado de su cara, o del lado de su sello, por ejemplo. Es decir, no sabemos cuál será el evento que ocurrirá, pero sí sabemos las probabilidades de que este ocurra. Esta probabilidad se expresa con números de 0 a 1, que cuantifican las posibilidades. Entre más alta la probabilidad, más posible que el evento ocurra. Para decirlo de otra manera, una probabilidad de 0 significa imposibilidad, mientras que una

probabilidad de 1 significa certeza de que el evento va a ocurrir. Estas probabilidades se explican con los siguientes axiomas: el axioma de sustitución, el cual explica que, si la primera situación gobernada por el azar es preferida sobre la segunda, entonces cualquier combinación de la primera y algunas de una tercera situación, serán preferibles a la combinación correspondiente a la segunda y tercera situación; el axioma de continuidad explica que las probabilidades varían continuamente en el caso de la elección con incertidumbre (Allingham, 1999).

Tercero, la elección estratégica está dentro del contexto de las estrategias en que las elecciones individuales de dos personas son interdependientes. Esta elección es individual, incierta y estratégica. En el caso de la incertidumbre arriba descrito, el resultado de las elecciones depende de algún evento que ocurre al azar o, por decirlo de otra manera, una acción elegida a ciegas por la naturaleza. Ahora nos concentramos en elegir una acción en la cual el resultado depende de la acción elegida por la naturaleza deliberadamente (que puede ser otra persona). Es decir, cuando se presenta una serie de acciones de las cuales elegimos, y otro juego de acciones entre los cuales la naturaleza elige. Si las dos partes eligen racionalmente, entonces cada uno tendrá una utilidad definida en el producto de los dos juegos de acciones. Cabe destacar que, a diferencia de la teoría de juegos en que las personas se concentran en elegir de manera sostenible para el bien de todos, en este caso, la elección es racional para una sola persona. Esto se puede explicar fácilmente con el axioma de consistencia en que cualquier acción que yo elijo maximiza mi utilidad dadas algunas creencias sobre las acciones que la naturaleza pueda elegir y cualquier acción que la naturaleza elija maximiza su utilidad esperada dadas algunas creencias consistentes sobre las acciones que yo pueda elegir (Allingham, 1999).

Por último, la elección social está dentro del contexto grupal y, en esta, un número de personas deben elegir colectivamente. Esta elección es grupal y segura. Este tipo de elección es la suma de la elección pura de los individuos que componen un grupo de mínimo tres personas, donde se asume que cada persona parte del grupo es racional. Debemos considerar que las elecciones de un grupo reflejan las preferencias de cada uno de sus miembros. Por consiguiente, una constitución es una combinación de las preferencias individuales aceptadas por todos. La constitución es mediada por una regla mayoritaria en donde el grupo elige un elemento si este ha sido elegido por la mayoría de las personas. Existe otra regla denominada la regla de Borda en donde cada persona le da un valor a los elementos considerados como los peores con respecto a un elemento específico.

Esto se puede explicar fácilmente con el axioma de independencia, el cual alude a que se requiere que la elección del grupo entre dos elementos no cambie como respuesta a ninguna modificación entre las preferencias individuales; el axioma de neutralidad, por medio del cual se explica que si todo el mundo jerarquiza los elementos U y V de la misma manera que X y Y , y el grupo elige U de la primera pareja, entonces elegirán X de la segunda; el axioma de Pareto, explica que si todo el mundo prefiere el primer elemento con respecto al segundo, entonces el grupo elegirá el primero del par.

Para finalizar esta sección sobre la TER, nos gustaría mostrar que, desde nuestra perspectiva, esta teoría es muy importante para nuestro trabajo por dos razones específicas: por un lado, en virtud de que elegimos la mayoría de las circunstancias que enmarcan nuestras vidas, y de acuerdo a la afirmación de Aristóteles, la elección racional es esencial para el logro de una buena vida, la *eudaimonía* o la felicidad. Por otro lado, es de suma importancia entender que, según la TER, las elecciones son individuales en su mayoría (elección pura, con incertidumbre y estratégica) y poco colectivas (elección social). Este hecho, refleja el carácter racional e individualista de esta teoría. Es decir, elegimos lo que más nos conviene como individuos sin importar el impacto que nuestras decisiones tengan sobre los demás. Por lo que, en acuerdo con Held (2002), es válido criticar la teoría de la elección racional por su marcado individualismo liberal, que descuida la estructura social y las relaciones entre individuos. Para Held, esta teoría niega la interdependencia que caracteriza la historia y la vida humana.

1.1.2. La teoría del control perceptivo

Ya exploramos los elementos de la teoría de la elección racional consolidada como disciplina en los años setenta. Ahora explicaremos la teoría del control perceptivo (TCP) desarrollada por William Powers (1973) durante la misma época. Esta teoría, describe un modelo de comportamiento basado en la retroalimentación negativa (Powers, 1973; Robertson y Powers, 1998), que fue utilizada por Powers (1973) para aplicar los conceptos y métodos de los sistemas de ingeniería del control y de la cibernética a los sistemas biológicos (Powers, 2009). Posteriormente, Powers utilizó el modelo en los sistemas vivos para explicar el comportamiento humano y explicar cómo se comportan las personas para obtener lo que desean (Nickols, 2016). Según la TCP, todo lo que una persona sabe del mundo se debe a la percepción. De hecho, lo único que se puede controlar es la propia percepción y las acciones, las cuales son parte de un circuito

de causa y efecto. De tal manera, el proceso de control se divide en tres funciones básicas relacionadas con el control: la acción, la percepción y la comparación (Powers, 1998).

Primero, la acción consiste en un comportamiento por medio del cual una persona puede afectar algo. Para realizar una acción, según la TCP, se requiere de una actividad que se traduce en el uso de músculos o glándulas (aspecto fisiológico). Sin embargo, existen muchas acciones que producen un efecto interno, pero que no se puede ver, que no se traduce en movimiento muscular o secreción glandular alguno. Aunque parezca que se pueden duplicar las acciones, realmente es imposible, dado que el mundo produce muchas variaciones y por cada variación se debe realizar una acción diferente. Por ende, controlar se traduce en reducir repetidas consecuencias por medio de acciones variables (Powers, 1973; 1989).

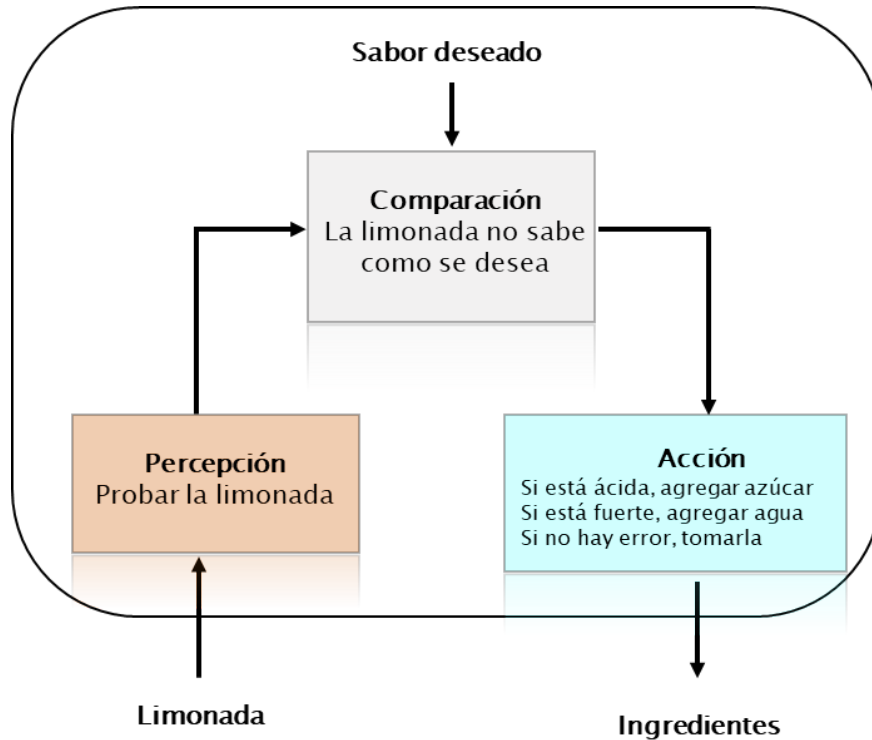
Segundo, la percepción tiene lugar gracias a lo que los sentidos les dicen a las personas sobre el mundo. Básicamente, es una representación en el cerebro sobre lo que ocurre en el mundo fuera de la persona. De tal manera que, para controlar algo, esto debe ser percibido en primera instancia. Por ende, la percepción le dice a los individuos el estado actual de lo que quieren controlar y tal información es utilizada como referencia. Cabe aclarar que hay una diferencia entre percibir y lo que se prefiere percibir. A esta preferencia se le denomina percepción de referencia o condición de referencia y, por medio de ella, se juzga la percepción. Así pues, la diferencia entre lo que se percibe y lo que se quiere percibir se denomina error (Powers, 1973; 1998; 2009).

Por último, la función de comparación es indispensable en el proceso del control. En esta función se necesitan dos piezas de información básicas, el estado actual (como percibido) o lo que está siendo controlado, y la meta o lo que se desea (percepción de referencia). A esta percepción de referencia se le llama intensión y es el acto de determinar que algún evento o resultado va a ocurrir. La intensión define lo que se va a traer a la experiencia o va a continuar siendo experimentado. No obstante, hay que tener mucho cuidado y no confundir la intensión con la predicción, ya que en esta última hay un componente de azar y, por lo tanto, no se tiene control sobre el resultado. Además, cuando las personas quieren controlar algo tienen en mente alguna concepción particular o imagen de referencia; por lo tanto, las acciones de las personas se enfocan en mantener una coincidencia entre la percepción actual y la percepción de referencia (Powers, 1973; 1998).

Cabe resaltar que el autor desarrolla algunos modelos para ilustrar las funciones básicas del control, haciendo más fácil su comprensión. Por ejemplo, en el proceso de hacer una limonada existen dos entradas: el sabor de la limonada (percepción del individuo) y el deseo del sabor de la limonada (lo que el individuo quiere percibir), que se comparan. Si el sabor no está alineado con el deseo (la limonada no sabe cómo el individuo lo desea), entonces se genera una señal de error que dirige las acciones de esta persona para eliminar o agregar agua o azúcar. Si, por el contrario, el sabor está alineado con el deseo, entonces la persona elige tomarse la limonada (Powers, 1973; 1989).

La siguiente figura (figura 1) muestra dos componentes externos al sistema (individuo), la mezcla de la limonada y cada uno de los ingredientes que la conforman (azúcar, agua y limón). Dentro del sistema, y en el siguiente orden, se llevan a cabo la percepción, el deseo y la acción. La percepción, en este caso, del sabor que el individuo tiene de la limonada. Posteriormente, el individuo compara el sabor de la limonada (percepción) con el sabor deseado (lo que se quiere percibir). Finalmente, esta comparación genera una acción, que puede ser: si está ácida y la quiere dulce, le agrega azúcar; si está muy fuerte, le agrega agua y, si no hay error, la consume inmediatamente.

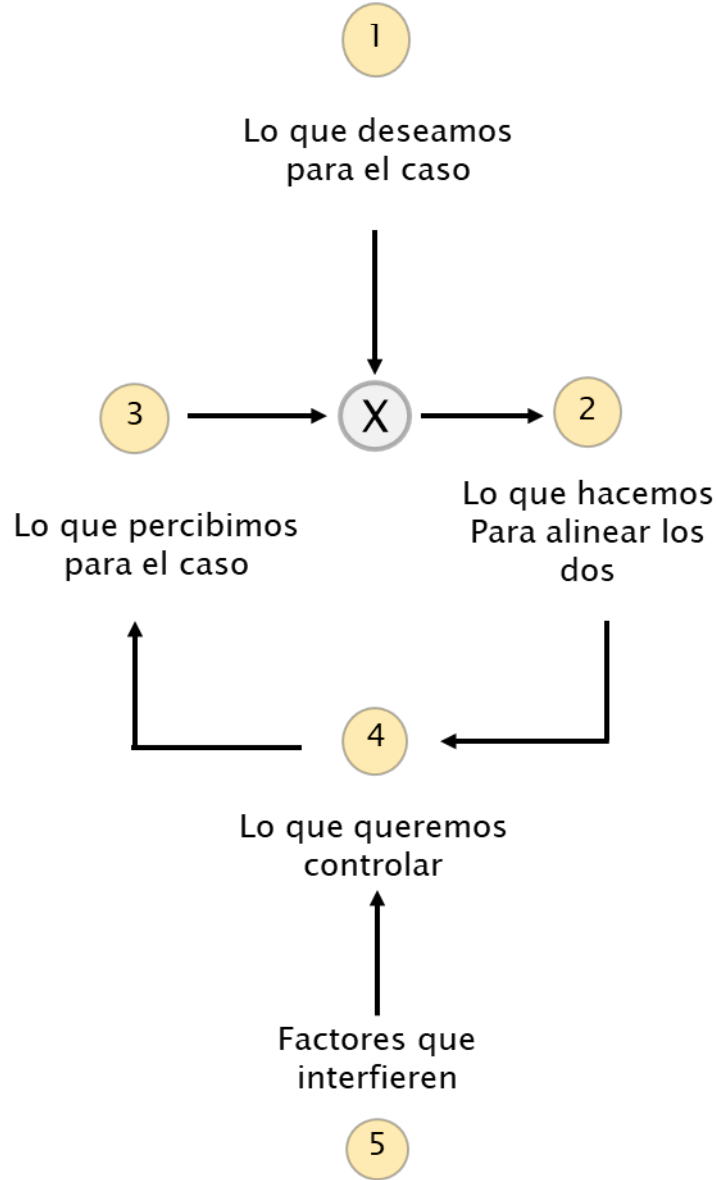
Figura 1. Diagrama funcional de hacer una limonada.



Fuente: Powers (1973, p. 378).

Otra manera de ilustrar la naturaleza circular del control sería por medio la siguiente figura, en que: (1) representa lo que se desea, (2) lo que se percibe, (3) la acción y (4) la variable que se quiere controlar. Lo que queremos con respecto a la variable (1) es comparado con lo que se percibe (2). Si existe una discrepancia entre estos dos (1 y 2), hacemos cosas para alinearlos (3). Nuestras acciones (3) afectan la variable que tratamos de controlar (4) y estos efectos son reflejados en un cambio de percepción de la variable (2). Es posible que existan otros factores y actores involucrados (5) que afecten la misma variable que deseamos controlar (4) y tal vez interfieran con nuestro control de la variable. Si es así, nuestras acciones (3) deben compensar tal desajuste. En consecuencia, tenemos éxito, a menos que encontremos una interferencia que supere nuestra capacidad de contingencia (5). Pongamos en la figura un ejemplo real: me levanto en la mañana y quiero hacerme una taza de café (figura 2).

Figura 2. Diagrama que representa la naturaleza circular del control.



Fuente: Nickols (2006, p. 1).

(1) Quiero una taza de café. (2) No hay una taza de café hecha. (3) Hago una jarra de café, tomo un pocillo y lo lleno con este café. (4) Tengo una taza de café. (5) Nada interfirió con la preparación del café (no tengo café para preparar, las tazas están sucias, etc.). Sin importar la situación, siempre controlamos de la siguiente manera:

(1) Existe algo que queremos

- (2) Comparamos lo que percibimos con lo que queremos
- (3) Si existe una discrepancia, actuamos para alinear las dos
- (4) Nuestras acciones afectan lo que tratamos de controlar
- (5) Si hay otros actores o factores interfiriendo con lo que tratamos de controlar, nuestras acciones deben compensar por sus efectos (Powers, 1973; 1989).

En conclusión, el comportamiento es el aspecto visible de un proceso de control de las experiencias perceptuales (Powers et al., 2011). Dada su efectividad en el manejo del autocontrol, durante los últimos años, varios psicólogos han adoptado la teoría perceptual del control para manejar temas de autorregulación y búsqueda de metas (Powers, 1994).

1.2. Los elementos constitutivos de la teoría de la elección de Glasser

William Glasser (1999) plantea la teoría de la elección con el propósito de procurar una nueva psicología que desvinculara a los seres humanos de la necesidad solo de controlar personas, eventos y situaciones y que, en cambio, les permitiera entender su propio comportamiento con el fin relacionarse mejor con otros y encontrar la felicidad. Esta nueva teoría, cuyo eje conceptual es un mecanismo llamado control interior, hace énfasis en la importancia de entender que en la vida las personas eligen todas sus acciones y pensamientos. Es decir, un agente externo no tiene la capacidad de influir directamente en el comportamiento de un individuo. Según Glasser (1999), todo lo que las personas pueden hacer es intercambiar o compartir información con los otros, sin embargo, son ellos mismos quienes deciden qué hacer con esta información. En este mismo sentido, afirma que todo lo que las personas hacen es comportarse para satisfacer sus necesidades básicas (amor y pertenencia, poder y reconocimiento, supervivencia, diversión y libertad), que vienen codificadas genéticamente (Glasser, 1999). Esto no quiere decir que no sean susceptibles al cambio, dado que una persona tiene nuevas experiencias a lo largo de su vida, por lo tanto, la intensidad con la que desea satisfacer una necesidad puede variar.

Inicialmente, la teoría de la elección fue denominada teoría del control (Glasser 1985), pues tomaba aspectos de la TCP de Powers (1973). El autor, decide cambiar el nombre de la teoría, ya que, como fue mencionado, esta introducía una nueva manera de ver el control. Según su teoría solo tenemos control interior, es decir, sobre nosotros mismos por medio de nuestros pensamientos

y acciones (Glasser, 1999; 2000a). Contrario a esto, en la cultura occidental se asume que una persona está bajo control si acepta y ejerce este poder sobre otros. Esto quiere decir, si otros hacen lo que él o ella quiera. Usualmente, la persona con mayor poder es quien controla (Glasser, 2002a) y lo hace por medio de los hábitos destructivos, como criticar, culpar, quejarse, regañar, amenazar, castigar y sobornar. Empleados, hijos y estudiantes, entre otros, son algunos ejemplos de personas que aceptan el control exterior dentro de una sociedad (Glasser, 2000; 2011). Además, cuando una persona tiene arraigada esta concepción de control, se siente frustrada cuando los demás no hacen lo que él o ella espera que hagan y va a experimentar sufrimiento constantemente, pues es imposible controlar a todas las personas y eventos a su alrededor (Glasser, 1999). Este tipo de personas casi siempre carecen de autocontrol y usan la mayor parte de su tiempo tratando de cambiar a otros. Este hecho resulta frustrante, pues muchas veces no sabemos qué es lo mejor para otros, ni siquiera para nosotros mismos (Glasser, 2002a).

En el marco de esta teoría, tomar el control real en la vida significa que las personas entiendan cómo funcionan los sistemas de control y, de esta manera, aceptar que se elige directa o indirectamente el dolor y la frustración como la mejor manera de controlar a otros o a ellos mismos (Glasser, 1985). Esto quiere decir, tener como referente que un sistema de control es el que actúa junto con parte del mundo real para obtener la imagen que se quiere (Powers, 1973). Estas imágenes nacen de la percepción y representan la mejor manera de satisfacer las necesidades por medio del comportamiento. Por lo tanto, cuando nuestro comportamiento es efectivo, nos sentimos en control (Powers, 1973). De hecho, todos nuestros comportamientos siempre son la mejor manera de satisfacer nuestras necesidades básicas. Estas se encuentran en nuestras instrucciones genéticas y han venido evolucionando paulatinamente. Es así como dentro de estas necesidades encontramos una fisiológica, la supervivencia; y cuatro psicológicas, el amor, el poder, la libertad y la diversión (Glasser 1975a; 1981; 1999).

A continuación, se explican las necesidades básicas en referencia a su evolución, empezando por la única necesidad fisiológica, la supervivencia. Así pues, debido a que todos los seres vivos estamos programados para luchar por la supervivencia, fue durante nuestro pasado evolutivo que esta gobernaba el comportamiento de nuestra especie. Esta necesidad incluye alimento, protección y sexo.

Posteriormente, ocurrieron dos eventos significativos que condujeron a la evolución de las necesidades psicológicas. Primero, aprendimos a caminar en dos piernas de manera que nuestras manos quedaron libres para cargar cosas. Este hecho nos dio la oportunidad de almacenar alimento y construir pequeñas comunidades, de manera que ya no teníamos que movernos constantemente para obtener alimento y refugio. El segundo hecho significativo fue la aparición del lenguaje; ahora podíamos transmitirle a otra persona una idea, así que ya teníamos una herramienta para socializar y crear. Además, teníamos más tiempo para pensar y participar en un mayor número de actividades sociales. Elegimos socializar, pues era una ventaja adaptativa y, por lo tanto, creció nuestra necesidad de pertenecer y, tal vez, de amar (Glasser, 1981). La necesidad de amor hace referencia a la capacidad de pertenecer a un grupo de personas, familia y seres queridos, y a la capacidad para ofrecer amor. Esta necesidad es de suma importancia para los humanos y cuando sentimos que no está siendo satisfecha, usualmente nos concentramos en controlar a otros (Glasser, 1981). De hecho, existen dos tipos de fracaso relacionados con la necesidad de amor, fracaso en amar y a obtener autoestima. Por ende, las personas deben aprender cómo dar y recibir amor si quieren ser efectivos en el control de sus vidas (Glasser, 1975b).

Debido a que socializar se convirtió en una ventaja en términos de supervivencia, de jóvenes comenzamos a participar en juegos sociales que, gradualmente, se convirtieron en lo que conocemos como diversión. La diversión nos ayuda a aprender cómo relacionarnos con otros de forma segura y sin presión. Esta necesidad incluye el placer y disfrute o, como la describió Mark Twain, consiste en hacer lo que estás haciendo cuando no lo tienes que hacer (Glasser, 1981). De hecho, aunque la diversión no tiene el reconocimiento que se merece, parece ser parte integral de las civilizaciones y del aprendizaje (Glasser, 1981; 1988). En efecto, cuando uno se divierte experimenta emociones placenteras, las cuales son la recompensa por aprender. Por esta razón, un estudiante diría que un buen maestro es aquel que hace el aprendizaje divertido (Glasser, 2002a).

A medida que avanza el desarrollo social y cultural, la libertad se volvió más importante una vez que tuvimos el tiempo y la capacidad de tomar decisiones. Así pues, las criaturas que viven en función del cerebro antiguo, en busca de alimento y sexo, no son libres. De hecho, la libertad solo existe en la medida en que la usemos para elegir lo que queremos (Glasser, 1981). Esta necesidad, por lo tanto, incluye independencia, autonomía y espacio propio. Cabe anotar que, en efecto, todos necesitamos libertad, aunque algunas personas con más intensidad que otras. Incluso,

cuanto más libres y capaces seamos de satisfacer nuestras necesidades sin impedir a otros satisfacer las suyas, más capaces seremos de utilizar nuestra creatividad. No obstante, muchas veces, la libertad entra en conflicto con el poder, la siguiente necesidad en evolucionar (Glasser, 1988).

Es así como comenzamos a querer un poco más para nosotros y a ocuparnos menos por la pertenencia y las necesidades del grupo. Comenzamos a querer la mejor pareja, comida, refugio o lugar en la fogata. Por consiguiente, desarrollamos una intensa necesidad de competir y comenzamos a experimentar conflicto en momentos en que es más difícil satisfacer nuestras necesidades (Glasser, 1981). Por lo tanto, apareció la necesidad de poder, característica del ser humano. Esta incluye los logros y los sentimientos de reconocimiento. Incluso, esta necesidad quedó grabada en nuestros genes, pues los más fuertes obtenían el alimento y los débiles morían: Se puede decir, entonces, que somos los descendientes de los más fuertes. De manera que, en sí mismo, el poder no es necesariamente malo, lo que marca la diferencia es la forma en que lo definimos, lo obtenemos y lo utilizamos. De hecho, puede mejorar nuestra supervivencia en circunstancias difíciles y crear maravillas científicas y artísticas.

Así, a medida que las sociedades se hicieron más complejas, también lo hizo la forma en que satisfacemos nuestras necesidades. Glasser (1988) explica cómo antes de la Segunda Guerra Mundial, la supervivencia era la necesidad que más urgía satisfacer; la sociedad antes y durante la guerra era una sociedad de supervivencia. Por el contrario, después de la guerra, durante la sociedad de la identidad (Glasser, 1972), la gente comenzó a prestarle más atención a las necesidades psicológicas, en especial a las de amor, diversión y libertad. Con respecto al poder, estábamos más dispuestos a aceptar la frustración que hoy en día. Tal visión histórica permite afirmar que ninguna necesidad es buena o mala, solo están permeadas por los prejuicios culturales. Como resultado, ninguna cultura ve mal la necesidad de amor y pertenencia, y la libertad, por su parte, es promovida por casi todas las sociedades; mientras que el poder puede tener connotaciones negativas y no es del todo aceptado en muchas culturas (Glasser, 1988).

Como vemos, las necesidades básicas moldean las sociedades y al individuo. En realidad, lo que forma nuestra personalidad son las diferentes intensidades con las que se presentan las cinco necesidades básicas y nuestra manera de satisfacerlas (Glasser, 1998); y dado que percibimos el mundo de acuerdo con nuestras propias necesidades (Glasser, 1975a), cuando estamos felices es porque hemos encontrado la manera de satisfacer al menos una de ellas (Glasser, 2000b; 1990).

De la misma manera, la empatía que tenemos con otras personas depende en buena medida de la compatibilidad que tengamos con respecto a la satisfacción de nuestras necesidades básicas (Glasser, 1999). No obstante, muchas veces cuando todas nuestras necesidades están satisfechas, tendemos a ser muy insensibles con respecto a las necesidades de los demás (Glasser, 1993).

Si bien, Glasser (1999) enfatiza en la importancia de relacionarse con los otros y de no juzgar a los demás, es evidente que la teoría de la elección es utilitarista, ya que busca el bien del individuo. Es decir, toda acción es definida por su utilidad, en este caso, en la satisfacción de las necesidades básicas propias. Además, la idea de que se alcanza la felicidad en la medida en que se satisfacen las necesidades propias, es una idea egoísta proveniente de una cultura liberal, como es la cultura americana. En la misma línea, se encuentra el hecho, poco altruista, de que la empatía que se tiene con otras personas depende en gran medida de la compatibilidad que se tiene con respecto al nivel de satisfacción de las necesidades propias. Glasser (1999) enfatiza, incluso, en que cuando todas nuestras necesidades están satisfechas, tendemos a ser insensibles a las necesidades del otro. En consecuencia, encontramos una posibilidad de desarrollo dentro de este trabajo, que consiste en resignificar el concepto de satisfacción de necesidades, de tal manera que la satisfacción personal no sea el único camino para encontrar la felicidad.

1.2.1. El mundo de calidad

Una vez explicado el papel fundamental que las necesidades básicas juegan dentro de la teoría de la elección de Glasser, ahora veremos cómo la percepción del mundo nos da una idea de lo que queremos y de cómo satisfacer nuestras necesidades de la mejor manera posible. Primero, es importante entender que la percepción es la información que los sentidos nos proporcionan acerca del mundo externo. Básicamente, es una representación cerebral de lo que ocurre fuera de la persona (Powers, 1973). Además, la percepción de un individuo es completamente diferente a la de otro, y la única manera de entender el comportamiento de otros es tratando de imaginarnos a nosotros mismos en esa situación. Entonces, traemos nuestra propia experiencia al entendimiento y nos damos cuenta de que hay mucho más de lo que pudimos observar en un comienzo. De manera que la percepción, para cualquier ser humano, es simplemente el mundo de la experiencia. En ese sentido, este mundo parece estar, parcialmente, en un lugar que llamamos afuera y, parcialmente, en un lugar que llamamos adentro (Powers, 1973).

Así, a lo largo de la vida almacenamos memorias y percepciones del mundo y de lo que queremos. De hecho, utilizamos un sistema de comparación en que se contrasta el estado actual (mundo percibido) y lo que se desea (percepción o condición de referencia) (Glasser, 1981; Powers, 1973). Por ende, siempre buscamos que el mundo percibido esté alineado con el deseo y nos comportamos siempre en búsqueda de esta alineación (Powers, 1973).

Ahora bien, imaginemos que nuestros sentidos son como una cámara que toma fotos visuales, auditivas, gustativas y táctiles, y que esto es todo lo que percibimos del mundo real. Luego, nuestra memoria las selecciona y categoriza, pues algunas fotos son más importantes que otras, y nos muestran cómo satisfacer nuestras necesidades. Posteriormente, son almacenadas en un lugar especial de nuestra memoria. Esta colección, conformada en su mayoría por imágenes visuales que nos muestran cómo satisfacer nuestras necesidades, representa la vida tal y como la queremos vivir, y se llama mundo de calidad (Glasser, 2011) o percepción de referencia, según la teoría del control de Powers (Powers, 1973). Así, este mundo personal se empieza a crear en la memoria al poco tiempo que nacemos y continuamos construyéndolo y cambiándolo durante toda la vida.

Dentro del mundo de calidad, encontramos tres categorías relativas a las imágenes: 1) la gente con la que más queremos estar; 2) las cosas que más nos gustaría tener o experimentar; 3) las ideas o sistemas de creencias que gobiernan gran parte de nuestro comportamiento. Incluso, tenemos, al menos, una imagen satisfactoria para cada necesidad (Glasser, 1990; 1999; 2011). Es importante resaltar que las primeras personas que entran en nuestro mundo de calidad son nuestros padres y, en algunos casos, nuestros maestros. No obstante, las personas entran o salen del mundo de calidad dependiendo de cómo las percibimos (Glasser, 1999).

En este sentido, el conflicto aparece cuando existe una situación en la que se deben satisfacer dos condiciones de referencia incompatibles al mismo tiempo. El conflicto puede ser interno o con otra persona (Powers, 1973). En otras palabras, este surge cuando se tienen dos imágenes opuestas y simultáneas en el mundo de calidad propio o en contraposición con el de alguien más. Además, la gravedad del conflicto es proporcional a la intensidad (importancia) de las imágenes enfrentadas (Glasser, 1999).

Además, nuestras imágenes varían de acuerdo con las experiencias que tengamos. Pese a esto, no hay imágenes equivocadas o insatisfactorias. De hecho, las imágenes que guardamos en

nuestro álbum no siempre son compatibles (Glasser, 1988). Ahora bien, aunque no es fácil cambiar una imagen, la única forma de hacerlo, es reemplazándola por otra igualmente satisfactoria. En realidad, existen tres razones por las cuales las personas ponen nuevas imágenes en sus cabezas; primero, cuando una imagen ya no es satisfactoria y la reemplazamos por otra; segundo, cuando personas importantes para nosotros nos persuaden de hacerlo y, por último, cuando experimentamos un evento que encontramos satisfactorio, sin importar si está relacionado con alguien importante para nosotros (Glasser, 2011).

También es importante entender que el poder de las imágenes en nuestro mundo de calidad es enorme, tanto así que, en algunas ocasiones, las personas pueden sufrir toda su vida porque son incapaces de cambiar una imagen, a pesar de que esta sea imposible de satisfacer o perjudicial (Glasser, 1985). Por ejemplo, los alcohólicos son dominados por imágenes de ellos mismos satisfaciendo una o todas sus necesidades por medio del alcohol, y hasta que esta imagen de satisfacción no desaparezca de su mundo de calidad nunca dejarán de beber (Glasser, 2011).

No obstante, los conflictos internos, aunque pueden tener serias consecuencias para el individuo, son relativamente fáciles de resolver, ya que es la misma persona quien se beneficia con su resolución. Por otro lado, el conflicto entre dos personas ocurre cuando la acción usada por una persona A para alcanzar o mantener una condición de referencia, causa una percepción en otra persona B, que se desvía significativamente de la condición de referencia de esta persona. Por tal razón, este tipo de conflicto es más complejo de resolver. De hecho, tal situación puede derivar en un conflicto interno para una o las dos personas implicadas (Powers, 1973).

Por otro lado, un factor que genera conflictos internos e interrelacionales, es la dificultad para ser tolerantes con el mundo de calidad de los demás. Si pudiéramos asumir que lo que es correcto para uno mismo, probablemente, no es correcto para los demás, el mundo sería un lugar mucho más feliz (Glasser, 1999; 2007). Debido a que todos tenemos en nuestra cabeza una imagen de cómo deberían ser las cosas, percibimos el mundo por medio de los valores, como bueno o malo, que están ligados a tal imagen. Por consiguiente, todos los comportamientos que percibimos son valorados, y los que sean incompatibles con los valores de nuestra cámara, son calificados de manera negativa. Por tal motivo, para relacionarnos mejor con los otros debemos aceptar las imágenes que ellos tienen en sus cabezas y tomar conciencia de que nuestra cámara sensorial no registra el mundo tal cual es (Glasser, 1985; 2011). Conocer la existencia de dos mundos, el mío

y el del otro, nos ayuda a entender que es imposible que dos personas tengan exactamente las mismas imágenes en su cabeza; incluso las personas que amamos tienen mundos de calidad diferentes al nuestro. Entender esta diferencia nos permite aceptar al otro y cultivar la capacidad de relacionarnos mejor (Glasser, 1988; 1999; 2011) y, aunque no incluyamos a estas personas en nuestro mundo de calidad, entendemos por qué se comportan de manera diferente a la nuestra (Glasser, 1999).

En cualquier conflicto se pueden evidenciar tres niveles de organización. El nivel más bajo es donde se expresa el conflicto, el siguiente es el de la causa y el nivel más alto es en el que se ha creado la situación que lo origina. Usualmente, cuando una persona sufre conflicto, lo primero que hace es enfocarse en el nivel de la causa. Al hacer esto, tiene una única mirada al problema y, usualmente, consiste en culpar a los demás. En efecto, es mucho más fácil cambiar la condición de referencia (situación que se desea) que cambiar las condiciones físicas del problema. Por tal razón, los esfuerzos para solucionar el conflicto se deben enfocar en el nivel en que se ha creado la situación que da origen al conflicto, para así poder ajustar las condiciones de referencia (Powers, 1973).

Igualmente, la mayoría de los conflictos tienen su raíz en cuatro situaciones. La primera se genera cuando uno ha querido que alguien haga algo que no quería hacer. La segunda cuando alguien ha tratado de obligarme a hacer algo que yo no quería hacer. La tercera cuando tanto uno como otra persona intentamos que un tercero hiciera algo que no quería hacer. La cuarta cuando uno ha tratado de forzarse a sí mismo a hacer algo que encontraba doloroso e, incluso, imposible de hacer. A pesar de entender la raíz del conflicto, atribuimos las causas de este al mundo exterior y pocas veces a nuestro mundo interior. En tal circunstancia, la teoría de la elección dice que lo único que uno puede hacer para solucionar el conflicto es cambiar lo que desea, lo que está haciendo o hacer ambas cosas a la vez (Glasser, 1999).

Nuevamente, la teoría de la elección muestra una visión utilitarista en cuanto al mundo de calidad. Glasser (1990), menciona poco el mundo interior del otro, y cuando lo hace se refiere a la obligación de tolerarlo para evitar conflictos; es decir, para que el individuo no se vea envuelto en una situación incómoda o desfavorable. De igual manera, se refiere a aceptar las imágenes de las demás personas con la finalidad de construir mejores relaciones y así beneficiar al individuo. Más adelante, en nuestro trabajo, veremos cómo el mundo de calidad, mediante las emociones, se puede

convertir en este lugar mental que debería ser plataforma para crear proyectos de vida que vayan más allá de la satisfacción de necesidades propias y de darle valor al otro solo en función de su utilidad.

1.2.2. El comportamiento total y las emociones

Comportarse es realizar una acción para tratar de controlar una o más percepciones que forman el mundo de la experiencia. Esto no quiere decir cambiar la percepción, sino actuar en el mundo conforme a la condición de referencia que nosotros mismos hemos elegido (Powers, 1973). Según la teoría de la elección, todo lo que las personas podemos hacer es comportarnos como un intento de controlar los eventos y personas, con el fin de satisfacer nuestras necesidades básicas (Glasser, 1988; 1999). En consecuencia, cuando cometemos un error, es decir, cuando existe una diferencia entre el mundo percibido y la percepción de referencia, reorganizamos nuestro comportamiento para eliminar dicho error y satisfacer nuestras necesidades. Si este comportamiento que elegimos no es efectivo, entonces reorganizamos de nuevo, lo que quiere decir, que buscamos nuevas acciones para lograr lo que queremos (Glasser, 2010). Esta reorganización tiene como objetivo la satisfacción de necesidades; no obstante, depende de los modelos internos del organismo y de su funcionamiento. El sistema de reorganización se ocupa de mantener las señales de error intrínsecas cerca a cero y sus acciones consisten en reorganizar el sistema nervioso que, a su vez, altera la forma en que las personas se comportan en relación con su ambiente (Powers, 1973; Glasser, 1999). Es decir, cuando el error intrínseco llega a cero, el proceso de reorganización se detiene, de tal manera que el cuerpo aprende a lidiar con un error la próxima vez que este aparezca (Glasser, 1981).

La reorganización se activa cuando existen errores extremadamente altos que pueden generar nuevas configuraciones, tanto a nivel fisiológico (cerebro antiguo) como a nivel psicológico (cerebro nuevo). Sin importar el tipo de configuración, los sistemas de reorganización pueden tener consecuencias positivas o negativas para la persona que los experimenta. Por un lado, nos puede dar la fuerza necesaria para levantar un carro si vemos a nuestro hijo debajo de este. También puede ocasionar curas “milagrosas”, en que el sistema de control fisiológico se reorganiza exitosamente cambiando la química, las rutas hormonales y metabólicas del cuerpo (reorganización fisiológica). O, cómo ocurrió en el caso de los sobrevivientes de la tragedia de los

Andes¹, que se reorganizaron lo suficiente como para comer carne humana y sobrevivir (reorganización psicológica). Por otro lado, los sistemas de reorganización nos pueden enfermar, caso en el cual una persona puede dejar de comer porque desarrolla una percepción de referencia de que debería ser más delgada de lo que es (reorganización psicológica). Lo mismo ocurre cuando se generan enfermedades como la artritis reumatoide, el eczema y la colitis (reorganización fisiológica). La reorganización puede ser tan autodestructiva que incluso puede inducir el suicidio (Glasser, 1981).

Según Glasser (1999), la reorganización es un tipo de sistema creativo que nos plantea nuevas acciones y pensamientos que generan cambios en las emociones y la fisiología para reducir el error al máximo. No obstante, como ya se planteó, estos sistemas pueden funcionar de manera positiva o negativa dependiendo del caso. Usualmente, las actividades destructivas están más relacionadas con la imposibilidad de tener buenas relaciones y, en muchos casos, incluso el sistema inmune se reorganiza para atacar al propio organismo (Glasser, 2011).

De hecho, las mal llamadas enfermedades mentales no son más que cambios fisiológicos producto de la falta de control efectivo en nuestras vidas. Es así como la depresión, la ansiedad, la esquizofrenia y las fobias son consecuencia de una fisiología afectada por nuestras acciones y pensamientos, no enfermedades fuera de nuestro control, que solo pueden tratarse con medicamentos (Glasser, 1999; 2001; 2005).

Muchas veces, cuando tratamos de resolver un conflicto y nada de lo que hacemos es efectivo, nuestro sistema creativo nos ofrece una nueva fisiología que, aunque dolorosa, parece ser la mejor opción del momento. Sin embargo, Glasser (1999) plantea que para tomar control efectivo de nuestras vidas debemos entender que, aunque no somos responsables de lo que creamos (producto de los sistemas creativos), sí somos responsables de lo que elegimos hacer con nuestras creaciones, así estas sean sanas o insanas.

Ahora veremos que la necesidad de comportarnos es dirigida por una señal provocada por el deseo de lo que quiero, y se activa de manera tal, que reorganiza el comportamiento (Glasser, 1993). Esta reorganización siempre va acompañada por un componente de acción, pensamiento,

¹ Accidente aéreo que en 1972 sobre la cordillera de los Andes.

emoción y fisiología. Por ejemplo, dentro del comportamiento de correr existe un componente de acción, manifiesto en los movimientos coordinados que los músculos y huesos realizan para poder mover el cuerpo; un componente de pensamiento, por medio del cual el cerebro le envía una señal al cuerpo para que comience a correr; otro componente emocional, por el que se genera una emoción placentera o de inconformidad al realizar dicha actividad; y, por último, un componente fisiológico, que se expresa en la actividad del corazón que se acelera y late con mayor frecuencia para transportar oxígeno a las células musculares (Glasser, 1988; 1990).

Este sistema, denominado comportamiento total, se compone de actuar (comportamiento activo, con movimientos voluntarios e involuntarios, que me permiten realizar una acción), pensar (generar pensamientos voluntaria o involuntariamente, como en los sueños), sentir (la capacidad de generar emociones dolorosas o placenteras), y fisiología (la habilidad de generar mecanismos corporales voluntarios o involuntarios, relacionados con lo que hacemos, pensamos y sentimos).

Para explicar el comportamiento total, Glasser (1990) hace una analogía con el funcionamiento de un carro. Así pues, el motor es considerado, en su conjunto, como las necesidades básicas y la dirección en la que el carro se mueve sería el camino para satisfacerlas. Las llantas delanteras son los componentes de acción y pensamiento, puesto que tenemos el control directo sobre ellas. Las traseras son las emociones y la fisiología, debido a que tenemos control indirecto sobre estas. En este orden de ideas, cuando nos sentimos mal no tenemos la sensación de haber elegido, de hecho, nos parece como si las cosas simplemente nos estuvieran sucediendo sin la participación de nuestra voluntad. No obstante, todos nuestros sentimientos, placenteros o dolorosos, indirectamente son fruto de la elección; incluso, las decisiones indirectas son elegidas, y, por eso, nadie tiene la capacidad de hacernos sentir bien o mal (Glasser, 1985; 1999).

Es muy interesante ver cómo nunca usamos nombres y adjetivos para denominar los componentes hacer y pensar. Siempre utilizamos verbos como “caminar” o “estudiar”, porque somos conscientes de nuestra responsabilidad sobre ellos. Sin embargo, sí utilizamos nombres y adjetivos como “depresión” y “deprimido”, en vez de “deprimiéndome” para denotar emociones dolorosas. Este hecho nos demuestra que tratamos de asumir poca responsabilidad frente a estos comportamientos inefectivos y poco placenteros. Usualmente, culpamos a los demás o a las circunstancias del por qué nos sentimos de cierta manera en particular. Sin embargo, tan pronto

como decidimos que estamos eligiendo deprimirnos, es muy difícil evadir la responsabilidad de cómo nos estamos sintiendo (Glasser, 1988; 1999).

Entre más conscientes somos de los cuatro componentes del comportamiento total, mejor manejo de nuestras vidas tenemos. Entender que tenemos el control directo de nuestras acciones y pensamientos y que, a pesar de la sensación de falta de dominio, tenemos bastante control indirecto sobre nuestros sentimientos y la fisiología que los permea, nos permite tomar decisiones más efectivas. De modo que, para la teoría de la elección, la clave está en el componente hacer (Glasser, 1985; 2000b; 2011). Por tal motivo, existen tres opciones con las que contamos para dejar de comportarnos de una manera dolorosa. Estas son: cambiar lo que deseamos, cambiar lo que estamos haciendo o ambas (Glasser, 1999).

Vale la pena resaltar que en la vida no hay decisiones correctas o incorrectas para cada situación (Glasser, 2002). Lo único que podemos hacer es enfocarnos en el componente del actuar, porque es allí donde podemos realizar cambios efectivos en nuestras vidas. Es decir, el control sobre las acciones es más fácil de ejercer que sobre los pensamientos, aunque esto no quiere decir que los mismos no estén sujetos al cambio. Por último, debemos escuchar nuestras emociones, pues son las que nos proporcionan una idea acerca de cómo está nuestra relación con nosotros mismos y con los demás (Glasser, 1988).

Según la teoría de la elección, las emociones son expresiones físicas de las señales de error intrínseco (la diferencia entre lo percibido y la condición de referencia). Ellas nos proporcionan una percepción de cómo están las cosas dentro y fuera de nosotros (Powers, 1973). En consecuencia, cuando la señal de error es alta, el mundo percibido y el mundo de calidad no están alineados y, entonces, es cuando experimentamos emociones dolorosas. Por el contrario, cuando el mundo percibido y el mundo de calidad son compatibles, experimentamos emociones placenteras (Glasser, 1981).

Además, según Glasser (1999), las emociones evolucionaron para mostrarnos qué tan exitosos somos en satisfacer nuestras necesidades básicas, siendo ellas los indicadores de nuestro nivel de satisfacción. Es así cómo, cuando mis necesidades han sido satisfechas, me siento bien como recompensa por el éxito, y, cuando no, me siento mal como una forma de animarme a satisfacerlas (Glasser, 1988).

Las emociones, según la teoría de la elección, se dividen en dos partes que ocurren de modo secuencial. Primero, experimentamos una inmediata e intensa emoción de corto plazo, que ocurre al momento de experimentar frustración (incremento sustancial de un error) o satisfacción (decrecimiento sustancial de un error). Esta corta pero intensa sensación de dolor o placer se denomina emoción pura o a corto plazo. Posteriormente, para lidiar con la frustración o prolongar la satisfacción, elegimos emociones menos agudas, pero de mayor duración, denominadas emociones a largo plazo. La mayor parte del tiempo, cuando nos quejamos por nuestras emociones, no hacemos referencia a las cortas, sino a los comportamientos miserables que duran más tiempo. Por ejemplo, cuando vemos un tigre, primero experimentamos la emoción pura que, en este caso, podría ser el susto. Luego, evaluamos la situación y elegimos correr y buscar protección. La emoción pura se va desvaneciendo a medida que elegimos hacer, pensar o sentir algo en particular sobre la situación. Por lo tanto, elegimos lo que hacemos, pensamos, y sentimos a largo plazo, pero no las emociones puras que experimentamos (Glasser, 1981). No obstante, muchas veces pensamos que, como la emoción pura no la elegimos, tampoco elegimos la emoción a largo plazo. De esta manera, mientras la emoción pura se desvanece y la emoción a largo plazo aparece, en contadas ocasiones se mezclan haciendo muy difícil para nosotros saber cuándo terminan las puras y comienzan los comportamientos emocionales (Glasser, 1985, 1993).

A diferencia de las emociones puras, los comportamientos emocionales no siempre son tan obvios. Muchas veces, incluso, tratamos de esconderlos de los demás diciendo que nos sentimos bien, cuando realmente estamos enojados o tristes. Según Glasser (1981), creemos que si expresamos cómo nos sentimos podemos incrementar nuestro error. De hecho, los comportamientos emocionales que son iniciados por un error sustancial son siempre miserables e infelices, como la depresión o la ansiedad. Por tanto, tenemos que aprender que sentirnos mal es una respuesta humana para tratar de reducir el error (Glasser, 1981).

De los cuatro componentes del comportamiento total, usualmente, el emocional es el más intenso y predominante. Por eso, es el componente que más utiliza nuestro sistema para darnos cuenta de nuestro nivel de satisfacción. En efecto, pasamos toda nuestra vida haciendo todo lo posible por sentirnos bien (Glasser, 1990), confiando en que, si nos sentimos bien, este es un indicador de que debemos permanecer donde estamos, y si nos sentimos mal debemos hacer lo

opuesto. Cabe destacar que la forma en que se experimenta la emoción es diferente para cada persona, puesto que cada uno de nosotros tiene una estación de comparación única (Glasser, 1981).

Para concluir esta sección, vamos a sugerir dos aspectos que merecen especial atención dentro de la teoría de Glasser: que las emociones son indicadores de satisfacción de necesidades y que la felicidad hace parte del mundo de calidad. Luego de exponer el concepto de comportamiento total y emociones a la luz de la teoría de la elección (1999), vemos cómo el autor escatima esfuerzos a la hora de integrar el componente emocional en la teoría. A pesar de que Glasser (1999), expresa que comprender que todos experimentamos las emociones de manera diferente es importante para relacionarnos de manera efectiva, no profundiza en aspectos significativos de las emociones, de hecho, las minimiza en función de su valencia. Es decir, las concibe de manera limitada como sentirse bien o mal con respecto a una situación o persona en particular. De hecho, podríamos decir que, para el autor, las emociones son sensaciones corporales que le indican al individuo si está siendo efectivo en satisfacer sus propias necesidades. Si bien, estas sensaciones son importantes y tienen que ver con la forma en que experimentamos la emoción, este es solo uno de los elementos que la componen.

Cornelius (1996), por ejemplo, plantea que la emoción tiene cuatro elementos constitutivos: uno expresivo, uno corporal, uno cognitivo y uno social, que sirven como base para definirla, explicarla y estudiarla. De esta manera, cuando Glasser desatiende los otros tres elementos (el expresivo, el cognitivo y el social) está limitando la emoción al aspecto de la experiencia corporal únicamente. Nos preguntamos, entonces, ¿qué lugar se les da a estos elementos dentro de la teoría? Por ejemplo, la forma en que expresamos nuestras emociones puede alejarnos o acercarnos a los demás, también nos pueden mostrar cómo se siente el otro en relación con un acontecimiento, persona, o lugar. ¿Cómo explica la teoría este fenómeno dentro del comportamiento total? Ahora bien, ¿qué pasa cuando una persona cambia la valoración que le da a un evento, se va a sentir igual con respecto al mismo? O ¿cómo explica Glasser que el componente emocional del comportamiento total depende en gran medida de la cultura a la que el individuo pertenece? Aún más importante, ¿dónde queda el componente social de la emoción que me acerca a vivir el mundo de los demás seres vivos?

Además de esto, a pesar de que el componente emocional se reconoce como el más intenso y predominante, no se le da el peso que merece. Para Glasser (1999), de los cuatro componentes,

el actuar es más fundamental. Es decir, todo lo que las personas podemos hacer es comportarnos para satisfacer nuestras necesidades, aunque también decidimos qué pensar, si este componente está alejado del actuar, pierde su importancia pues no nos permitiría satisfacer nuestras necesidades directamente. Por su lado, las emociones no se eligen de manera directa, es decir, según la teoría, no tenemos control sobre ellas y por eso se desplazan al nivel de indicadores. Como vemos, la teoría de la elección se enfoca de manera contundente en la satisfacción de necesidades y en los comportamientos que nos permiten lograr este objetivo que, en últimas, y según Glasser, determina quiénes somos. No obstante, desconoce el poder que tienen las emociones en determinar la persona que queremos ser. Esta visión reduccionista sobre la emocionalidad en la teoría de la elección es donde encontramos un nicho para fortalecer el concepto de comportamiento total por medio de una visión más enriquecida sobre las emociones.

Por último, y para fortalecer nuestra valoración final de este capítulo, discutiremos el vínculo entre la felicidad y el mundo de calidad, según la teoría de la elección. Para hacerlo debemos, en primera instancia, mencionar la definición de felicidad que propone Glasser (2004, p7):

eres mentalmente saludable si disfrutas estar con la mayor parte de las personas que conoces, especialmente con aquellos importantes para ti como algo inevitable del vivir. Disfrutas la vida y no se te dificulta aceptar a las demás personas que piensan o actúan diferente a ti. Rara vez se te ocurre criticar o tratar de cambiar a alguien. Cuando tienes diferencias con los demás, intentas resolver el problema, y si no se puede resolver, te retiras antes de discutir y aumentar la dificultad. Eres creativo en lo que haces y puedes disfrutar más de tu potencial de lo que creías posible. Finalmente, incluso en situaciones de gran dificultad cuando estás desdichado –nadie puede estar feliz todo el tiempo– sabrás por qué que lo estás y tratarás de hacer algo al respecto. Asimismo, puedes estar físicamente incapacitado, y aun así cumplir con los criterios arriba mencionados.

Ahora analicemos un poco la definición. En ella, Glasser (2004) menciona que “eres mentalmente saludable si disfrutas estar con la mayor parte de las personas que conoces, especialmente con aquellos importantes para ti”; haciendo alusión, nuevamente, a las sensaciones corporales, ahora como un indicador de felicidad. Además, al final de la idea resalta que este disfrute se debe experimentar aún más con “aquellos importantes para ti”, dicho de otro modo, en la importancia

que se le da a las personas radica su valor. Sin embargo, más adelante dice: “no se te dificulta aceptar a las demás personas que piensan o actúan diferente a ti”, reconociendo al otro desde una mirada un poco más desinteresada y un poco menos cercana al “yo”. Finalmente, Glasser escribe en su definición “cuando tienes diferencias con los demás, intentas resolver el problema, y si no se puede resolver, te retiras antes de discutir y aumentar la dificultad”, en este caso, aludiendo a la resolución de conflictos, aunque sin mencionar la realidad del otro.

Luego de examinar esta definición, expondremos dos elementos que llaman la atención. Primero, aunque según la teoría de la elección, el mundo de calidad es este lugar de la mente que representa la vida tal y como la queremos vivir, este concepto no hace parte de la definición de felicidad que acabamos de analizar. Es decir, los conceptos de mundo de calidad y felicidad no están debidamente articulados. Segundo, para el autor, la felicidad es afín a la satisfacción personal, muy acorde con el mundo individualista que caracteriza la teoría, aunque apartada de la realidad externa. Por el contrario, consideramos que el concepto de mundo de calidad y de felicidad están directamente conectados, y que este mundo interior tiene un gran potencial para convertirse en vehículo conductor hacia la felicidad. Sin embargo, este vínculo no está presente en la teoría.

1.3. La aplicación de la teoría de la elección a la educación

De acuerdo con la teoría de la elección, los niños necesitan aprender alternativas para reorganizarse en casa y en la escuela. Esto quiere decir, ayudarles a encontrar comportamientos satisfactorios que no vayan en contra del comportamiento de los demás (Glasser, 1981). Para ver si esto ocurría en las escuelas, Glasser (1988) entrevistó algunos estudiantes de colegios públicos en Estados Unidos y encontró que la mayoría, contrario a lo que se esperaría, se sentían frustrados y aburridos. En primer lugar, se sentían frustrados porque sus maestros solo hablaban y no los escuchaban, o porque simplemente no les interesaba lo que les ocurría a sus estudiantes o cómo estos se sentían. En segundo lugar, los estudiantes creían que la escuela era aburrida porque la encontraban muy superficial (Glasser, 1988).

Dentro de sus hallazgos, Glasser (1988) descubrió que la relación maestro-estudiante era la más importante en lo que se refiere al éxito de los niños y los jóvenes en las escuelas. Es importante recordar que, en muchos casos, los maestros son las primeras personas en el mundo de calidad de los niños y que, cuando esto ocurre, ellos se sienten más comprometidos con el

aprendizaje (Glasser, 1998). Por este motivo, es indispensable que los maestros cultiven una buena relación con sus estudiantes. Un estudiante feliz es un estudiante comprometido con el aprendizaje y, por ende, un niño satisfecho. De hecho, los estudiantes con déficit de atención tienen relaciones insatisfactorias con los adultos presentes en sus vidas, sobre todo con sus maestros (Glasser, 2000b).

Cuando los estudiantes son pequeños tienen una mejor relación con sus profesores, pero cuando ellos crecen la cuestión se complica. A partir de la adolescencia, los estudiantes pierden el interés, pues perciben que lo aprendido no tiene utilidad, pero también porque les es más difícil relacionarse con sus maestros. En efecto, ya no los ven como sus amigos o modelos a seguir, sino como su competencia. Lo más preocupante es que durante esta etapa del ciclo de vida es cuando los estudiantes necesitan mantener mejores relaciones que contribuyan al desarrollo de su personalidad (Glasser, 1999).

Cuando los educadores interiorizan el hecho de que su relación con el estudiante es lo más importante, comienzan a hacer su mejor esfuerzo por conectarse con ellos. La teoría de la elección asevera que la mejor manera de conectarse es por medio de los hábitos constructivos, a saber, escuchar, apoyar, animar, confiar y respetar. Otra manera de conectarse con los estudiantes es explicándoles la utilidad de lo que se les está enseñando. Esto quiere decir, mostrándoles la conexión entre sus vidas y lo que están aprendiendo. Si esto no funciona, es interesante ver cómo muchos estudiantes adolescentes trabajan en sus clases, no porque crean que la educación que están obteniendo es valiosa, sino para no defraudar a maestros que se encuentran en sus mundos de calidad (Glasser, 2000a).

Aunque ser un buen maestro no es tarea fácil, tampoco es imposible, solo se necesita conectarse con sus estudiantes, siendo un buen líder. De acuerdo con la teoría de la elección, un maestro-líder entiende que los estudiantes buscan satisfacer sus necesidades y que lo pueden hacer de manera efectiva mediante la creación de trabajos de calidad. De ahí que, en cualquier escenario, un líder es alguien que la gente sigue por gusto, porque su liderazgo los ayuda a hacer su trabajo de manera más efectiva y feliz (Glasser, 2000a).

En la teoría de la elección se proponen cuatro condiciones esenciales para ser un maestro-líder exitoso. Primero, hay que propiciar discusiones sobre la calidad del trabajo que se requiere y el tiempo para conseguirlo; de hecho, un buen maestro hace su mayor esfuerzo para que el trabajo

esperado encaje con las necesidades y habilidades de los estudiantes. Segundo, es importante mostrar y modelar el trabajo que se espera. Tercero, también hay que permitir que sean los estudiantes quienes evalúen su propio trabajo, asumiendo que ellos son los que saben más sobre lo que hicieron y cómo lo hicieron. Por último, proveer a los estudiantes de las mejores herramientas, así como de un ambiente de clase óptimo, sin ser coercitivo o permisivo, para que puedan realizar trabajos de calidad (Glasser, 1990).

Por consiguiente, un buen maestro es quien ayuda a sus estudiantes a sentirse motivados. Muchos profesores en su intento por “motivar” a los estudiantes usan el control externo y la coerción para que los estudiantes hagan lo que ellos les piden. Por el contrario, una manera efectiva de conectarse con los estudiantes es entrando a su mundo de calidad. Esto se puede hacer escuchándolos, mostrándoles interés por sus vidas y siendo respetuosos frente a sus diferencias. Incluso, un maestro puede entrar en el mundo de calidad por medio del humor en sus clases, haciéndolas entretenidas y riéndose junto a sus estudiantes (Glasser, 1990).

Si utilizamos una atmósfera positiva, como la descrita en el párrafo anterior, no importa de dónde venga el niño, este tendrá todas las herramientas para ser exitoso (Glasser, 1975a). Por el contrario, si el maestro ve los comportamientos de indisciplina como característicos de niños poco exitosos, y no como el resultado de la falta de satisfacción de sus necesidades, entonces desde el comienzo este niño estará condenado al fracaso. De hecho, en las escuelas, los niños que no son exitosos entran en conflicto con los adultos, porque se les trata de controlar y se les critica; además, usualmente, son excluidos del grupo de los niños que sí son considerados exitosos, por lo que, en consecuencia, aquellos tendrán menor posibilidad de tener éxito. De este modo, se alimenta así un círculo negativo para estos estudiantes (Glasser, 1993).

Este hecho es paradójico, puesto que las escuelas deberían ser el lugar donde se le proporciona a las personas herramientas y conocimiento para lidiar efectivamente con nuevas situaciones (Glasser, 1975b). No obstante, vemos que muchos colegios hacen todo lo contrario. De manera prioritaria, los estudiantes son bombardeados con información irrelevante, datos y fórmulas que deben aprender de memoria y que no tienen ninguna utilidad en la vida real. Además, los estudiantes aprenden y compiten como individuos y el maestro es quien decide lo que se enseña y cómo se enseña. En realidad, los maestros siguen enseñando lo mismo que se enseñaba hace cien años (Glasser, 1998; 2000a).

Cabe resaltar, además, que enseñar no es hacer las cosas para los estudiantes ni por los estudiantes; es, de hecho, estructurar formas en que los estudiantes quieran trabajar para aprender. Es decir, los maestros deben pasar la mayor parte de su tiempo reestructurando y diseñando un lugar de trabajo más satisfactorio y productivo (Glasser, 1988) que favorezca las buenas prácticas de enseñanza, los exámenes justos, las tareas interesantes y que los estudiantes estén altamente motivados (Glasser, 2000a).

Además, debemos entender que la base para alcanzar estos criterios radica en comprender que todo lo que los estudiantes hacen en el colegio está completamente determinado por las imágenes en su cabeza (Glasser, 1988). Por ende, la misión principal de la escuela es ayudar a los estudiantes a satisfacer sus necesidades básicas, creando ambientes en los que puedan encontrar amor y pertenencia, poder, libertad, diversión y supervivencia (Glasser, 2000a). Si un estudiante tiene sed o hambre, estará pensando en esta necesidad y no podrá enfocarse en el aprendizaje; si se siente solo, estará buscando amigos y formas de pertenecer, en lugar de conocimiento; si no siente que se está divirtiendo, entonces buscará jugar en el salón, y no se interesará por el tema de la clase (Glasser, 1988).

Por ejemplo, para satisfacer la necesidad de supervivencia en el aula se cuenta con varias estrategias que los maestros pueden utilizar. Por ejemplo, los estudiantes deberían poder comer y beber cuando lo necesiten (Glasser, 2000a). También hay que proporcionarles diferentes tipos de actividades con las cuales se sientan conectados; se debe tener presente que, si bien algunos estudiantes disfrutan las clases magistrales bien preparadas y de vez en cuando quieren trabajar individualmente en sus mesas, otros se sienten más seguros trabajando en equipo (Glasser, 1988).

Aunque la necesidad de poder es difícil de satisfacer especialmente en los jóvenes, se pueden llevar a cabo actividades que les ayude a sentirse empoderados del aprendizaje. Un ejemplo es realizando actividades de competencia sana y responsable, en las que los estudiantes se sientan exitosos. La clave está en evitar que el estudiante se sienta frustrado con respecto al aprendizaje, y que, si lo hace, lo utilice como herramienta para lograr algo más adelante. Hay que evitar al máximo la crítica, pues esta es la causa principal de la destrucción del ego de los estudiantes (Glasser, 1997).

De igual manera, ayudar a los estudiantes a satisfacer su necesidad de diversión es clave para el éxito. En efecto, cuando alguien decide que no quiere aprender, deja de divertirse. Del

mismo modo, si el estudiante está aburrido, no logra conectar ni retener información. Es así como un buen comediante es casi siempre un buen maestro y, usualmente, recordamos a nuestros mejores profesores como aquellos que hacen del aprendizaje un momento divertido. Un maestro debe relajarse y no tomar las cosas tan en serio; está bien reírse y hacer chistes de vez en cuando, pues los estudiantes se divierten cuando perciben que el maestro se está divirtiendo también (Glasser, 2000a).

Para ayudar a los estudiantes a satisfacer su necesidad de libertad, el maestro puede darles la opción de elegir entre diferentes actividades o temas para aprender, así como también la libertad de elegir con quien trabajar y el tiempo de trabajo (Glasser, 1997).

Por último, es indispensable que las escuelas ayuden a los niños y jóvenes a satisfacer su necesidad de amor. El colegio puede enseñarles a los niños sobre la autoestima y su capacidad de dar y recibir amor (Glasser, 1975a). También, el amor puede ser enseñado como una responsabilidad social, de forma que los niños aprenden a ser responsables con el otro, a cuidarlo y a ayudarlo, no solo por el bien de los demás, sino el de ellos mismos (Glasser, 1975a). Muchos maestros en sus clases tienen niños que carecen de amor, un problema relevante en la sociedad de hoy en día. Si el educador entendiera que solo se necesita de un maestro cariñoso, preocupado por sus estudiantes, para que los niños aprendan a vivir vidas exitosas, la razón de ser de las escuelas cambiaría por completo (Glasser, 1988). Con el objeto de satisfacer esta necesidad, Glasser (2000a) propone hacer reuniones de círculo periódicas que ayuden a los estudiantes a compartir y comunicar inquietudes (Glasser, 1975a; 2000a).

Glasser (2000a) explica la importancia de trabajar en grupos de aprendizaje para satisfacer las necesidades. Los estudiantes ganan varias cosas con esta estrategia: primero, obtienen un alto sentido de pertenencia por trabajar juntos en grupos de dos a cinco estudiantes. Es importante que el maestro sea quien elija los grupos, conformándolos de manera tal, que queden en cada grupo estudiantes de bajo, medio y alto logro académico. Segundo, la pertenencia provee motivación para que los estudiantes trabajen y alcancen el éxito, y, debido a ello, comienzan a creer que el conocimiento es poder. Tercero, los estudiantes con mayor logro académico sienten que ayudar a los otros satisface su necesidad de poder. Cuarto, los estudiantes que no tienen logros tan altos también satisfacen sus necesidades porque ahora sienten que pueden contribuir a su equipo. Quinto, los estudiantes no dependerán únicamente del maestro para aprender, lo harán por medio

de ellos mismos y de su propia creatividad, de modo que a los miembros del grupo se les proporciona poder y libertad. Sexto, los grupos de aprendizaje llevan a los estudiantes a que superen la superficialidad de las escuelas de hoy en día. Séptimo, dado que se les da la opción de convencer a sus profesores y padres de que han aprendido el material, se les está proporcionando libertad para llevar a cabo esta tarea. Por último, los grupos de trabajo serán cambiados por los maestros de manera regular, y la calificación final será de todos (Glasser, 1988). En conclusión, existen diferentes estrategias que pueden ser implementadas por los maestros para ayudar a los estudiantes a satisfacer sus necesidades, que pueden ser tanto actividades de clase como consejería.

Como vimos a lo largo de esta sección, la satisfacción de necesidades es la herramienta principal utilizada en las instituciones que practican la teoría de la elección de Glasser en procesos académicos. Es así que brindar al estudiante la oportunidad de satisfacer sus necesidades básicas, garantiza el éxito académico y en sus relaciones interpersonales. No obstante, consideramos que existe un nicho para enriquecer dentro de la teoría, que difiere del terreno común de su aplicación a la educación y que va mucho más allá de ayudar a los estudiantes a ser exitosos en la satisfacción de sus necesidades. De cierta manera, la teoría ha utilizado tangencialmente los conceptos de mundo de calidad y comportamiento total, pero no lo ha hecho de manera directa. Por lo tanto, es en este terreno inexplorado que queremos hacer nuestro aporte a la teoría de Glasser.

1.4. Valoración final

La visión que la teoría de la elección tiene sobre la educación es pertinente para nuestro estudio. No obstante, hemos encontrado varios puntos que vale la pena considerar y enriquecer para que se convierta en una herramienta provechosa de ser utilizada para educar en emociones. Para lograr este propósito, haremos una pequeña recapitulación de lo discutido hasta ahora.

Primero, cabe destacar que la teoría de Glasser toma como aspecto fundamental de su estructura la satisfacción de las necesidades preexistentes, descritas como el motor que nos impulsa a elegir de cierta manera de acuerdo con la TER (Allingham, 1999). Este punto, en particular, es de suma importancia, ya que nos muestra el origen de la satisfacción de las necesidades básicas descritas en la Teoría de la elección de Glasser (1999). Adicionalmente, esta teoría adoptó el pensamiento individualista y el concepto de elección de acuerdo con las preferencias personales, aspectos ampliamente utilizados para desarrollar estrategias militares y económicas. No obstante,

Glasser (1999) no incorpora los elementos de la elección social, un tipo de elección colectiva que tiene como fin el bienestar comunitario. Nos preguntamos, entonces, si para Glasser las relaciones interpersonales son lo más importante ¿por qué no incluye los elementos de la elección social como parte de su teoría?

Segundo, encontramos dos oportunidades de mejora dentro de la teoría de la elección de Glasser. Por un lado, la teoría hace mucho énfasis en las sensaciones corporales tratándolas como un indicador de satisfacción personal, minimizando los otros tres elementos constitutivos de la emoción. A pesar de ser el componente más intenso y del cual tenemos mayor conciencia, la emocionalidad ha sido poco desarrollada, dentro de la teoría, se le da mayor peso al componente comportamental. Por otro lado, se define la felicidad de manera individualista, dejando de lado el mundo de calidad de los otros individuos y prestando especial atención a la utilidad que los demás nos pueden proporcionar. Además, se focaliza en el bienestar individual y se aparta de la necesidad de los demás y del papel colectivo de la “felicidad”. De manera que el comportamiento total y el mundo de calidad, a luz de la teoría de la elección, presentan un espacio para el enriquecimiento, pues se subvalora el componente emocional y la posibilidad de ir más allá de las necesidades propias.

Tercero, según la Teoría de la elección, el objetivo principal de las escuelas es ayudarle a los estudiantes a satisfacer sus necesidades básicas, reduciendo de nuevo el inmenso potencial que la educación emocional trae para la vida de los individuos y las sociedades. Además, aunque Glasser (1975b) expresa que la satisfacción emocional es el mejor medio para lograr el aprendizaje, nunca especifica cómo lograrlo. Por tal razón, proponemos enriquecer el nicho inexplorado del comportamiento total y el mundo de calidad en la educación para ir más allá de la satisfacción de las necesidades de los estudiantes y para que aprendan a reconocer el valor que los demás tienen por sí mismos, independientemente del beneficio que les puedan traer. Es decir, la teoría de la elección puede apartarse de la noción individualista en la que se encuentra enmarcada, para enseñar sobre emociones que permitan a los estudiantes ponerse en el lugar de los demás; esto significa una educación que prepara para la vida fuera de la institución educativa y la felicidad vital.

2. La educación de las emociones

En este capítulo exponemos los elementos constitutivos de la emoción y algunos elementos centrales para la educación emocional. Nuestro propósito es identificar qué características de la emoción se pueden utilizar para enriquecer los conceptos de mundo de calidad y comportamiento total propios de la teoría de la elección de Glasser, identificados como nichos de mejoramiento en el capítulo uno. En vista de que los elementos constitutivos de las emociones han sido poco explorados en el ámbito de su aplicación a la teoría de la elección, proponemos incluir aspectos de la expresión, la experiencia corporal, el juicio y la valoración social de la emoción. De igual manera, proponemos integrar a la teoría de Glasser la integridad emocional y la eudaimonía. Para lograrlo, abordamos los elementos constitutivos de la emoción y exploraremos cómo se han pensado en el terreno de la educación emocional. Concluiremos este capítulo teniendo en cuenta los aspectos clave de la emoción para el enriquecimiento de la teoría de la elección, y que servirán de base para la construcción de una propuesta de educación afectiva.

2.1. Las emociones: un poco de su historia

Y al instante fueron hechos los muñecos labrados en madera. Se parecían al hombre, hablaban como el hombre y poblaron la superficie de la tierra. Existieron y se multiplicaron; tuvieron hijas, tuvieron hijos los muñecos de palo; pero no tenían alma, ni entendimiento, no se acordaron de su creador, de su formador; caminaban sin rumbo y andaban a gatas... fue solamente un ensayo, un intento de hacer hombres. Sus caras estaban enjuntas; sus pies y manos no tenían consistencia; no tenían sangre, ni sustancia, ni humedad. (Popol Vuh, s.f., p. 28)

¿Quién no se ha preguntado qué es una emoción? Algunos dirán que es algo que “sentimos” y otros que es algo que “pensamos”. Para unos está ubicada en el cerebro y para otros en algún lugar del “yo” abstracto. A pesar de que se trata de una experiencia muy humana, no hemos logrado llegar a un consenso que responda a la pregunta inicial (Dixon, 2012). No obstante, aunque no hay consenso, se han realizado varios esfuerzos por definirla y tratar de responder cuándo y cómo ocurre este fenómeno (Gross, 2014).

Desde los primeros egipcios, que en sus manuscritos le atribuían emociones a sus Dioses, hasta la neurociencia actual, que trata de explicarlas como impulsos eléctricos que viajan por el cerebro, las emociones siempre han sido y seguirán siendo basto tema de estudio. Por tal razón, en esta sección se repasará un poco de su historia desde que la palabra ‘emoción’ surgiera y se utilizara en psicología y en filosofía, para luego estudiar con más profundidad sus elementos constitutivos y de qué manera contribuyen a la educación.

La emoción es una palabra clave en psicología moderna y ha estado en crisis desde el punto de vista conceptual y de su definición. Esta palabra se comenzó a usar entre los siglos XVII y XVIII, y se posicionó como una categoría que describe estados mentales a mediados del siglo XIX. Antes de esto, los escolásticos hablaban de la idea de las pasiones, las cuales eran enfermedades del alma que solo se podían curar por medio de la razón. Las pasiones usualmente se aplicaban a las propensiones del diablo, mientras que el afecto se utilizaba para las propensiones virtuosas (Dixon, 2012).

En 1820, Thomas Brown utilizó la palabra emoción (del francés *émotion*) para denominar estados mentales como sensaciones, estados de ánimo, placer, dolor, pasiones, sentimientos y afectos. En su primera publicación, esta palabra cobra un papel teórico en las ciencias de la mente. Posteriormente, Brown definió las emociones como sentimientos vividos, generados inmediatamente después de tener en cuenta objetos, percibir, recordar o imaginar emociones anteriores. En otras palabras, a diferencia de las sensaciones, que son causadas directamente por objetos externos, las emociones son causadas por las “consideraciones” mentales de objetos percibidos y, a diferencia de los estados intelectuales, se definen como sentimientos no cognitivos, más que como formas de pensamiento. El concepto de emoción de Brown era fuertemente no cognitivista ya que separaba los pensamientos intelectuales de los sentimientos emocionales (Dixon, 2003). Mas adelante, le autor definió las emociones como “sentimientos no cognitivos”.

Casi al mismo tiempo, el neurocientífico Charles Bell (1824) establecía que las emociones son “movimientos de la mente que se hacen evidentes por medio de su expresión en la cara y el cuerpo”. Además, Bell (1824) fue el primer autor en darle importancia al cuerpo como causa constitutiva de la experiencia emocional. Algunas de las emociones que Bell describió fueron la pena, la alegría, el asombro, entre otras. Cabe resaltar la importancia que el neurocientífico les dio a los movimientos del cuerpo, especialmente los pulmones y el corazón, no solo como respuesta a

eventos externos, sino también como causa constitutiva de la experiencia emocional. Bell, incluso, argumentaba que la razón por la que todas las personas experimentan los mismos sentimientos internos, emociones o pasiones, es porque sus órganos del cuerpo funcionan de la misma manera (Bell, 1824). Mientras que Brown (1820) y Bell (1824) estaban de acuerdo con que las emociones son un estado mental, diferían en cuanto a si su constitución primaria era de naturaleza mental o corporal.

Luego, en 1872, Charles Darwin abordó el problema de las emociones a partir de su expresión o manifestación conductual. Para Darwin (1872), las emociones son resultado de la selección natural, teniendo en cuenta que son útiles para la especie en términos de supervivencia, y se manifiestan en expresiones faciales y corporales que nos permiten identificarlas. Más adelante, William James (1884) definió la emoción en términos de su experiencia corporal. Para el autor, es imposible experimentar emociones sin cambios corporales y, de hecho, identifica la experiencia de estos cambios, que siguen a la percepción, con la emoción misma.

En esta misma línea, teorías del sentir, como la de James, dominaron hasta finales del siglo XIX. Esto se debió, en gran medida, al modelo cartesiano que dominaba la época, que utilizaba la introspección como método de estudio y descripción de fenómenos (Vendrell, 2008). A comienzos del siglo XX, comenzaron a formularse teorías de tipo cognitivista que definieron las emociones no por la forma en que son sentidas, sino a partir de los aspectos de pensamiento relacionados con ellas (Vendrell, 2009).

Hoy en día son comunes las definiciones abarcadoras de la emoción, como la de Izard (2010), de acuerdo con la cual, las emociones consisten en circuitos nerviosos, sistemas de respuesta y estados o procesos de sentimientos que motivan y organizan la cognición y la acción. Sin embargo, el reto teórico actual radica en articular las relaciones entre los procesos fisiológicos y las experiencias mentales, o entre estados de sentimientos y estados de pensamiento.

2.2. Los elementos constitutivos de las emociones

Ahora bien, las emociones no solo se han definido de acuerdo con algunos de los parámetros descritos en la sección anterior, sino que también se han estudiado y explicado desde sus características constitutivas, que incluyen su manifestación o expresión conductual, su experiencia corporal, su componente cognitivo y la injerencia que tienen en la cultura y la sociedad (Cornelius,

2006). En lo que sigue, nos proponemos analizar cómo cada uno de estos aspectos puede ser utilizado en procesos de educación emocional. A continuación, entonces, expondremos y reflexionaremos sobre los aspectos más relevantes de la manifestación conductual de la emoción y qué se puede aprender de ella para el desarrollo emocional, sobre la experiencia de la emoción y qué cosas se pueden rescatar para la regulación emocional, sobre el elemento cognitivo emocional y qué cosas son relevantes para la relación entre la emoción y razón y, también, reflexionaremos acerca de la injerencia de la sociedad y la cultura en las relaciones humanas.

2.2.1. La expresión de la emoción y su relación con el desarrollo emocional

El énfasis en la manifestación conductual de las emociones explica que estas son el resultado de la selección natural, pues son útiles para nuestra supervivencia como especie. Como se explicó en el apartado anterior, esta teoría se formula sistemáticamente en Darwin (1872) y, por esta razón, también se denomina perspectiva darwiniana. Desde esta perspectiva, la emoción evolucionó como un fenómeno que tiene importantes funciones de supervivencia, y que ha sido seleccionado porque resolvieron algún problema para la especie. Por ende, todos los seres humanos compartimos las mismas emociones. Adicionalmente, dado que compartimos un pasado evolutivo con los otros mamíferos, también hay similitudes en la expresión emocional de especies cercanas a la nuestra.

Investigadores de esta línea, como Paul Ekman, Carroll Izard, Alan Fridlund, Sylvan Tompkins, y Joseph LeDoux, manifiestan que algunas expresiones faciales relacionadas con las emociones son universales. Con base en múltiples estudios, estas expresiones se agrupan en seis emociones, denominadas, básicas según su componente evolutivo: la alegría, la tristeza, el miedo, el disgusto, la rabia y la sorpresa (Cornelius, 1996). A estas emociones también se les denomina primarias, considerando que representan patrones de supervivencia que, aunque se manifiestan diferencialmente según la especie, tienen el mismo propósito.

A pesar de que existen varios experimentos científicos que ofrecen pruebas a favor de esta perspectiva, también existe un sin número de estudios que dejan en entredicho el papel que juegan las emociones como patrones universales fijados en el cerebro. Autores como Lisa Feldman-Barrett y colaboradores (2014) argumentan que las emociones no son universales y que pueden variar dependiendo de la cultura y, en términos generales, del entorno en el que se desarrolla la persona que las experimenta. Es decir, las emociones son producto de un consenso humano y son

constructos sociales que se desarrollan en el cerebro. Parece relevante el hecho de que esta visión “moderna” de la emoción es mucho más flexible, debido a que nos convierte en autores de nuestras propias experiencias, abriendo así la posibilidad a educarla. No obstante, el concepto de expresión emocional universal representa una posibilidad de desarrollo interesante en el ámbito educativo, considerando que estas manifestaciones conductuales pueden ayudarnos a identificar emociones en otros para entender cómo se sienten y así poder conectarnos con ellos.

Para esto, es importante comprender que las manifestaciones conductuales de la emoción cambian a medida que el individuo se desarrolla. Durante la maduración biológica, por ejemplo, ocurren cambios en cuanto a los objetivos y comportamientos relacionados con las emociones, así como en la comprensión de lo emocional y el desarrollo de recursos cognitivos y mentales. Por esta razón, en el siguiente apartado veremos varios aspectos del desarrollo emocional acorde con el proceso de desarrollo biológico.

Nuestra vida emocional es dinámica y multifacética debido a las relaciones que experimentamos, al contexto social en que las vivimos y a la etapa de desarrollo en la que nos encontramos (Hastings y Kahle, 2019). Es así como niños, jóvenes y adultos experimentan con diferente frecuencia e intensidad los estados afectivos (Sroufe, 1996; Somerville, 2016). Esto se debe, en parte, a la maduración corporal y fisiológica, así como también a los cambios ambientales (Buss et al., 2019). Por esto, Sroufe (1996) afirma que la emoción es un proceso tan complejo y dinámico, que no se puede definir por un estado singular, momento o evento estático como las etapas del desarrollo. Partiendo de esta premisa, describiremos el desarrollo emocional durante las diferentes etapas de la vida, con la salvedad de que, como dice Sroufe, las emociones no son estáticas y no se pueden enmarcar en una sola etapa del desarrollo.

A través de varios estudios empíricos, se ha notado que las expresiones faciales de las emociones de los adultos se derivan de respuestas conductuales adaptativas de los infantes. Es decir, los movimientos sensoriales, reactivos y las respuestas de defensa y orientación en el recién nacido, cambian a medida que este se desarrolla biológicamente. También, al estudiar las primeras etapas del desarrollo, se ha encontrado que los recién nacidos muestran expresiones semejantes al desagrado y al placer de los adultos (Izard, 1971). Ekman y Oster (1979), estudiaron las sonrisas en los infantes y descubrieron que esta se evidencia en los recién nacidos durante el sueño REM

para luego desarrollarse en sonrisa social, que está vinculada a las relaciones de apego durante las primeras tres a cuatro semanas de vida.

Es importante tener en cuenta que, durante el desarrollo, los conceptos emocionales se transforman desde aspectos muy generales hasta más específicos. Es por esta razón que durante los primeros años de vida los infantes crean conceptos basados en la valencia, es decir, se enmarcan en lo que les resulta desagradable o placentero. En este sentido, si se le pregunta a un niño que se encuentra en las primeras fases del desarrollo, cómo se siente, este va a responder de manera contundente, bien o mal, sin hacer alusión a emociones específicas, pues estas emergerán más adelante (Widen, 2016).

Específicamente, de los dos a los tres años, los niños comienzan a entender el impacto que tiene una situación en particular con respecto a la emoción; por ejemplo, comienzan a notar que las personas se sienten felices cuando reciben un regalo, o tristes cuando se les castiga. A partir de esta edad, también comienzan a entender el impacto de los deseos individuales en la emoción; por ejemplo, si dos niños sedientos solo tienen leche para tomar, pero solo a uno le gusta esa bebida, ambos se van a sentir de manera diferente (Pons y Harris, 2019).

Posteriormente, entre los cuatro y cinco años, los niños empiezan a relacionar las emociones con el aspecto temporal. Es así como entienden que la intensidad de las emociones se desvanece con el paso del tiempo, y que estas experiencias pueden estar sujetas a los recuerdos del pasado; por tales razones, los niños pueden reconocer que mirar un objeto relacionado con un ser querido revive ciertas emociones. Aún más importante, a esta edad los niños comienzan a entender que las emociones se pueden regular por medio de estrategias sociales y comportamentales, entienden que es posible reducir la tristeza a través del contacto físico o del apoyo social. Además, empiezan a entender el impacto de las emociones en el comportamiento. Son conscientes de que es más fácil jugar con alguien que amas, que compartir con alguien por quien no sientes lo mismo. También empiezan a entender el impacto de las emociones en el desempeño académico; se percatan de que una persona ansiosa va a tener más dificultad resolviendo un problema matemático que una que no lo es (Pons y Harris, 2019).

En un rango más amplio, entre los tres y siete años, los niños aprenden a designar las emociones con palabras, ya que es durante este período que se desarrollan las conexiones cerebrales del lenguaje (Greenberg y Paivio, 2003). Finalmente, entre los siete y once años de

edad, la mayoría de los niños entienden la relación entre sus emociones y sus creencias. Además, aprenden a reconocer que se les puede regular utilizando estrategias cognitivas, como pensar en algo positivo para disipar la tristeza, por ejemplo. Adicionalmente, reconocen que las emociones traen consigo consecuencias en la moralidad y que el cumplimiento o incumplimiento de las reglas morales puede impactar sus emociones (Pons y Harris, 2019). Durante esta edad, los estados reflexivos comienzan a aparecer y, por consiguiente, se debería hacer un enfoque más intenso en la regulación emocional. Por lo tanto, dado que durante esta fase del desarrollo la mayoría de los niños están escolarizados, debería ser este el momento que se favorezca el conocimiento emocional.

Entre el final de la infancia y el inicio de la adolescencia aparecen las emociones autoconscientes. Estas emociones tienen como característica principal que están fundamentadas en el mismo individuo y en la conciencia. A diferencia de las emociones básicas (miedo, alegría, tristeza, desagrado y rabia), aquellas no tienen un detonador en particular. Por ejemplo, se puede asociar la alegría con ver a alguien querido, pero no se puede asociar el orgullo o la vergüenza con un objeto o evento en particular. Es decir que, las emociones autoconscientes requieren una clase de evento subjetivo que las provoque. Debido a que estas emociones son exclusivamente cognitivas, la autorreflexión es un componente básico de ellas. Algunas emociones de este tipo son la vergüenza, la empatía, la envidia, la culpa, la pena, el orgullo, la arrogancia y la soberbia (Lewis, 2019). De nuevo, hay que enfatizar en la importancia que se le debería dar a la formación de niños y adolescentes en el reconocimiento y uso de las emociones autoconscientes.

Es bien sabido que la etapa de la adolescencia está marcada por una serie de cambios neuronales y hormonales que, junto con el contexto social (Coe-Odess et al., 2019) y la exigencia académica (Bardack y Widen, 2019), pueden determinar las experiencias emocionales del adolescente (Coe-Odess et al., 2019). Estas pueden predisponerlos a tomar malas decisiones (Somerville, 2016), a presentar menor rendimiento escolar (Buitrago et al., 2019), y a reaccionar de manera violenta frente a experiencias o situaciones negativas (Riediger y Klipker, 2014). También se cree que hombres y mujeres adolescentes utilizan las emociones de manera diferente, puesto que cada género tiene su propia manera de percibir las (Shields, 2007). Es crucial, entonces, que las instituciones educativas desarrollen estrategias para la regulación emocional de acuerdo

con la edad, debido al hecho de que muchos jóvenes acuden a las drogas si no tienen estrategias sólidas de regulación emocional.

Varios estudios en neurociencia han demostrado que la experiencia de las emociones negativas declina después de los 60 años. Se sugiere que este patrón está relacionado con el hecho de que los adultos mayores tienen menor actividad en la amígdala y una mayor activación de áreas asociadas con la regulación de la emoción, como el área prefrontal (Turk y Carstensen 2014). Aún más importante, se ha visto que los adultos mayores reportan sentirse más felices y menos enojados que los jóvenes. Esta tendencia aparece luego de una vida de aprendizaje entre éxitos y fracasos, los cuales han permitido que el individuo se eduque en la regulación de sus emociones y se sienta más en control de estas (Mather y Ponzio, 2014). Por tal razón, aunque parezca curioso, el área educativa debería enseñar a los jóvenes a ser como los “viejos” en el sentido emocional.

Para cerrar este apartado, queremos resaltar la importancia de entender las conductas emocionales y los procesos de desarrollo ligados a la emocionalidad en el ámbito educativo. Como vimos, aprender a identificar las emociones del otro es muy importante para entender el mundo afectivo de los demás. De igual manera, entender las emociones desde la perspectiva del desarrollo, abre la posibilidad de pensarlas como procesos dispuestos al cambio a largo plazo (Hastings y Kahle, 2019). Es decir, igual que los procesos biológicos cambian a medida que el organismo se transforma, los procesos emocionales se modifican, dando lugar a la posibilidad de educarlos y de ponerlos a nuestra disposición.

Por las razones expuestas, consideramos que las instituciones educativas deben procurar enseñarles a los estudiantes el reconocimiento de las expresiones faciales de sus compañeros y maestros, que expresan cómo se están sintiendo. Además, se debe hacer una educación ajustada a la edad de los estudiantes con el fin de que dicha enseñanza sea fructífera para el reconocimiento de la conducta de los otros y del impacto que las relaciones interpersonales tienen en este elemento constitutivo de la emoción.

2.2.2. La experiencia corporal de la emoción y cómo regularla

Como mencionamos, en 1884, William James desarrolla una idea sobre las emociones como adaptaciones indispensables para la supervivencia (Cornelius, 2000). Sin embargo, así como la perspectiva darwiniana se ocupa de estudiar y definir las emociones en términos de su expresión,

la jamesiana lo hace con respecto a la experiencia corporal. Para James, es imposible tener una emoción sin que esté ligada a los cambios corporales o fisiológicos. Incluso, para este autor, los cambios físicos son los que definen la emoción. James (1884) define la emoción como el sentir de los cambios que ocurren en el cuerpo posteriores a la percepción de algún hecho importante. Según esto, como los cambios corporales vienen primero, es imposible experimentar una emoción sin que dichos cambios ocurran. En otras palabras, las emociones son idénticas a las reacciones fisiológicas causadas por la percepción de algún suceso en particular (Cornelius, 2000).

De acuerdo con esta característica constitutiva de la emoción, cada una de ellas está acompañada por un patrón único de respuestas corporales, ya sean comportamientos expresivos (llanto), cambios fisiológicos (temblor) o respuestas instrumentales (golpear a alguien). No obstante, no se especifican cuáles son los cambios particulares del cuerpo para cada emoción. Dentro de este marco se han desarrollado dos versiones que tienen como objeto definir la experiencia emocional, dependiendo de la parte del sistema nervioso que las produce. Por un lado, están los teóricos que creen que las emociones son una clase de sensaciones de los cambios del cuerpo, producidos por los órganos del sistema nervioso periférico, denominada visión periferalista. En contraste, los centralistas argumentan que los sentimientos emocionales son generados por el sistema nervioso central, específicamente el cerebro (Cornelius, 2000).

A pesar de que se ha llegado al consenso sobre la importancia del aspecto corporal en la constitución de las emociones (Cornelius, 2000), esta perspectiva ha sido criticada por el hecho de que no puede explicar la distinción entre cambios orgánicos emocionales y no emocionales como, por ejemplo, el incremento en el pulso después de correr o cuando se experimenta miedo. La segunda crítica radica en el hecho de que pareciera que la emoción carece de un objeto, es decir, únicamente hace una relación entre la experiencia subjetiva y el proceso de cambio corporal (Reisenzein y Döring, 2009).

A pesar de estas críticas, es importante considerar que por medio del conocimiento corporal se pueden realizar procesos de regulación en la respuesta emocional. Es decir, al ser los cambios corporales o fisiológicos relacionados con la emoción los que anticipan el raciocinio de tales cambios, se puede aprender a modificar la experiencia emocional si somos conscientes de tal relación. Por esto, a continuación, la siguiente sección explora los diferentes procesos de regulación emocional encaminados al cambio o a la permanencia de ciertas emociones.

Las emociones nos ayudan a focalizar nuestra atención en ciertas cosas del ambiente, a optimizar nuestra experiencia sensorial, a sintonizarnos para tomar decisiones y a facilitar la interacción social. Sin embargo, algunas veces pueden hacernos daño, particularmente si son del tipo, intensidad y duración incorrectas (Gross, 2014). Por consiguiente, para aprovecharlas, de una parte, estas se deben manejar apropiadamente dentro de los contextos en que ocurren (Johnstone y Walter, 2014) y de otra, se deben regular con el fin de determinar su intensidad, duración y tipo (Gyurak y Etkin 2014). En otras palabras, regularlas significa decidir cuándo y cómo son experimentadas, así como de qué manera son expresadas (Gross y Thompson 2007).

La regulación ocurre cuando se evalúa una respuesta emocional, que posteriormente activa un objetivo para cambiar la trayectoria de la emoción (Gross, 2014). Usualmente, la gente se concentra en disminuir la experiencia y los aspectos negativos de las emociones y, en cambio, en prolongar las positivas. Sin embargo, hay razones por las cuales la emocionalidad se regula para disminuir las experiencias positivas; por ejemplo, cuando se quiere tener una mentalidad realista, para encajar en convenciones sociales, o para ocultar sentimientos a otros (Ochsner y Gross, 2014; Thompson, 2014).

Además, la regulación emocional puede ser intrínseca o extrínseca. Es decir, se puede dar por medio de la activación de un objetivo, para modificar el proceso de generación emocional en uno mismo o en otra persona (Thompson, 2014). No obstante, muchas veces la regulación puede coocurrir, y ser intrínseca y extrínseca al mismo tiempo, como en la siguiente situación: Jaime ayuda a Sara a regular sus emociones para calmarse él mismo (Gross, 2014). Similar a este fenómeno, es el de corregulación, que se presenta cuando una persona les dice a los otros cómo modificar un sentimiento no deseado, o cuando la persona expresa la propia emoción para ayudar a regular la emoción del otro. De tal manera, compartir las experiencias emocionales enriquece las diferentes formas de regulación (Fischer y Manstead, 2016). Por otro lado, las estrategias de regulación emocional pueden ser explícitas o implícitas. Es decir, conscientes, por ejemplo, cuando uno trata de calmarse antes de una charla o inconscientes, cuando se esconde el afecto que uno siente por otra persona por el miedo de ser rechazado. Por último, el resultado de la regulación puede variar, tanto en impacto como en duración de la experiencia, dependiendo de la estrategia que se elija (Gross, 2014).

Por otro lado, las estrategias de regulación emocional hacen referencia al compromiso con el proceso responsable de cambiar la trayectoria de la emoción. Es así como existen cinco tipos de regulación: la selección de la situación, la modificación de la situación, el despliegue atencional, el cambio cognitivo y la modulación de respuesta (Gross, 2014). Primero, la selección de situación es una estrategia enfocada en seleccionar ciertas situaciones para que sea más o menos probable encontrarse con personas o situaciones deseadas o indeseadas. Segundo, la modificación de situación se refiere a la alteración directa de las circunstancias y, con ello, cambiar su impacto emocional. Tercero, el despliegue atencional hace referencia a la dirección voluntaria de la atención hacia un aspecto particular de una situación o hacia uno externo a esa situación. Una de las formas más comunes del despliegue atencional es la distracción, que permite concentrar nuestra atención en otros aspectos de la situación o desviarla por completo. Se cree que este tipo de regulación es de los primeros que aparecen durante las etapas de desarrollo de la infancia. Cuarto, en referencia a los cambios cognitivos, estos apuntan a modificar lo que se piensa sobre algo o se desea de una situación particular. Una forma muy específica de cambio cognitivo, que se ha estudiado extensamente, es la reevaluación (*reappraisal*), que usualmente se utiliza para disminuir las emociones negativas. Por último, la modulación de respuesta, que ocurre más tarde en el proceso de generación de la emoción, se enfoca en influenciar directamente la experiencia, el comportamiento o los componentes fisiológicos asociados a la respuesta emocional. Por ejemplo, las técnicas de respiración profunda o la supresión expresiva son formas comunes de modulación (Gross, 2014).

Mennin y Fresco (2014) plantean algunas habilidades relacionadas con los procesos de regulación: la asistencia, que es la habilidad de concentrarse en una emoción específica para permanecer en ella; la permisión, que alude a la habilidad de cambiar de emoción y permanecer en contacto con ella; el distanciamiento, que hace referencia a la habilidad de identificar, observar, y generar perspectivas psicológicas de experiencias internas con el fin de regular; y el replanteamiento, que se identifica como la habilidad de cambiar la evaluación de un evento. En efecto, esta serie de habilidades se pueden desarrollar en niños a través de la autorregulación de las emociones en ellos mismos, o por medio de la regulación con adultos (Denham, 2019). De hecho, a menos que una persona sufra de desregulación emocional, que es inhabilidad para controlar las propias emociones, todos podemos cambiar una experiencia emocional, esto es, todos

los seres humanos podemos desarrollar las habilidades que permiten la regulación emocional (Neacsiu et al., 2014).

Aunque ninguna forma de regulación es buena o mala en términos de sus consecuencias, diferentes formas de regulación emocional traen consigo diferentes consecuencias a corto y largo plazo. Estudios han medido las consecuencias de algunas estrategias, tanto en el área afectiva como en la cognitiva y la social. Las dos estrategias que más se han estudiado son la reevaluación y la supresión (Eisenberg et al., 2014).

Como ya se explicó, la supresión es una forma de regulación del comportamiento a través de la cual la persona disminuye la expresión de la emoción, mientras que la reevaluación es una forma de regulación cognitiva por medio de la cual una persona trata de pensar acerca de una situación, de tal manera que altera la respuesta emocional. Por un lado, se evidenció que, en el contexto emocional, la supresión de las emociones disminuye la experiencia positiva, pero no la negativa, que muestra una mayor actividad en regiones del cerebro como la amígdala. Las personas que reportan usar la supresión experimentaron menos emociones positivas y más negativas, incluyendo sentimientos de falta de autenticidad y síntomas de depresión. En contraposición, la reevaluación disminuye la experiencia de emociones negativas e incrementa la experiencia de las positivas, y no tiene ningún impacto o, incluso, disminuye la respuesta del sistema nervioso simpático. Además, las personas que usan la reevaluación experimentan y expresan más emociones positivas y menos negativas. Por otro lado, en el contexto cognitivo, los estudios han mostrado que la supresión disminuye la memoria, mientras que los individuos que usan reevaluación no, o incrementan tal capacidad; incluso se estableció que mejora el rendimiento en los exámenes estandarizados. Por último, en el contexto social, se reportó que las personas que utilizan la supresión tienden a evitar relaciones cercanas y positivas; en contraste, los individuos que usan la reevaluación comparten sus emociones más a menudo y tienen relaciones más cercanas. En términos generales, la estrategia de reevaluación es más efectiva que la de supresión, aunque aquella dependa de un mayor gasto energético y varíe según el contexto y la cultura (Gross, 1998).

Ahora bien, las personas que no han aprendido a regular sus emociones son más propensas a sufrir quebrantos de salud como ansiedad (Berking y Schwarz, 2014) y depresión (Shaver y Mikulincer, 2014); y a presentar disfunción social, que hace referencia a la inhabilidad para formar

y mantener relaciones a largo plazo (Dollar y Calkins, 2019). Además, demuestran bajo rendimiento académico (Eisenberg et al., 2014) e incapacidad para manejar la experiencia emocional de la tristeza de forma adaptativa (Zeman et al., 2019). Incluso, se ha demostrado que existe una relación directa entre la expresión genética y las conexiones sociales, producto de la regulación emocional (Cole, 2014). Cabe anotar que, si los niños y jóvenes no aprenden a regular sus emociones en edades tempranas, son más propensos a tratar de regularlas por medio de las drogas en edades posteriores (Kober, 2014).

Por el contrario, regular las emociones trae como consecuencia efectos positivos en la salud, el comportamiento, el éxito académico y la relación con los otros. Con respecto a los efectos en la salud, imágenes neuronales han mostrado que por medio de la regulación emocional se pueden tratar o prevenir enfermedades mentales gracias a la conexión entre la regulación y el sistema dopaminérgico del cerebro (Johnstone y Walter, 2014; Rothbart et al., 2014). Debido a este hecho, la regulación afectiva puede disminuir la probabilidad del consumo de drogas (Buitrago et al., 2019). Además, Appleton y Kubzansky (2014) demostraron que la regulación afectiva reduce el riesgo de sufrir enfermedades del corazón y cardiovasculares. En cuanto al comportamiento, se ha mostrado que las estrategias de regulación ayudan a incrementar los niveles de autoestima y satisfacción (Pons y Harris, 2019), y a disminuir el comportamiento impulsivo (Miller et al., 2014). En tal sentido, Luerksen y Ayduk (2014) estudiaron la relación entre la regulación emocional y la demora de la gratificación (*delayed gratification*) y concluyeron que los niños que utilizaban estrategias de regulación tenían mayor habilidad para esperar por una recompensa y que, además, habían sido criados por personas receptivas a las emociones. En relación con el desempeño académico, algunos estudios sugieren que cuando los niños utilizan las habilidades de regulación emocional presentan mayor atención, lo cual les facilita el aprendizaje y, por lo tanto, el éxito académico (Eisenberg et al., 2014; Pons y Harris, 2019). Por último, las personas exitosas en regular sus emociones son más propensas a la resolución de conflictos y a la cooperación (Pons y Harris, 2019), están mejor adaptados socialmente (Mesquita et al., 2014), tienen una mayor tendencia a experimentar simpatía y a dejar de lado sus preocupaciones para encargarse de las de los demás (Eisenberg et al., 2014).

Como vimos en apartados anteriores, los seres humanos comenzamos a regular emociones desde nuestros primeros años de vida y utilizamos diferentes estrategias dependiendo de la edad

(Riediger y Klipker, 2014). Entre los seis meses y los dos años, las estrategias más utilizadas por los infantes son la distracción, como mirar en dirección opuesta al estímulo que se quiere evitar, y la autotranquilización, como chuparse el dedo o rascarse la cabeza. Posteriormente, entre los dos y los cinco años se desarrollan modelos de regulación más sofisticados, entre los que se encuentran los cognitivos (Eisenberg et al., 2014). Finalmente, la etapa adolescente viene acompañada por un sin número de cambios sociales, emocionales y físicos, y son, de hecho, estos cambios físicos los que disminuyen temporalmente la capacidad de regulación. Aunque parezca irónico, la etapa de la vida en la que la regulación emocional tiene un papel altamente significativo para adaptarse es la misma en que se presenta una disociación temporal entre las regiones frontales y corticales del cerebro, las cuales ayudan a desarrollar la capacidad de regulación (Riediger y Klipker, 2014).

También, se ha encontrado que algunos aspectos facilitan los procesos de regulación; el lenguaje, las expresiones faciales, la regulación del deseo, la reflexión y el contexto social son algunas de ellas. Primero, es más fácil regular las emociones si se etiquetan o se les da vida por medio de la palabra (Gyurak y Etkin 2014). Además, varios estudios han demostrado que los niños con mayor habilidad de entender y comunicar las emociones son mejores a la hora de regularse (Eisenberg et al., 2014). Segundo, reconocer las emociones por medio de las expresiones faciales facilitan el proceso de regulación, ya que permiten identificarlas a nivel personal y sobre todo en otros individuos (Jhon y Eng, 2014; Mesquita et al., 2014). Tercero, esperar por la gratificación puede traer como consecuencia una mejor regulación emocional (Rothbart et al., 2014). Se ha estudiado que las estrategias de regulación del deseo permiten regular las emociones de manera efectiva, dado que se centran en prevenir la exposición al estímulo del deseo, en prevenir el deseo tomando conciencia de él y en reevaluarse para prevenir que un deseo se convierta en dominante (Hofmann y Kotabe, 2014). Cuarto, para hacer efectiva la regulación de las emociones, se necesita la capacidad de la reflexión, que como acto racional permite el distanciamiento de los propios fines, preferencias y deseos (Modzelewski, 2017). Por último, puesto que el 98% de los episodios de regulación emocional toman lugar en contextos sociales, la influencia social es significativa al momento de aprender a hacerlo (Grecucci y Sanfey, 2014; Thompson, 2014). Incluso, se ha demostrado que la regulación social es crucial para promover la cohesión (Levenson et al., 2014), y la adaptación social (Mesquita et al., 2014). Además, muchos autores argumentan que la sensibilidad del cuidador y la calidad de la relación facilitan que los niños desarrollen el entendimiento de la emoción (Pons y Harris, 2019).

Otro aspecto importante es la elección de la regulación emocional. Esta se refiere a las decisiones que los individuos toman sobre la forma en que deberían regular sus emociones. El primer determinante en la elección de la regulación es la intensidad emocional. En consecuencia, en situaciones negativas de baja intensidad emocional las personas prefieren la reevaluación, puesto que tiene una adaptación efectiva a largo plazo. En contraste, en situaciones negativas de alta intensidad los individuos se inclinan más por elegir la distracción, debido a que esta estrategia puede bloquear exitosamente la información antes de que la emoción se haga más intensa. Se hace evidente, entonces, que los procesos regulatorios que proporcionan alivio a largo plazo requieren mayor autocontrol y reflexión (Sheppes, 2014), y que la conciencia que la persona tiene sobre la anticipación de la respuesta emocional y sobre la valoración cognitiva individual tiene un papel crucial a la hora de elegir una estrategia de regulación (Robinson, 2007).

Para concluir esta sección, queremos hacer una breve reflexión acerca de la importancia de conocer las diferentes maneras en que el cuerpo percibe las emociones y su injerencia en los procesos regulatorios a nivel educativo. Para empezar, ser conscientes de que estamos experimentando una emoción da paso al discernimiento sobre el estado emocional que estamos sintiendo. Este discernimiento nos permite elegir si quedarnos en o alejarnos de esa emoción, es aquí donde los procesos de regulación emocional tienen un enorme potencial para ser enseñados y practicados en las escuelas, tanto por el profesorado como por el alumnado. Como bien sabemos, las escuelas son microsociedades llenas de emotividad. No obstante, la mayoría de las veces los procesos emocionales son sobrevalorados y sentirse de cierta manera, dependiente o independientemente de los procesos académicos está, según la escuela, alejado del aprendizaje por sí mismo.

Pongamos un ejemplo para ilustrar la manera en que los maestros lidiamos con las emociones de los estudiantes. Digamos que un niño siente rabia por alguna razón en particular, y entra al salón de clase enojado y sin motivación para participar en las actividades. Usualmente, lo que los profesores hacemos, no solo porque es lo más fácil, sino porque no conocemos de educación emocional, es ignorar al estudiante o, peor aún, culparlo por sentir esta emoción “negativa” e no digna de ser experimentada. Ahora, idealmente y con suficiente conocimiento en educación afectiva, los profesores podemos ayudarle a aquel joven a regular su ira utilizando técnicas como la modulación de la respuesta, en que le pedimos al estudiante que respire profundo

para modificar el componente fisiológico de la emoción; o por medio del despliegue atencional, ayudándole a dirigir su atención a otra situación como, por ejemplo, saliendo a caminar o coloreando.

2.2.3. El juicio de la emoción y su poder transformador

A comienzos del siglo XX, empezaron a formularse las teorías de tipo cognitivista, en las que se pretendía definir las emociones, no desde la manera en que son sentidas, sino a partir de sus aspectos cognitivos (Vendrell, 2009). Por primera vez, se sugiere que el pensamiento y la emoción son inseparables, dado que todas las emociones dependen de la “valoración” o “*appraisal*” que se les da a los eventos relacionados a ellas. Según esta perspectiva, cada emoción está asociada con un patrón de valoración específico, creado a partir de características particulares de la situación o del organismo que las experimenta, y por medio del cual, los eventos del ambiente son valorados o juzgados como buenos o malos (Cornelius, 2000). En otras palabras, las emociones son estados mentales intencionales que representan los objetos a los que se dirigen (Reisenzein y Döring, 2009).

Esta teoría ha asumido distintos enfoques que enfatizan en sus bases cognitivas o su función. Por un lado, una corriente asume que las emociones precisan de bases cognitivas específicas para tener lugar. Dentro de esta concepción se encuentra la versión que asevera que las bases cognitivas de las emociones son los juicios, las percepciones, las fantasías, los recuerdos o las suposiciones, entre otros. Otra versión explica que las únicas bases cognitivas de las emociones son los juicios o las creencias. Por otro lado, existe una corriente que define a las emociones por su función cognitiva, que consiste en darnos información sobre el mundo; mientras que otras sostienen que las emociones no aportan información, sino que captan cualidades o valores especiales de nuestro entorno (Reisenzein y Döring, 2009).

A pesar de las diferentes visiones dentro de esta perspectiva, sus aportes más interesantes radican en el hecho de concebir que las emociones son juicios que se tienen sobre un objeto y que no dependen del objeto en sí, sino de la manera en que este se percibe y de las creencias asociadas al mismo (Nussbaum, 1993). De tal manera que una de las implicaciones de la perspectiva cognitiva es que, dado que cada emoción está asociada a un patrón de valoración, si este cambia, entonces la emoción cambiará también. Dicho de otra manera, los cambios en la valoración pueden

reestructurar respuestas emocionales (Cornelius, 2000). De acuerdo con Solomon (2004), las emociones son acciones racionales que están bajo nuestro total control y, por ende, somos responsables de ellas. Otro aspecto interesante de esta perspectiva es que no ve a la emoción como un evento pasivo e involuntario, que se genera en una fracción de segundo, sino que la ve como un fenómeno con intencionalidad, que va más allá de la estipulación neurológica a corto plazo (Solomon, 2004).

Los principales problemas que se le confieren a esta característica constitutiva de la emoción es que no presenta una explicación consistente del carácter fenomenológico de las emociones (Reisenzein y Döring, 2009) y que le presta atención al pensamiento dejando de lado otros aspectos importantes de la persona (LeDoux, 1996). Para algunos autores, la teoría del juicio emocional es inviable porque, de una parte, las emociones parecen ser mucho más rápidas que la percepción y, de otra, porque es posible provocar reacciones emocionales fuera de la conciencia del estímulo. Sobre este último planteamiento, los defensores de esta perspectiva indican que el proceso de valoración no es siempre intencionado y, por lo tanto, no debería tomar tanto tiempo (Cornelius, 2000).

A pesar de las críticas a la teoría cognitivista, gracias a ella se identifican la razón y la emoción como elementos inseparables (Vendrell, 2008), haciendo posible, además, la idea de que podemos educar las emociones. En virtud de ello, se considera particularmente importante utilizar esta perspectiva para desarrollar estrategias cognitivas que ayuden a reestructurar las respuestas emocionales para el bienestar del individuo y de la sociedad que lo acoge. Así pues, sería valioso enseñar a los niños y jóvenes a ser constructores de sus experiencias emocionales y a crear proyectos de vida ejerciendo la cercanía o el distanciamiento hacia las emociones que representen la persona que quieren ser. Por tal razón, el siguiente apartado explora elementos que hacen de la emoción un fenómeno racional, que está sujeto al cambio.

A pesar de conocer la importancia de las emociones en la vida humana, aún pensamos que están desprovistas de raciocinio y que, en nombre de ellas, se pueden cometer los crímenes más atroces. Incluso hemos llegado a pensar que son involuntarias y patológicas (Young, 1943 citado en Mayer, Salovey y Caruso, 2008). Sin embargo, y a pesar de nuestra ignorancia afectiva, las emociones no son fuerzas ciegas e irracionales, que nos impulsan a seguir nuestros deseos más oscuros, sino que, por el contrario, son capaces de ser educadas y se pueden gestionar

voluntariamente (Feldman-Barret, 2017; Solomon, 2004). Según Martha Nussbaum (2001), las emociones no son simples impulsos irracionales, sino fuerzas llenas de razón y conciencia. De hecho, un sujeto sin emociones es incapaz de razonar (Fernández y Extremera, 2005). De este modo, es lícito afirmar que la razón se vuelve inhumana e incapaz de reflexión si no está provista de la emoción (Löwe y Parkinson, 2014). Es más, Otero (2006) señala que no hay una acción humana sin una emoción que la fundamente y la haga posible. Según Molano, Cuéllar y Pérez (2018): “así como una persona es responsable por sus acciones, en la medida en que son voluntarias; así también, una persona es responsable por sus emociones en la medida en que puede utilizarlas como estrategias intencionadas para enfrentar el mundo” (p. 79). Desde esta perspectiva, no es descabellado pensar que se pueden educar para el bien personal y de la humanidad (Fernández y Extremera, 2005; Stocker, 2004).

Es así como vemos que las emociones son fuerzas poderosas natural y culturalmente entrelazadas en la vida humana. Ellas nos permiten conocer nuestra relación con nosotros mismos, con las personas que nos rodean y con el entorno en el que vivimos. A nivel individual, estas fuerzas poderosas pueden optimizar la integración sensorial y las respuestas comportamentales (Gross, 2014), mostrarnos aspectos de nosotros mismos que nos avergüenzan y desafían nuestro sentido de identidad y autoestima (Guillemin y Guillam, 2015). También, nos pueden ayudar a buscar las cosas que son buenas para nosotros y a alejarnos de las que nos perjudican (Johnstone y Walter, 2014), induciendo anhelos y aspiraciones (Elster, 2004) y mejorando la toma de decisiones (Gross, 2014; Guillemin y Guillam, 2015). Además, están vinculadas con la importancia que se le da a las experiencias y objetos con respecto al bienestar personal (Nussbaum, 2001) y son indicadores de la persona que se quiere ser (Modzelewski, 2017). De tal manera que diferenciar, reconocer, y explicar las emociones, incrementa el bienestar y el crecimiento humano a nivel personal (Ibarra, 2019).

Además, las emociones se convierten en estrategias que nos permiten afrontar el mundo en el que vivimos (Molano, Cuéllar y Pérez, 2018) y convertirnos en la persona que queremos ser (Modzelewski, 2017). Con respecto a las relaciones y al entorno en el que habitamos, las emociones son el vehículo universal que nos transporta a la vida y el sentir del otro, jugando un papel fundamental en la interacción social (Gross, 2014), ya que son responsables de las relaciones que tenemos con los otros individuos (Henao y Marín, 2019). Por un lado, son el motor que nos

impulsa a actuar (Frijda, 1993; Lazarus, 2000), canalizando y construyendo raciocinios para el comportamiento, permitiéndonos responder de manera rápida a cambios en el ambiente (Johnstone y Walter, 2014), y mostrándonos algo importante del mundo que está ocurriendo antes de que entendamos exactamente qué es (Baier, 2004). Por otro lado, a través de las emociones, se desarrolla la capacidad de hacer vínculos y relaciones interpersonales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006) para hacer parte de una sociedad (Mellado et al., 2014), ya que nos proporcionan la habilidad de ver las cosas como son en el mundo exterior, más allá de nosotros mismos (Goldie, 2004), siendo indicadores de situaciones externas que sirven como fuente de información (Clare y Schiller, 2016; Glasser, 1981). Como dice Solomon (2004), tener emociones quiere decir tener una relación particular con el mundo. A través de ellas se desarrollan la empatía, el cuidado (Modzelewski, 2016), el juicio moral, la democracia (Modzelewski, 2017) y la convivencia (Fernández y Techera, s.f) y son, en últimas, las que nos proveen el combustible para mantener las cadenas de intercambio emocional características de nuestra sociedad (Levenson et al., 2014).

También, por medio de la reflexión emocional, se forma el carácter. Es decir, cuando hay autoconciencia de la emoción que se tiene y de la que se quiere tener, cuando se hace una autorreflexión que va más allá del deseo, cuando una emoción promueve el cambio o la permanencia sobre otra (las metaemociones), y cuando se actúa en procura de la persona que se quiere ser (Modzelewski, 2017). Además, las emociones son reguladoras del cambio cuando estas son utilizadas con un fin específico, debido a que se basan en los juicios de valor que se emiten hacia un objeto, persona o circunstancia (Nussbaum, 2001), o en la evaluación que se hace de una situación como relevante para un objetivo particular (Lazarus, 1991). De hecho, las emociones tienen una intencionalidad, puesto que siempre están relacionadas con algo (Solomon, 2004).

Además, las emociones se encargan de entrelazar el intelecto y la acción (Damasio, 1994; Izard, 2010), por lo tanto, son la base del actuar humano (Maturana, 1999) y se instalan en lo más profundo del ser, creando así una intención específica para proceder (Frijda, 1986). Es así como las emociones han sido estudiadas extensamente desde su aspecto neuronal. Como resultado, se han definido como circuitos nerviosos y sistemas de respuesta (Izard, 2010) e incluyen cambios en la fisiología del sistema nervioso central y periférico (Ray et al., 2008), que están conectados a una imagen mental particular (Damasio, 1994). Incluso, se ha visto que algunas emociones están relacionadas con ciertas áreas del cerebro (Clark-Polner et al., 2016). Sin embargo, las emociones

vistas desde la teoría constructivista no están fijas en el cerebro como una huella dactilar, sino que son flexibles y propensas al cambio, en otras palabras, son educables o sujeto de educación y, por lo tanto, somos responsables de ellas (Feldman-Barrett, 2017). Es decir, la emoción no es un fenómeno unitario, sino que hace parte de un sistema emocional (LeDoux, 1996), que incluye cognición, evaluación, motivación y sentimiento, tiene duración y resistencia en el tiempo y es más que un simple estado transicional (Ben-Ze'ev, 2004). Por tal motivo, es erróneo definir la emoción como un momento que ocurre en fracción de segundos, contrario a esto, se debe ver como un proceso a largo plazo y que hace parte de la vida. Por ejemplo, es muy diferente definir la ira como un momento de rabia (excepto en los episodios maníacos que desencadenan el homicidio), a definirla como una disposición que puede durar en el tiempo y que se puede convertir en un sentimiento constante de odio y venganza (Solomon, 2007). Ver la emoción desde esta conceptualización permite entenderla a largo plazo y utilizarla en beneficio propio.

Finalmente, para concluir esta sección, nos gustaría hacer una valoración acerca del poder cognitivo de las emociones, que les permite ser agentes de cambio y conducir a los individuos hacia el camino afectivo que quieran recorrer. En este escenario, el objetivo principal de las escuelas debería ser el desarrollo de las habilidades emocionales, que los estudiantes reconozcan que tienen un abanico de posibilidades en términos emocionales que no están predeterminados genéticamente y que por medio de ellas pueden desarrollar proyectos de vida virtuosos. Además, cabe destacar que, según Greenberg (2003), durante los años escolares se fortalecen las conexiones sinápticas que vinculan al hipocampo con el lóbulo frontal, es decir que, durante este momento de la vida, más que en cualquier otro, existe una mayor probabilidad de desarrollar las habilidades emocionales.

2.2.4. La valoración social de la emoción y las relaciones humanas

Por último, surge una perspectiva que considera el papel que la cultura juega en la regulación de las emociones. Incluso darwinianos como Ekman y Oster (1979) han reconocido que la sociedad y la cultura a la cual pertenece un individuo son aspectos clave en la formación del concepto de emoción. Los autores que defienden esta perspectiva explican que las emociones como construcciones sociales que no pueden ser vistas únicamente en términos de su fisiología ni de su pasado filogenético, pero que sí pueden ser entendidas en términos del componente social. De hecho, las emociones son constructos culturales que cumplen una función social particular (Averill

como se citó en Cornelius, 2000) y, aunque el proceso de valoración de una emoción puede ser una adaptación biológica, el contenido de ésta es netamente cultural (Cornelius, 2000). Los autores más representativos de esta teoría, como James Averill (1980) y Catherine Lutz (1988), han argumentado que las emociones se construyen dentro de una cultura, y que sus funciones principales son la adaptación social y la regulación del comportamiento. De tal manera que, son las reglas culturales las que dictan cómo, cuándo y por quién son experimentadas y expresadas ciertas emociones y, a su vez, suministran el contenido de la valoración que genera la emoción. Por ejemplo, la ira ayuda a regular las relaciones interpersonales al establecer y reforzar los límites de lo que se considera correcto o incorrecto (Cornelius, 2000).

De igual manera, la regulación emocional es diferente dependiendo de la manera en que la cultura valora la emoción; es decir, algunas son exaltadas, mientras que otras deben ser sancionadas si no se alinean con los modelos culturales (Mesquita et al., 2014). Por ejemplo, nuestra cultura exalta la alegría, mientras que una la tribu del Pacífico denominada los Ifaluk la condena, pues creen que esta emoción conlleva que las personas se alejen de sus deberes sociales. Por otro lado, el orgullo se fomenta en culturas que valoran la independencia, mientras que la culpa no lo está ya que transgrede este derecho. Aunque la regulación emocional comienza por el individuo, en efecto, es consecuencia de la manera en que el ambiente social está organizado con respecto a los modelos culturales (Mesquita et al., 2014). En consecuencia, la cultura determina la forma en que se enseña la regulación emocional. Es decir, algunos padres pueden atender a las emociones de sus hijos, aprobando así la expresión de la emoción, mientras que otros las ignoran, desaprobándola. Por ejemplo, las madres alemanas se concentran en la angustia de sus hijos, confirmando que el niño tiene razones justas para sentirse así. Mientras que las madres japonesas e indias ignoran las emociones negativas de sus hijos, estimulando la experiencia de otras emociones. De igual manera, los cuidadores japoneses ayudan a los niños a adoptar la perspectiva del otro y, por tal motivo, lo ayudan a fijar su atención en cómo su emoción impacta a los demás. Este tipo de reevaluación puede explicar por qué los adultos japoneses se caracterizan por tener niveles bajos de ira (Mesquita et al., 2014).

En este mismo sentido, la perspectiva socio-constructivista reconoce el papel que juega el lenguaje en la percepción de las emociones y su función como mecanismo para adquirir y usar el conocimiento sobre el concepto de emoción. De esta manera, el lenguaje le da sentido a las

emociones propias y a las de los demás, desde el momento en que se desarrollan y durante toda la vida (Shablack y Lindquist, 2019). En consecuencia, la alfabetización emocional implica reconocer y poner en palabras las emociones o describir las emociones con palabras (Buitrago et al., 2019). De hecho, se ha observado que, a nivel neuronal, asociar palabras con las expresiones emocionales resulta en una menor activación de la amígdala, estructura relacionada con emociones como la ira y el miedo (Gyurak y Etkin, 2014).

Aunque esta perspectiva es la más joven y controversial de las cuatro, es la más relevante en procesos educativos, puesto que permite entender la importancia tanto de la sociedad como del lenguaje en la construcción de las experiencias emocionales. Así que, se puede enseñar e, incluso, crear un alfabeto emocional que permita expresar los sentimientos propios y ajenos, que dé paso a la expresión oral y escrita de los cambios anhelados sobre una emoción o con respecto a la situación que la desencadena. Aún más importante, por medio de esta característica constitutiva de la emoción, se puede enseñar la importancia que tienen las emociones en las relaciones sociales.

Es indiscutible que la vida humana está determinada por las relaciones sociales y que las emociones son los hilos que tejen y entretejen nuestra conexión con el otro. Gracias a este supuesto, estudios en psicología y en neurociencia han proporcionado suficientes evidencias que detallan el funcionamiento y el papel de las emociones en las interacciones sociales (Marsella y Gratch, 2016). Es así como se ha logrado catalogar las emociones dependiendo de su función y contexto social. Empero, antes de definir las por su rol en la sociedad, primero hay que aclarar que dentro de la literatura sobre emociones se encuentran diferentes términos para referirse a ellas, como afecto o estados de ánimo, entre otros (Ekman y Davidson, 1994). Por tal razón, se aclara que en esta tesis se utiliza exclusivamente el término emoción como proceso cognitivo, provocado por un objeto que da lugar a respuestas comportamentales, las cuales son experimentadas en el cuerpo y que, como veremos a continuación, están sujetas a la cultura y al contexto social.

Como se explicó en apartados anteriores, las primeras emociones descritas por los filósofos fueron aquellas denominadas básicas, por su origen y expresión universal. Posteriormente, las emociones se definieron, diferenciaron y categorizaron en términos de la dimensión social y estructural (Thamm, 2006). En este sentido, las emociones sociales se han catalogado como compartidas, colectivas, laborales y corporativas. En primer lugar, las emociones compartidas o subjetivo-plurales son aquellas que experimentan las personas de manera individual, pero que son

de alguna manera compartidas por un mismo grupo como, por ejemplo, el patriotismo. Este tipo de emociones sociales nacen cuando las personas se identifican con un grupo social y responden emocionalmente a un evento compartido. Esta idea también implica que la regulación emocional se puede dar de manera colectiva, es decir, que un individuo puede ayudar al grupo a regularse o viceversa (Smith y Mackie, 2016).

En contraste, las emociones colectivas son atribuidas a un grupo y no a los individuos que lo componen. De esta manera, el sujeto de la emoción es un tipo de compromiso que adquieren los integrantes del grupo sobre un evento en particular (Helm, 2014). Tanto las emociones subjetivo-plurales como las colectivas se caracterizan por ser identificadas por los miembros del grupo por medio de las expresiones. Estas pueden ser de imitación emocional, como cuando dos personas muestran la misma expresión facial como resultado de la expresión del otro, o paralelas, como cuando dos individuos tienen la misma expresión emocional, ya que una emoción semejante está ocurriendo en los dos al mismo tiempo, pero no está influenciada por el otro (Hess et al., 2014).

Por su lado, las emociones laborales son aquellas que han sido explotadas para beneficio de una profesión particular. Estas son experimentadas por un empleado respecto del objeto de la emoción, que es el cliente (Peterson, 2006). De hecho, este tipo de emociones fueron estudiadas para entrenar a las azafatas de vuelo a ser amables y expresar únicamente emociones “positivas”, a pesar del carácter mal humorado de los pasajeros o de los insultos que pudieran recibir (Hochschild, 1983).

Por último, también es posible que las corporaciones tengan emociones. Este tipo de emociones son subjetivo-plurales, dado que son compartidas por individuos (empleados) de la misma empresa o corporación. Por lo mismo, involucran un tipo de fusión fenomenológica que las posibilita (Schmid, 2014).

Adicionalmente, debido a que los humanos somos criaturas sociales, es inevitable no encontrar dilemas en nuestra relación con el otro (Malti et al., 2019). En este sentido, se han definido dos funciones sociales básicas de las emociones, una es la afiliación y la otra es su opuesto, el distanciamiento social. Así, las emociones pueden reducir o incrementar la distancia social y psicológica entre los individuos. De un lado, emociones como el arrepentimiento, la tristeza, la vergüenza y la culpa devienen en una función afiliadora, es decir de acercamiento social. Por otro lado, emociones como la ira, el disgusto social y el menosprecio incrementan el

distanciamiento social. Valiosamente, sea cual sea el caso, la función base de las emociones a nivel social es persuadir a los individuos de entender la valoración propia que se hace del ambiente al igual que la del grupo (Fischer y Manstead, 2016).

Además, cuando los humanos orientan sus comportamientos hacia el otro, existen dos dimensiones fundamentales que generan ciertas emociones. Estas dimensiones son el poder y el estatus. Así, cuando una persona está satisfecha con la cantidad de poder que tiene, o cuando el otro en una relación tiene una cantidad adecuada de poder, se cree que la emoción generada es la seguridad. Mientras que, si la persona percibe que tiene una cantidad de poder excesivo, la emoción predominante es la culpa, o en una relación en la que se experimente insuficiente poder, la emoción predominante es el miedo o la ansiedad (Kemper, 2006).

En suma, las emociones sociales se definen por su relación con las creencias y formas de pensar y, por ello, se promueven dependiendo de la cultura a la cual pertenecen los individuos (Summers-Effler, 2006). La ira, por ejemplo, se promueve en la sociedad americana, dado que puede ser una respuesta racional a la adversidad y no se le considera “mala” si está dirigida al objeto adecuado y está justificada (Solomon, 2007). También, es importante entender que los valores culturales y las prácticas se transforman con el tiempo (Yang y Wang, 2019) y son centrales a la hora de regular la emoción (Coan y Maresh 2014).

Por último, nos gustaría resumir algunos aspectos clave desarrollados en este capítulo. Primero, cabe resaltar que todas las características constitutivas expuestas en esta sección de la tesis tienen buenas razones puesto que no hay una solución unánime sobre cómo definir, estudiar y explicar las emociones. Mi propósito no es buscar la integración de estas, sino aprovechar lo mejor de cada una de ellas para enriquecer la dimensión afectiva de la teoría de la elección, una teoría con potencial en educación emocional. Al tomar aspectos con potencial educativo de cada una de las características constitutivas de la emoción, el resultado de este capítulo es un esquema con una estrategia ecléctica que aprovecha lo mejor de cada uno de los escenarios.

Segundo, en el marco de este trabajo defendemos que la emoción tiene un aspecto conductual, experiencial, cognitivo y social, que puede ser utilizado en procesos educativos. Es así como a lo largo del capítulo hemos expuesto cómo se podrían utilizarse aspectos de estos elementos en la educación. Con respecto a la expresión de la emoción, vemos cómo reconocer las emociones ajenas abre una ventana que nos permite conocer la emocionalidad del otro,

favoreciendo así las relaciones interpersonales. Con respecto a la experiencia emocional, exploramos el potencial de regular las emociones cuando conocemos que las podemos cambiar por medio del cuerpo. En relación con el juicio de la emoción, analizamos cómo las emociones están llenas de racionalidad y que por esta razón son poderosos agentes de cambio, que nos permiten convertirnos en la persona que queremos ser. Por último, con respecto a la valoración social de la emoción, expusimos el inmenso valor que tienen las emociones en las interacciones sociales y la importancia del lenguaje en la construcción de experiencias emocionales.

Tercero, a pesar de que el elemento cognitivo es el más afín a la teoría de la elección, vale la pena descubrir de qué manera se pueden incorporar los otros tres elementos para que la teoría quede robusta y se convierta en una herramienta sólida para la educación emocional.

2.3. La educación emocional

La escuela ha dejado de lado los aspectos sociales y emocionales, debido a que los considera de poca importancia académica y racional (Pekrun y Schutz, 2007) y está convencida de que estos asuntos son privados o familiares. Por lo tanto, se les ha otorgado especial atención a los aspectos académicos, intelectuales (Buitrago y Herrera, 2013; Lipovetsky, 2006) y tecnológicos (Figueroa et al., 2014). Es evidente que la educación del sentimiento, materia prima del carácter, no hace parte de los programas educativos actuales (Fernández-Berrocal y Ruíz, 2008, Figueroa et al., 2014; Modzelewski, 2013; Sánchez y Chica, 2017;). Según Preeti (2013), la alfabetización emocional ha sido ignorada desde los inicios de la humanidad. Esta ha sido tratada con escepticismo y fuera de las competencias intelectuales impartidas en los colegios. Para los administradores educativos, el tiempo de las escuelas debe ser utilizado para alcanzar las metas académicas y la educación de las emociones no hace parte de este objetivo (Matthews y Zeidner, 2002). Aun cuando se quiera implementar la educación emocional, la falta de tiempo y la cantidad excesiva de contenidos académicos, hacen inviable su integración en los currículos (Huerta, 2019). De hecho, solo recientemente se ha comenzado a desarrollar investigación sobre emociones y aspectos relacionados con su educación (Zembylas y Schutz, 2016) para entender la influencia de estas en el aprendizaje, la enseñanza, la formación del carácter y el crecimiento personal junto con el de la sociedad (Zembylas y Schutz, 2016).

Algunos de los estudios mencionados demuestran que el aprendizaje está altamente influenciado por la manera en que se sienten los estudiantes y por las emociones que experimentan; además muestran que las emociones están directamente relacionadas con el rendimiento académico, la motivación para aprender, la resolución de problemas, la adquisición de metas en el ámbito escolar y la relación maestro-estudiante (Fernández-Berrocal et al., 2008; Pekrun y Schutz, 2007). No obstante, hasta ahora, ha sido evidente que la educación del siglo XXI no ha logrado superar la instrucción cognitiva, para darle un lugar a la emocional (Pérez y Filella, 2019).

Específicamente, se ha estudiado el impacto de las emociones en la habilidad de adquirir conocimiento, hacer conexiones (Rawson, 2000; Shepherd, como se citó en Fernández-Berrocal et al., 2008), tomar decisiones (Quintero et al., 2013) y retener información (De Sousa, 2004). Por ejemplo, se ha investigado la relación de las emociones con el aprendizaje. Los resultados demuestran que experimentar emociones negativas relacionadas con el fracaso académico tiende a perpetuarlo. Por el contrario, la experiencia de emociones positivas permite a los estudiantes tomar ventaja de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas dentro del aula (Boekaerts, 2007). De igual manera, se ha demostrado que la presencia de ciertas emociones puede potencializar o interrumpir el trabajo intelectual (Stocher, 2004) y que los estudiantes que tienen la capacidad de regular sus emociones son más efectivos en los procesos de aprendizaje (Bultena et al., 2016).

Adicionalmente, se ha documentado que los niños y adolescentes son atraídos hacia las actividades de aprendizaje que desencadenan emociones positivas, que generan un tipo de motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985). De hecho, algunas emociones negativas, como la ansiedad, en presencia de las positivas incrementan el factor motivacional en los procesos cognitivos (Ainley, 2007; Savolainen, 2014). Algunos estudios más específicos se han enfocado en medir y clasificar las emociones de acuerdo con su intensidad motivacional y a su potencial para obtener logros. A partir de tales parámetros, clasifican la alegría, la esperanza y el orgullo como emociones de logro activadoras, que impactan el aprendizaje de manera positiva (Pekrun et al., 2007; Turner y Waugh, 2007). Por tal razón, Pekrun et al. (2011) propusieron crear ambientes propicios para el desarrollo de este tipo de emociones y, por lo tanto, para la obtención del éxito académico.

A su vez, Ratner (2007) estudió las emociones como una manera de resolver conflictos relacionados con el ámbito educativo. Descubrió que incluso experimentar emociones negativas o

estresantes no necesariamente tiene efectos negativos en la solución de problemas dentro del salón de clases. De igual manera, Op't et al. (2007) realizaron un estudio que mostró la importancia de la autorregulación afectiva en maestros y estudiantes para crear entornos de confianza, en que se lleve a cabo el aprendizaje de manera más favorable. Además, los autores enfatizan en la importancia de enseñar estas herramientas como método efectivo tanto para la solución de conflictos como para lidiar con el estrés.

Por su parte, Weiner (2007) estudió las emociones morales en el aula de clase y sus implicaciones en el aprendizaje. Debido a que estas emociones están dirigidas a otros y están muy ligadas a las creencias y al autocontrol, sirven para regular el comportamiento dentro de la microsociedad del aula. Algunas de las emociones que Weiner identificó son: la admiración, la rabia, la gratitud, la culpa, la indignación, la envidia, el arrepentimiento y la alegría causada por el sufrimiento ajeno (*schadenfreude*). Además, el autor dilucidó que las creencias que los estudiantes tienen sobre ellos mismos son las que promueven o no el desarrollo de estas emociones morales, que influyen en el desempeño académico.

Por último, Pekrun y Schutz (2007) estudiaron las emociones con respecto a la relación entre estudiantes y maestros. El estudio reveló que, efectivamente, las emociones afectan de manera significativa el desempeño, la motivación y el desarrollo de la personalidad tanto en estudiantes como en maestros. Los autores enfatizan en la vital importancia que tiene el ámbito afectivo en la educación y la sociedad. Por la misma época, Zembylas (2007) también evidenció que las emociones son cruciales para que los maestros y los estudiantes se relacionen de manera positiva y que, por esta razón, se deben encaminar esfuerzos hacia el desarrollo de nuevas pedagogías que tengan en cuenta el desarrollo social afectivo entre los profesores y sus estudiantes.

Educación de las emociones abarca diferentes aspectos, unos más amplios que otros. Ya hemos descrito que la educación emocional es el proceso orientado al desarrollo de las habilidades y competencias que permiten a los individuos convertirse en personas educadas en estrategias para controlar su emocionalidad (Bisquerra, 2016; Pérez y Filella, 2019). De hecho, el concepto de emoción se caracteriza por sustentarse en aportes de la neurociencia, la psicología positiva y el bienestar subjetivo (Pérez y Filella, 2019).

En este sentido, la inteligencia emocional puede concebirse como la capacidad para gestionar el éxito de este particular proceso educativo, a la que se suman las competencias

emocionales, que son los recursos específicos que ayudan al estudiante a dominar el campo de la educación emocional (Bisquerra, 2016) mientras que las estrategias son acciones concretas para el logro de estas competencias.

2.3.1. Los modelos de inteligencia emocional y las competencias emocionales

Solo hasta principios de los años noventa, nace el concepto de inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990), que se desarrolló gracias a la necesidad de promover las relaciones interpersonales, el éxito en la vida y el bienestar personal (Salovey y Mayer, 1990; 1997). Este modelo se definió, inicialmente, como la habilidad para percibir, usar, manejar y entender las emociones propias y de los demás (Salovey y Mayer, 1990). Más adelante en 1997, los autores reformaron la definición para incluir el aspecto de la expresión emocional. Finalmente, Mayer, Caruso y Salovey (2016) desarrollan una última definición que incluye cuatro habilidades. En primer lugar, se encuentra la percepción, la valoración y la expresión de la emoción. En segundo lugar, la facilitación emocional del pensamiento. En tercer lugar, la comprensión y análisis de las emociones haciendo uso del conocimiento emocional. Por último, la regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

Posteriormente, Goleman (1995) desarrolló su propio modelo de inteligencia emocional basado en el original de Mayer y Salovey (1990). A diferencia del primero, este fue mucho más reconocido y, por lo tanto, permitió que el concepto de inteligencia emocional se popularizara (Bisquerra, 2009). Este autor definió la inteligencia emocional como “la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarnos y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales”. Este nuevo modelo se configura a partir de cinco habilidades emocionales básicas. Primero, la habilidad de conocer las propias emociones; segundo, la habilidad de manejar las emociones; tercero, la habilidad de motivarse a sí mismo; cuarto, la habilidad de reconocer las emociones de los demás; y, por último, la habilidad de establecer relaciones. Este modelo es considerado de inteligencia emocional, aunque puede estar dentro de la categoría de mixto, pues incluye un componente social además del emocional.

Dentro de los modelos mixtos, Bar-on (1997) desarrolla un modelo que integra las habilidades emocionales y sociales. El modelo de inteligencia socio-emocional, (ESI) emotional-social intelligence, hace énfasis en el ámbito intra e interpersonal para potenciar el bienestar

psicológico. Este modelo se estructura en cinco dimensiones: la intrapersonal, la interpersonal, la adaptabilidad, el estado general de ánimo y el manejo del estrés. La dimensión intrapersonal abarca la comprensión de sí mismo, la asertividad, el autoconcepto, la autorrealización y la independencia. Por otro lado, el ámbito interpersonal contiene la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social. Por su parte, la adaptabilidad comprende la solución de problemas, la prueba de la realidad y la flexibilidad. Dentro del ámbito de estado general de ánimo se encuentran la felicidad y el optimismo. Por último, el manejo del estrés incluye la tolerancia y el control de impulsos. El modelo, además, señala el desarrollo de cinco habilidades emocionales fundamentales. Primero, la habilidad para reconocer y entender las emociones y las expresiones emocionales. Segundo, la habilidad de entender cómo se sienten los otros y relacionarse con ellos cooperativamente. Tercero, la habilidad de manejar y controlar las emociones de manera efectiva. Cuarto, la habilidad para manejar los cambios emocionales debido a cualquier tipo de cambio. Quinto, adaptarse para resolver problemas naturales intra e interpersonales (Bar-on, 2007).

No menos importante es el modelo de Wolfe, desarrollado a partir del de inteligencia emocional de Mayer y Solovey (1997) para ser aplicado al lugar de trabajo. Debido al estrés que normalmente está presente en las áreas laborales, el modelo ha permitido ayudar a los individuos a pensar lógicamente y a manejar cualquier situación emocional. El modelo comprende cuatro aspectos: 1. La identificación: evaluar la situación y las emociones claves en las personas; 2. El uso: decidir cuáles son las emociones apropiadas ideales; 3. La comprensión: considerar cómo cambiar las emociones; 4. El manejo: decidir qué hacer para crear los cambios deseados (Wolfe, 2006).

En términos generales, y sin importar el tipo de modelo, si es de inteligencia emocional o mixto, o para el ámbito educativo o laboral, estos procuran el desarrollo integral de las personas. Por un lado, facilitan el reconocimiento de las emociones propias y las de los demás, la expresión adecuada de los sentimientos y las emociones; y, por otro, el fortalecimiento de la empatía afectiva y cognitiva, así como el control de los impulsos a través de la gestión de las emociones (Fernández-Berrocal et al., 2002; 2008)

La conclusión anterior se deriva del estudio del impacto de los modelos en diferentes escenarios, cuyos hallazgos se citan a continuación. Fernández-Berrocal y Extremitad (2002) encontraron que el uso de estas herramientas promueve el fortalecimiento de la empatía, el

reconocimiento de las diferencias entre individuos y el desarrollo de relaciones de calidad; además de la construcción de comunidad (Bar-On, 2010). Asimismo, se ha visto que las personas que poseen estas habilidades tienden a realizar un mejor procesamiento y asimilación de la información emocional producida por los sucesos cotidianos (Mayer, Caruso y Salovey, 2016). Además, se sienten más en control de su propia vida, puesto que pueden predecir cómo se sentirían en un momento determinado del futuro como respuesta a un evento (Mayer, Salovey y Caruso, 2008; Wolfe, 2007). También se ha demostrado que promueven el crecimiento personal (Mayer, Caruso y Salovey, 2016), la autoestima (Fernández-Berrocal y Extremitad, 2002) y el manejo del estrés (Salovey, 2007). Por último, algunos estudios arrojan como resultado que la inteligencia emocional permite reconocer las diferencias entre individuos (Fernández-Berrocal y Extremitad, 2002), promoviendo la empatía (Bechara et al., 2003) y el bienestar (Bar-On, 2010).

De hecho, numerosos estudios neurológicos indican que los mismos circuitos que gobiernan la experiencia emocional, también lo hacen en aspectos importantes de la inteligencia emocional. Por ejemplo, se ha demostrado que la amígdala participa en la conciencia emocional; la corteza insular y somatosensorial participan en los componentes de conciencia social, sobre todo en la empatía; la corteza prefrontal participa en la expresión de las emociones, en el comportamiento, la interacción social y la resolución de problemas interpersonales; y la corteza anterior está relacionada con la regulación emocional (Bechara et al., 2003).

Como vemos, por medio de herramientas que facilitan el comportamiento social y emocional es posible educar a las personas para ser emocionalmente inteligentes (Bar-On, 2007). Por esta razón, se han desarrollado una serie de programas que promueven los modelos de habilidades emocionales y socioemocionales. En general, estos programas de inteligencia emocional deben ser fáciles de comprender, deben estar integrados al currículo y deben desarrollarse durante varios años consecutivos. Los programas exitosos son aquellos que promueven la resolución de conflictos, desarrollan la honestidad y la confiabilidad, y son impartidos por personal bien entrenado. Efectivamente, los estudiantes que conocen sus emociones por medio de estos programas presentan mayor potencial para el liderazgo, son más tolerantes al estrés y demuestran sensibilidad interpersonal (Rivers et al., 2007). Cabe resaltar que las habilidades no se adquieren secuencialmente, sino que unas influyen en el desarrollo de las otras,

y que los educadores que apoyan estas prácticas con paciencia y dedicación verán los frutos en el desarrollo de las habilidades emocionales en sus estudiantes (Bar-On, 2007).

Algunos ejemplos de programas de desarrollo socioemocional son: el *Center for Social and Emotional Education* (CSEE), el *Social and Emotional Learning* (SEL), el *Promotion Alternative Thinking Strategies* (PATHS), el *RULER* (*recognizing, understanding, labeling, expressing and regulating*), el *Social and Emotional Aspects of Learning* (SEAL) y el de Educación Socioemocional (ESE). Dentro de estos programas se han identificado cuatro elementos indispensables para su éxito y ejecución, que se explican a continuación. Primero, deben tener una secuencia de actividades; segundo, deben utilizar metodologías activas y didácticas de aprender; tercero, deben incluir al menos un componente concentrado en el desarrollo de las habilidades sociales y personales; cuarto, su objetivo principal debe ser la promoción de las habilidades emocionales (Durlak et al., 2011). Así, el CSEE, por ejemplo, se especializa en educar individuos para ser emocionalmente inteligentes y en reclutar profesores que posean habilidades para lograrlo. El SEL se concentra en enseñar a reconocer y manejar las emociones con el fin de tomar buenas decisiones y para el desarrollo de relaciones positivas (Bar-On, 2007). Los programas PATHS y RULER tienen como objetivo específico el desarrollo del autocontrol, la autoestima y la resolución de conflictos para mejorar de manera significativa los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bardack y Widen, 2019) y, finalmente, el SEAL y el ESE pretenden enseñar a afrontar los cambios y desafíos de la escuela moderna por medio de la educación emocional (Fernández-Berrocal et al., 2008).

Algunas de las críticas a estos programas se relacionan, por una parte, con su origen foráneo, pues provienen de otros países, con contextos, problemáticas e idiomas diferentes (Buitrago, 2012). Por otra parte, se ha hecho críticas a su implementación, pues no se han puesto en práctica de manera regular con trabajadores de universidades y agencias del gobierno encargadas de la educación (Boyatzis, 2007), ni con directivos del área educativa (Bharwaney, 2007), ni con maestros de escuelas, teniendo en cuenta que todos ellos impactan, mediante su trabajo, a generaciones de estudiantes (Cohen y Sandi, 2007).

A pesar de la alta proliferación de modelos diseñados para promover el desarrollo social y emocional en las escuelas en los últimos años (Durlak et al., 2011) y a los esfuerzos de la Unesco (1998) por implementar la inteligencia emocional en el contexto escolar, vemos con impotencia

cómo las nuevas generaciones tienen más problemas emocionales, entre los que se destacan la soledad, la depresión, la agresividad y la falta de tolerancia (Figueroa et al., 2014). Tal vez no estamos siendo efectivos en el diseño y uso de estos modelos, o tal vez el enfoque que se les ha dado no es el correcto para atacar los problemas más relevantes de la humanidad. Como educadores tenemos la responsabilidad de desarrollar herramientas pedagógicas que, utilizadas de manera responsable, pueden marcar la diferencia en los niños y los jóvenes de hoy, que serán los líderes del mañana (Patrikakou y Weissberg, 2007).

Salovey (2007) afirma que le gustaría ver maestros que consideraran formas de mejorar la inteligencia social y emocional de sus estudiantes, sin tener que depender de un programa específico. En este sentido, los profesores podemos usar el día a día de nuestras clases para promover la importancia de las emociones en la vida. También, podríamos utilizar la historia o la literatura para proveer ejemplos de valentía, persistencia, serenidad y demás virtudes y emociones que ayudan a afrontar la adversidad (Salovey, 2007). Además, podríamos modelar lo que queremos que los estudiantes aprendan sobre los procesos afectivos. Por lo tanto, sería interesante afrontar el problema de la educación actual, por medio de una propuesta educativa que contemple la inteligencia emocional como una parte transversal al currículo, de manera que, como propone Salovey, no dependa de un programa institucional. En este caso, el profesor jugaría un papel central en este proceso, pues sería el modelo a seguir y el promotor del conocimiento emocional dentro y fuera de sus clases.

Las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Pérez y Filella, 2019). Éstas incluyen dos aspectos: uno experiencial y uno declarativo. El experiencial hace referencia a la capacidad de sentir emociones, expresarlas, y regular el curso de estas; se desarrolla en la infancia, dado que es en este periodo en el cual los niños comienzan a etiquetar y reconocer las emociones. El aspecto declarativo, por su parte alude a la capacidad de entender la naturaleza, las causas y las consecuencias de la experiencia emocional en uno mismo y en los otros, y se desarrolla en un periodo posterior (Pons y Harris, 2019). Así pues, las competencias socioemocionales constituyen un aspecto básico del desarrollo humano y dominarlas significa potenciar la preparación para la vida y el bienestar (Sánchez, 2019).

Bisquerra (2009) delimitó cinco tipos de habilidades emocionales: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia emocional y las competencias para la vida y el bienestar. Primero, la conciencia emocional es la habilidad que permite la comprensión de las emociones propias y las de los demás. Segundo, la regulación emocional hace referencia a la capacidad para manejar las emociones de manera apropiada y supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento. Tercero, la autonomía emocional está relacionada con la autogestión personal y en ella se encuentran la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. Por último, la competencia social y la competencia para la vida y el bienestar hacen referencia a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, a la comunicación efectiva, al respeto y a la asertividad.

En Colombia, desde el año 2004, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia estableció las competencias ciudadanas, dentro de las que se destacan las cognitivas, comunicativas, integradoras y emocionales. No obstante, esta última categoría es la más limitada y la que cuenta con menor número de desempeños (Chica y Sánchez, 2017). Por esta razón, Cañas y Hernández (2019) desarrollaron una propuesta sobre la comunicación asertiva como una forma de educación emocional, mientras que Chica y Sánchez (2017) propusieron una serie de competencias emocionales para la vida y el desarrollo.

Para desarrollar las competencias emocionales se han creado algunos programas que integran diferentes técnicas y enfoques que promueven la regulación efectiva. Algunos de estos son el *Affect Regulation Training* (ART), el *School Matters in Lifeskills Education* (SMILE) y el *Thinking-Emotions*. El primer programa incluye herramientas encaminadas hacia el desarrollo de siete habilidades, a saber: 1) percibir los estados afectivos, facilitando el reconocimiento de la causa de la emoción; 2) identificar y etiquetar correctamente los estados emocionales, de tal manera que se relaciona la emoción con una categoría semántica particular, que provee información sobre la naturaleza y el propósito de la emoción; 3) identificar factores relevantes de los estados afectivos como los deseos, creencias y metas, pues entender los factores desencadenantes de una emoción contribuye a la superación de la adversidad; 4) modificar estados afectivos cambiando la calidad, intensidad o duración en la dirección deseada; 5) tolerar estados

afectivos no deseados cuando es necesario, en otras palabras, cuando no se pueden cambiar; 6) enfrentar situaciones que pueden propiciar estados afectivos negativos, poniéndolos en práctica para luego utilizarlos cuando sea necesario y 7) ser compasivo con uno mismo en situaciones de sufrimiento, evitando caer en la autocrítica (Grafton y MacLeod, 2014).

El segundo modelo tiene como meta lograr que los estudiantes comprendan progresivamente las causas de sus emociones y las posibilidades de regulación. SMILE junto con Thinking-Emotions han sido uno de los pocos programas de regulación emocional que se han estudiado para evidenciar su impacto en los niños. El primer hallazgo señala que los jóvenes británicos que participaron en estos programas mejoraron significativamente su capacidad para comprender sus propias emociones y las maneras de regularlas (Pons et al., 2002).

El tercer modelo, ayuda a que los estudiantes entiendan las emociones, utilizando diálogos que les facilitan el reconocimiento de las expresiones emocionales. Estos diálogos, introducidos por los maestros permiten, además, que los estudiantes aprendan a reflexionar sobre las causas y consecuencias de la emoción. De hecho, Giménez-Dasí et al. (2017) evaluaron la eficacia del programa y encontraron que tenía un impacto significativo en la comprensión de la emoción.

En conclusión, dentro de los programas de regulación emocional existe una oportunidad de mejoramiento con respecto al papel social de la emoción, pues en estos no se han abordado aspectos como la compasión y la empatía. Es así como, si se enriquecen los programas de esta manera, entonces las personas tendrán la oportunidad de entender las circunstancias de vida de los otros y sus decisiones, buenas o malas, pues constituyen parte de su ser.

Otro aspecto de la regulación emocional que cuenta con poco desarrollo teórico es el uso de las emociones para fines regulatorios. Los programas de regulación afectiva hacen referencia a regular las emociones, pero no a usarlas para regular algo más. Es decir, se ha profundizado en los procesos que ayudan a regular las emociones, pero no en los que podrían utilizar las emociones para regular el comportamiento. Además, cabe resaltar la necesidad de enfocar todos los esfuerzos educativos en la reevaluación y la autorreflexión como estrategias de regulación y de conexión con el exterior, pues son estas las que le traen al individuo mayor beneficio a largo plazo.

2.3.2. El maestro en la educación emocional

Según Fernández-Berrocal y Extremera (2002): “el profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales” (p. 13). No obstante, para lograr este propósito tan noble, debe aprender a regular sus propias emociones. El papel que el maestro juega en la socialización (Denham, 2019), en el desarrollo de las competencias emocionales (Brackett y Katulak, 2006) y en la facilitación de las herramientas regulatorias efectivas (Shaver y Mikulincer, 2014) es más importante de lo que parece. Incluso, la forma en la que los maestros lidian con sus propias emociones, dentro y fuera del aula, son las que moldean el clima escolar y las relaciones maestro-alumno (Pulido y Herrera, 2018). Asimismo, un ambiente seguro con posibilidades de exploración emocional incrementa el vínculo entre los docentes y los estudiantes (Shaver y Mikulincer, 2014).

Los maestros que utilizan las emociones de manera positiva muestran mayor pasión por la enseñanza (Borrachera et al., 2017; Hargreaves, 1998) y modelan la empatía, la compasión y la solución de conflictos (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019). Estos maestros no solo son más exitosos en la vida docente, sino que se convierten en amigos y mentores de vida de sus estudiantes (Demetriou, 2018). Cuando los maestros apoyan la expresión, el conocimiento y la regulación emocional, les están enseñando a sus alumnos que las emociones son momentos para compartir, que se pueden manejar, e, incluso, utilizar para beneficio propio y del grupo (Denham, 2019). Por el contrario, los maestros con una capacidad de comprensión emocional poco desarrollada tienden a ignorar las emociones de los niños. Por un lado, no les ayudan a regular las emociones negativas que les causan sufrimiento y, por otro, no los acompañan durante los momentos de experiencias positivas. Son los mismos maestros, los que han relacionado este comportamiento con su negligencia a la hora de atender sus propias emociones (Ersay, 2015).

Por los motivos expuestos anteriormente, es necesario capacitar a los profesores en el desarrollo de habilidades emocionales por medio de diferentes tipos de entrenamientos (Denham, 2019) con miras a que la labor docente sea más gratificante y los procesos de aprendizaje de los estudiantes sean más integrales (Herrera y Buitrago, 2019). En efecto, este tipo de capacitación es vital, tanto si se quiere promover las competencias emocionales en los niños (Zinsser et al., 2014) como si se quiere que el docente aprenda a hacer uso de sus experiencias emocionales para reducir el estrés, conectarse e incrementar el léxico emocional (Denham, 2019).

Aunque vemos un incremento en los programas de inteligencia emocional en las escuelas, los docentes, todavía, no están preparados en esta área (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Barrientos et al., 2019). Esto se debe, probablemente, a que existen muy pocas propuestas acerca de cómo incluirlo en el plan de estudios de los futuros educadores (Rendón, 2019). Al parecer, la Universidad de Cantabria es, hasta ahora, la única en promover una asignatura dentro del currículo docente sobre aprendizaje social emocional. En el resto del mundo, seguimos viendo que se instruye a los maestros en temas didácticos y de uso de tecnologías, pero no en destrezas para relacionarse de manera positiva con el alumnado y de autorregulación para liderar su salón de clases (Palomera et al., 2019).

En efecto, algunos estudios han analizado la relación entre las emociones experimentadas por el docente y su desempeño dentro del salón de clase. Henao y Marín (2019) encontraron que, si el docente no sabe cómo manejar la tristeza, tiende a modificar su planeación reduciendo las actividades de interacción directa con los estudiantes para distanciarse de ellos. De igual manera, se evidenció que cuando el docente experimenta rabia y no utiliza herramientas para regularla, esta emoción es interpretada por los estudiantes como consecuencia de un desafío a la autoridad por parte de ellos; de manera tal que, el profesor enfoca las actividades de la clase hacia el desarrollo de evaluaciones, con el fin de “apaciguar” a sus alumnos. Por último, encontraron que la alegría también influye en la planeación de la clase. Así, muchos maestros prefieren darle tiempo libre a los estudiantes cuando no son capaces de gestionar esta emoción. Otro estudio demostró que cuando los maestros utilizan el conocimiento emocional en los procesos de enseñanza, las emociones toman el papel que se merecen dentro del ámbito educativo (Sánchez, 2019).

También es importante que el profesor aprenda a aprovechar las situaciones que se generan de manera espontánea en los descansos o durante el desarrollo del currículo para usar la comprensión emocional y, así, enseñar a generar empatía, a regular la rabia y a resolver conflictos (Pérez y Filella, 2019). Por ello, el entrenamiento del docente debe tener como objetivo principal aprender a valorar su rol en los procesos emocionales de los niños y jóvenes en formación (Denham, 2019).

2.3.3. La educación emocional eudaimónica como proyecto de vida

Vivir en la actualidad es vivir en tiempos de paradoja. Se promueve el desarrollo a costa de la humanidad. Estamos dominados por organizaciones burocráticas que controlan y destruyen la vida y los valores, al mismo tiempo que debemos luchar contra estas organizaciones para cambiar el mundo (Berman, 1982). Esto lo escribió Marshall Berman hace casi cuarenta años y vemos con desconsuelo cómo aún nada ha cambiado. De hecho, la crisis mundial ha empeorado y ahora existen índices más altos de pobreza, corrupción y estrés. Debido a estos factores, el consumo de antidepresivos y ansiolíticos se ha disparado exponencialmente. Por esta razón, es de suma importancia fortalecer la estabilidad emocional de los niños y jóvenes del mundo a través de la educación emocional (Pérez y Filella, 2019). Los jóvenes que entienden el papel que las emociones juegan en sus vidas tienen mejores cimientos para convertirse en personas exitosas (Preeti, 2013) y para gestionar sus propias vidas (Herrera y Buitrago, 2014) por medio del crecimiento personal, el bienestar psicológico (Quintero et al., 2013) y de las herramientas que les brinda el siglo XXI para crear sociedades equitativas y prósperas (Matthews et al., 2017). En suma, tienen la capacidad de moldear su carácter para convertirse en la persona que quieren ser, de esta manera, construir un proyecto de vida a través de la búsqueda de la eudaimonía o felicidad.

Gracias a la postura cognitivista de las emociones, que encuentra sus antecedentes en Aristóteles, estas son dignas de entender y cultivar. Mucho tiempo después, la psicología de finales del siglo XX se comenzó a interesar en estos fenómenos por ser los ingredientes que favorecen una buena vida. Especialmente, a través del desarrollo del concepto de inteligencia emocional, se incrementó el interés por el aprendizaje socioemocional y, aunque este concepto difiere de la visión aristotélica sobre la educación moral, ambas corrientes teóricas tienen en común el manejo de las emociones con inteligencia (Kristjánsson, 2012).

En tal sentido, la educación moral, diseñada desde los campos de la filosofía, la psicología y la educación, se refiere a la participación de las emociones, en cuanto virtudes potenciales, en el desarrollo del carácter moral. En tales términos, se trata de un proceso de concientización de la integridad moral. Para Aristóteles, los conflictos de la vida son necesarios para formar el carácter (Solomon, 2007) y ninguna emoción es negativa en sí misma, de manera que todas merecen ser experimentadas (Kristjánsson, 2012). En efecto, todas las emociones se pueden utilizar como maneras de hacer frente a la adversidad (Molano, Cuéllar y Pérez, 2018). Ser virtuoso de carácter

requiere no solo elegir la acción correcta, sino sentir la emoción adecuada en el momento apropiado, sobre las cosas relevantes y hacia las personas correctas (Kristjánsson, 2012). Utilizar las emociones de esta manera permite la planificación de un futuro próspero (Leary y Gohar, 2014), el desarrollo de la ética, una actuación apropiada de acuerdo con la circunstancia (Stocker, 2004), y las bases que cimientan un camino sólido hacia la búsqueda de la felicidad.

En este punto, es necesario hacer una breve observación sobre el concepto de felicidad. Si bien la felicidad es un estado que todos los seres humanos queremos alcanzar, no es tan fácil entender en consiste y qué relación tienen nuestras emociones con ese estado tan anhelado. La respuesta es que las emociones son eudaimonísticas y nos orientan en cómo vivir la vida (Nussbaum, 1994; 2004).

Para Aristóteles, la eudaimonía es lo que nosotros conocemos como felicidad. Sin embargo, para él la felicidad no es una única emoción, sino un todo de emociones que permiten alcanzar la meta final en la vida, que es un estado holístico. Incluso una vida feliz puede estar llena de momentos dolorosos, puesto que la felicidad no es momentánea, sino que es un proceso de constante evaluación y reflexión de la propia vida. Podríamos decir, entonces, que es un tipo de metaemoción que nos permite convertirnos en aquello que valoramos y consideramos importante para el mundo (Solomon, 2007). De hecho, una vida próspera y feliz es independiente del éxito monetario y de los logros superfluos de la existencia humana. Así, una persona puede tener un excelente empleo y ganar mucho dinero, pero sentirse infeliz. Por lo tanto, para alcanzar la eudaimonía no se necesita ser “exitoso”, sino ser bueno moralmente, sobreponerse a las dificultades con temperamento y pensar en los demás (Kristjánsson, 2012).

Empero, la felicidad, especialmente en la cultura americana, se caracteriza por depender de una vida sin fracaso y distante del sufrimiento. Este tipo de felicidad es una emoción individual, es un derecho y se distancia de los padecimientos ajenos (Solomon, 2007). En consecuencia, no permite desarrollar la compasión ni los actos de buena voluntad que confieren valor a la vida y permiten alcanzar la eudaimonía (Kristjánsson, 2012). Si entendiéramos lo importante que es ponerse en los zapatos de los demás (Solomon, 2007) por medio de la autoconciencia de las emociones, viviríamos vidas más plenas (Leary y Gohar, 2014) y no esperaríamos nada a cambio de nuestros actos de bondad.

2.4. Valoración final

Este capítulo concluye con una hipótesis pedagógica, una filosófica y un esbozo de propuesta de educación afectiva, construidas como resultado de nuestros hallazgos en los capítulos uno y dos. Además de plantear las hipótesis, analizamos la relación de los elementos discutidos hasta ahora con algunos aspectos clave en la educación emocional como la inteligencia emocional, las competencias emocionales y el papel de los maestros en los procesos educativos afectivos.

Para comenzar, nuestra hipótesis pedagógica consiste en que la educación emocional debe hacer parte transversal de los currículos que adopten el modelo de la teoría de la elección, de manera que se logre la esperada formación integral de los estudiantes. En segundo lugar, nuestra hipótesis filosófica es que el concepto de eudaimonía puede emplearse para fortalecer el concepto de mundo de calidad y, con ello, la preparación para la vida incluida en el modelo de la teoría de la elección. Tercero, planteamos una propuesta de educación afectiva para desarrollar en aula, que se basa en integrar las cuatro características constitutivas de la emoción (expresión, experiencia corporal, juicio y valoración) al componente de comportamiento total propuesto por Glasser en su teoría. Esto con el fin de aprovechar sus recursos para hacer una propuesta educación emocional.

Para poder continuar con nuestro trabajo, es importante señalar que hemos encontrado cuatro características que comparten entre sí los modelos de inteligencia emocional estudiados. En primer lugar, la mayoría de estos modelos utilizan algunas, mas no todas las características constitutivas de las emociones, sobre todo, utilizan la característica cognitiva o juicio de la emoción. Además, identificamos que la mayoría de ellos son individualistas y, aunque en algunos casos tienen en cuenta al otro, lo hacen de acuerdo con el beneficio propio que le reportan.

También vimos que todos han sido desarrollados en países con contextos e idiomas distintos al nuestro. Por estas razones, consideramos que nuestra propuesta es original si se compara con estos modelos. Por ejemplo, el modelo de Mayer y Salovey (1990) se concentra en percibir, usar, manejar y entender las emociones. De esta manera, utiliza aspectos de la expresión emocional cuando se refiere a percibir las emociones y las del juicio de la emoción, cuando hace referencia a usarlas, manejarlas y entenderlas. De igual manera, el modelo mixto de Bar-On (1997) describe una dimensión intrapersonal la cual utiliza la comprensión de sí mismo, la asertividad, el autoconcepto, la autorealización y la independencia, haciendo alusión a los aspectos de la persona fuera del ámbito emocional. Además, describe una dimensión interpersonal que utiliza la empatía,

las relaciones interpersonales y la responsabilidad social, haciendo de esta manera referencia al valor social de la emoción. A su vez, Goleman (1995) utiliza en su modelo las habilidades de conocer las emociones propias, de manejar las emociones, de motivarse a sí mismo, de reconocer emociones en los demás y de establecer relaciones; haciendo referencia al juicio de la emoción al conocer y manejar las emociones propias; a la expresión de la emoción al mencionar el reconocimiento de emociones en los demás y a aspectos fuera de los propiamente emocionales al referirse al hecho de motivarse a sí mismo.

Al estudiar las competencias emocionales, además, hemos visto que se relacionan con las cuatro características constitutivas de las emociones por medio de su aspecto experiencial y declarativo. El aspecto experiencial incluye la capacidad de sentir, expresar y regular el curso de las emociones, utilizando aquí las características constitutivas de la emoción como la expresión y la experiencia emocional. El aspecto declarativo incluye la capacidad de entender la naturaleza, las causas y consecuencias de la experiencia emocional, utilizando de esta manera el juicio de la emoción. Nuevamente vemos cómo en las competencias emocionales tampoco se hace uso de todas las características constitutivas de la emoción, apartándose, sobre todo, del componente social de las mismas.

También identificamos que los maestros son un factor clave en la educación emocional; pero pocos programas de formación docente implementan modelos de inteligencia emocional encaminados a que el maestro se forme en educación afectiva. Con esto en mente, ahora desarrollaremos nuestra propuesta didáctica de acuerdo con lo planteado hasta ahora.

3. Las emociones en el aula: estudio de un caso

En este capítulo implementaremos una propuesta didáctica para entender mejor los elementos expuestos en los capítulos uno y dos dentro del salón de clase. Nuestro principal objetivo es determinar el estado de desarrollo de los aspectos constitutivos de la emoción en los estudiantes, articulándolo con los conceptos de la teoría de la elección. Adicionalmente, nos resulta interesante ver qué nos enseña la experiencia del aula de clase con respecto a nuestras hipótesis teóricas, con que finalizamos el capítulo anterior. De tal manera, nuestra propuesta consiste trabajar todos los elementos constitutivos de la emoción: la expresión, la experiencia corporal, el juicio y la valoración social en el aula, haciendo especial énfasis en los elementos sociales que caracterizan la emoción. Este capítulo se desarrolla de la siguiente manera: comenzamos por hacer una introducción general al tema de estudio, luego explicamos la metodología implementada y, finalmente, analizamos los resultados obtenidos, que nos darán luces para hacer una propuesta de educación afectiva en el siguiente capítulo.

3.1. Introducción general al trabajo empírico

Este apartado compromete la postura del investigador frente al objeto de estudio para encontrar caminos que le permitan ampliar el conocimiento que tiene de la realidad, aprovechando el saber disponible. En este caso, se asumió el lugar de la filosofía para pensar las emociones en su trayecto histórico y encontrar en este las diferencias que los autores plantean y los caminos que hay para estudiarla. Desde este lugar, la lectura implica una actitud abierta a las distintas posturas y una aproximación interpretativa-comprensiva frente al contenido por nuestra parte. De esta forma, resolvimos las cuestiones hechas y, poco a poco, se tomamos decisiones que aportaron, no solo a su solución, sino a la ampliación del horizonte de sentido del campo de estudio.

Por su parte, el estudio establece un vínculo que no se puede obviar y es el de los presupuestos teóricos que orientan el trabajo cotidiano en una institución educativa. La teoría de la elección nos proporciona los elementos básicos para operar con la población seleccionada en cuanto a lógica, categorías, instrumentos y demás aspectos que hacen parte del diseño de la investigación. Así, el estudio se enriquece con un ejercicio docente, cuyo propósito va más allá de la constatación que provea argumentos que den cabida a la educabilidad de las emociones y a una

propuesta para un colegio cuyo PEI está orientado por la teoría de la elección. A partir de esta visión se busca comprender y transformar la enseñanza (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1999) para incidir en el aprendizaje.

En esta articulación, el trabajo del maestro-investigador en el aula se concibe como el lugar para el encuentro, el contacto y la comunicación, siendo el profesor el actor fundamental (Marland, 1995) para el logro de una “reconciliación integradora” que genere coherencia teórica y una mayor productividad en su aplicación a la solución de problemas prácticos (Pozo, 1999). Este trabajo apunta a elaborar estrategias educativas y de indagación que implican reflexión, ampliación del conocimiento, búsqueda de más información con la participación de los estudiantes y, nuevamente, reflexión para tomar decisiones y continuar la acción. Las categorías previas orientan la selección de actividades a desarrollar, al tiempo que estas actividades, definen, enmarcan y contienen estrategias de investigación, como se verá más adelante.

Un profesor-investigador hace acopio del conocimiento producido por fuera de su saber referente para volver a él y, nuevamente, codificarlo en términos de saber pedagógico. Desde este punto de vista, la investigación se vuelve particular, contextual y está en manos de la creatividad e iniciativa del maestro. Sin lugar a duda, los niños y niñas también ampliaron su conocimiento y experiencia, afectando parte de sus vidas, pero, sobre todo, como afirma Beane (2005), hicieron más consciente al investigador de la inexistencia de teorías completas o adecuadas sin que los tengan en cuenta. Para el maestro-investigador la experiencia de comprensión trajo consigo emociones diversas que enlazan con su compromiso ético de continuar una labor educativa con responsabilidad, saber fundado y ampliado, interacciones sociales significativas y despliegue de actividades y estrategias que permitan a niños y niñas fortalecer su mundo emocional. Al mismo tiempo se construye un saber situado que sirve a otros maestros en su oficio cotidiano.

Sumado a lo expuesto en el párrafo anterior, hemos encontrado, en la parte teórica, que existen varios modelos de inteligencia emocional, sin embargo, estos han sido traídos de otros países y no encajan del todo en nuestro contexto; además de que tienen una fuerte carencia a la hora de pensar en el otro por encima de los intereses propios. También encontramos que, dentro de la Teoría de la elección, hay categorías que vale la pena resignificar, como el comportamiento total y del mundo de calidad. Al aportarle a estos dos elementos de la teoría de la elección una dimensión emocional, esta se consolidaría como una teoría educativa para enseñar sobre

emociones en el aula de clase. Por las razones expuestas, nuestro estudio propone que las emociones deberían ser enseñadas en las instituciones educativas por medio de la teoría de la elección.

Ahora bien, luego detectada una carencia en la teoría, queremos ver empíricamente en qué estado se encuentra la esfera del comportamiento total en relación con las características constitutivas de las emociones y cómo podemos conectarla con el mundo de calidad y la eudaimonía para crear la propuesta de educación emocional desde la teoría de la elección. Por tal motivo, diseñamos un estudio que nos permitiera explorar cómo se encuentra una pequeña población de estudiantes, que han sido formados en el marco de la Teoría de la elección, pero que han tenido poca educación emocional a lo largo de sus años escolares. Esta fase de trabajo de campo se enfocará en investigar qué conceptos emocionales tienen los estudiantes en consideración de las cuatro características constitutivas de la emoción: la expresión, la experiencia corporal, el juicio y la valoración social.

Para este estudio se utilizó la analogía del carro usada por Glasser (1998) para entender el comportamiento total, con una modificación que introduce *las tuercas de las emociones*. Estas tuercas representan las cuatro características constitutivas de las emociones, mencionadas en el párrafo anterior, y sostienen la llanta de la emoción en el comportamiento total. Recordemos que las otras tres llantas son el pensar, el actuar y la fisiología. Basado en la propuesta de las cuatro tuercas de la llanta de las emociones, se plantea la siguiente metodología utilizando las tuercas como categorías específicas.

3.2. Método

Durante 8 semanas se realizaron 14 actividades relacionadas con las emociones en cada una de las categorías mencionadas. Cada actividad tenía una duración de 20 minutos, de manera que cubrieran las categorías propuestas. Estas actividades se daban al final de algunas de las clases de Inglés, Español y Matemáticas. En total transcurrirían 20 minutos de actividades al final de cuatro clases de Español, cinco de Matemáticas y cinco de Inglés. Las estrategias de recolección de datos fueron creadas o modificadas con el propósito de que fueran amigables para los niños. Estas estrategias fueron las siguientes:

1. Para la identificación de expresiones se utilizaron las tarjetas de *Cars 'R' Us* con el único fin de que los estudiantes relacionaran las expresiones faciales en los carros con la forma en que se sintieron en clase o con las expresiones faciales percibidas en sus compañeros y maestros.
2. Los estudiantes debían crear un 'emocionario' o diario de las emociones el cual debían decorar previamente y en los que escribirían, por dos semanas, cómo se sintieron, qué o quiénes estuvieron involucrados en sus experiencias emocionales y si habían percibido alguna metaemoción que les hubiera ayudado a reflexionar sobre lo que estaban sintiendo.
3. Se realizaron juegos de roles en que podían participar los estudiantes que quisieran. El maestro-investigador les proporcionaba las situaciones y ellos debían jugar su rol dentro del momento. Siempre estaban 3 personas en los juegos: dos eran las directamente implicadas y una era el 'ángel' que debía ponerse en los zapatos de cada uno de ellos en momentos diferentes.
4. Los estudiantes debían crear un diccionario con palabras nuevas que aprendieran sobre emociones, ya sea porque las escucharon, las aprendieron en casa o durante las sesiones sobre emociones. También, se les animó a crear sus propias palabras, que denotaran una forma particular de sentimiento.
5. Se cartografiaron algunas emociones como el disgusto, la compasión, la tristeza y la esperanza. Para hacerlo, los estudiantes vieron un video que ayudaba a producir la emoción para, luego, escribir el lugar en el cuerpo donde sentían dicha emoción, utilizando la silueta de un cuerpo humano,

Las actividades y las respuestas de los estudiantes fueron grabadas utilizando un iPad y posteriormente eran transcritas.

3.2.1. Participantes

En este estudio participaron niños de sexto grado de un colegio de la ciudad de Bogotá. Se seleccionó un curso de este grado (6°C) con un total de 18 estudiantes. Sin embargo, solo participaron los estudiantes que voluntariamente quisieran hacerlo. Durante la primera clase y

luego de explicar los objetivos y actividades del proyecto, cinco estudiantes decidieron no participar, ya que el proyecto no era de su interés y preferían hacer algún otro trabajo de la asignatura. Sin embargo, en la actividad de perfil de necesidades, dos de ellos decidieron participar; y, en la de la creación de los ‘emocionarios’, uno de ellos participó. Cabe aclarar que los niños no estuvieron obligados a participar, solo quienes quisieron compartir sus experiencias lo hicieron de manera organizada. Adicional a esto, los padres firmaron un permiso en que autorizaban al colegio a utilizar los datos colectados con fines académicos.

3.2.2. Instrumentos

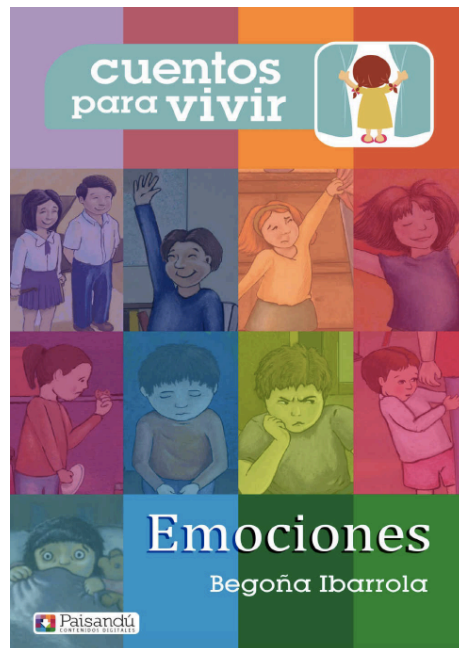
Todas las actividades fueron enfocadas hacia las emociones propias, de los profesores y de los compañeros. En algunas ocasiones se utilizó material como las tarjetas de *Cars ‘R’ Us* (Deal y Honey, 2006) y los Cuentos para vivir (Ibarrola, 2014). Las tarjetas son una herramienta que permite identificar emociones en la cara de diferentes carros ilustrados (figura 3). Esta herramienta se desarrolló con el fin de explorar las emociones y el significado de la Teoría de la elección en la vida de las personas. Por su lado, el libro cuentos para vivir hace parte de una serie sobre emociones de la autora Begoña Ibarrola (figura 4).

Figura 3. Tarjetas Cars 'R' Us.



Fuente: Deal y Honey (2006).

Figura 4. Libro cuentos para vivir.



Fuente: Ibarrola (2014).

3.2.3. Procedimiento

A continuación, se describe el procedimiento empleado para realizar cada una de las actividades en función de las 4 características constitutivas de la emoción.

La expresión de la emoción

Al inicio de los talleres sobre emociones, se les explicó a los estudiantes el objetivo y propósito de las actividades sobre el tema. Además, se identificó el perfil de necesidades básicas de cada uno de ellos utilizando la matriz de valoración en Inglés desarrollada por Juan Pablo Aljure en 2013 (anexo A). Posteriormente, se les preguntó a los estudiantes qué tanto sabían sobre la Teoría de la elección y sobre sus conceptos, así como de las necesidades básicas y del comportamiento total.

Para la categoría de la expresión de la emoción se trabajó la dimensión de las expresiones faciales relacionadas con las emociones. Así pues, posterior a la clase se realizaron las siguientes unidades de observación:

- Actividad 1: se les pidió a los estudiantes que tomaran una tarjeta de *Cars 'R' Us* que representara cómo se sintieron ellos, un compañero y su profesor durante la clase.
- Actividad 2: después de describir cómo se sintieron por medio de las tarjetas, debían responder la siguiente pregunta: ¿qué necesidad crees que estaba siendo o no satisfecha en la persona al experimentar la emoción?

La valoración social de la emoción

Para esta categoría se trabajó la dimensión social relacionada con la experiencia emocional. Específicamente, se estudió el vocabulario con el cual se expresan o se comunican las emociones, y la forma en que los estudiantes ven las emociones en relación con el otro. Posterior a la clase se desarrollaron las siguientes unidades de observación:

- Actividad 1: los estudiantes crearon su propio diccionario de emociones. Se les preguntó a los estudiantes ¿qué emociones conoces y cuáles vas a colocar en tu diccionario? Posteriormente, los estudiantes debían preguntarles a sus padres qué palabras conocían para denominar emociones y debían responder qué significado creían que tenían esas palabras.

- Actividad 2: los estudiantes debían crear sus propias palabras para denominar una emoción en particular. Debían crear, al menos, tres nuevas palabras que denominaran una emoción y compartirla.
- Actividad 3: los estudiantes debían hacer un juego de roles en tres situaciones diferentes para determinar si conocían el papel social de las emociones al tratar de entender al otro, así como cuando ellos estaban fuera y dentro de una situación en particular.

El juicio de la emoción

Para esta categoría se trabajó la dimensión cognitiva de la emoción, que hace referencia a la reflexión sobre una emoción en particular o sobre una emoción que permita la autorreflexión. Posterior a la observación de la clase, se desarrollaron las siguientes unidades de observación:

- Actividad 1: los niños realizaron el diario de las emociones. En este diario explican cómo se sintieron durante el día y de qué manera utilizaron las emociones que sintieron. También se les preguntó: ¿Tuviste alguna metaemoción? ¿Utilizaste las emociones para reflexionar? ¿Te pusiste en el lugar de alguien más utilizando las emociones?
- Actividad 2: se leyó una historia del libro “Cuentos para vivir”, en que la emoción protagonista era la tristeza (anexo B). Posterior a la lectura del cuento “El sauce que no quería llorar” los niños respondieron las siguientes preguntas: ¿alguna vez se han sentido tristes?, ¿alguien se ha reído de ustedes porque han llorado?, ¿les da vergüenza llorar delante de otras personas?, ¿han visto llorar a alguien mayor?, ¿por qué estaba llorando?, ¿Les ha pasado que la tristeza genera otra emoción?, ¿qué creen que es una metaemoción? Durante esta actividad, los estudiantes también contaron algunas de sus experiencias emocionales.

La experiencia corporal de la emoción

Para esta categoría se trabajó la dimensión corporal relacionada con la experiencia emocional. Es decir, el lugar en el cuerpo en que se siente la emoción por parte de la persona que la experimenta. Posterior a la observación de la clase, se desarrollaron las siguientes unidades de observación:

- Actividad 1: los estudiantes debían ver una serie de videos que de alguna manera podían generar emociones como la esperanza, la tristeza, la compasión y el desagrado.

Posteriormente, tomaban una hoja con una silueta del cuerpo humano y escribían la emoción que sintieron y el lugar del cuerpo en que la percibieron.

- Actividad 2: los estudiantes debían responder por qué creían que era importante conocer el lugar del cuerpo en que sentían las emociones.

3.3. Resultados

3.3.1. Resultados generales: diagnóstico inicial

3.3.1.1. Perfil de necesidades básicas de los estudiantes.

Durante la primera clase los estudiantes explicaron sus conocimientos en teoría de la elección y en emociones. Dentro de los resultados, se evidenció que todos los niños que participaron en el estudio conocen las necesidades básicas de la teoría de la elección (amor, poder, supervivencia, libertad y diversión). Adicionalmente, todos demostraron conocimiento sobre qué es la teoría de la elección y para qué se enseña en el colegio. Estos resultados se precisan más adelante a través del perfil de necesidades y de lo dicho por los jóvenes sobre conceptos como comportamiento total, necesidades básicas y mundo de calidad.

Por medio del perfil de necesidades básicas se evidencia que la mayoría de los estudiantes presentan una alta necesidad de diversión en comparación con las otras necesidades (figuras 6, 8, 10, 13, 16 y 17), seguida por la necesidad de poder (figuras 5, 11, 14, 15 y 19). Por otro lado, la necesidad más baja fue la supervivencia, ya que en diez de los casos fue la necesidad que menos puntuación alcanzó dentro del perfil analizado.

Al analizar estos resultados es interesante ver cómo los datos se asemejan a la realidad, pues en las edades en que están los niños y niñas, la necesidad de diversión es indispensable para aprender a relacionarse con el mundo de manera segura (Glasser, 1981). Debido a que el poder es la segunda necesidad más importante entre los estudiantes, es de esperarse que les gusten los retos en clase y que aprender se deba dar dentro de un ambiente de reconocimiento. La supervivencia es la necesidad más baja, pues en la edad en la que se encuentran los niños de este grado no tienen una noción alta de responsabilidad y no son tan conscientes de su propia seguridad.

Figura 5. *Perfil de necesidades estudiante 1.*

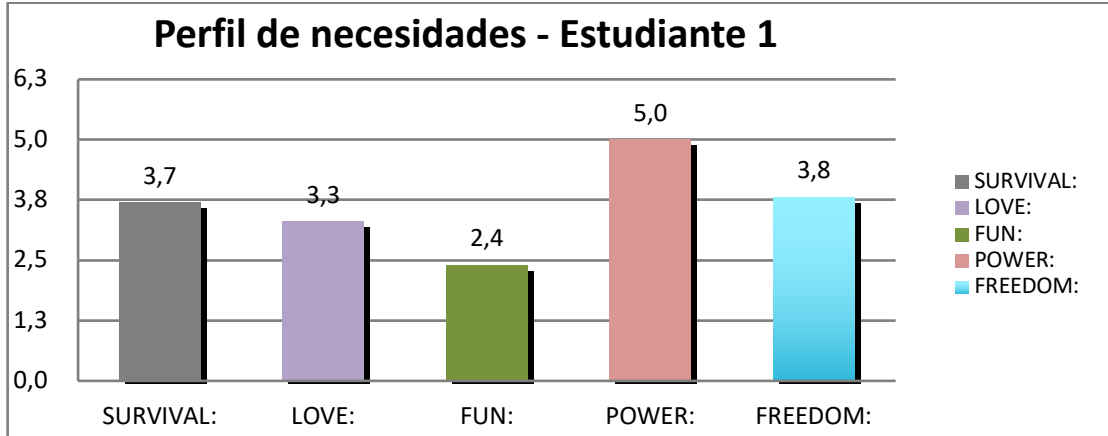


Figura 6. *Perfil de necesidades estudiante 2.*

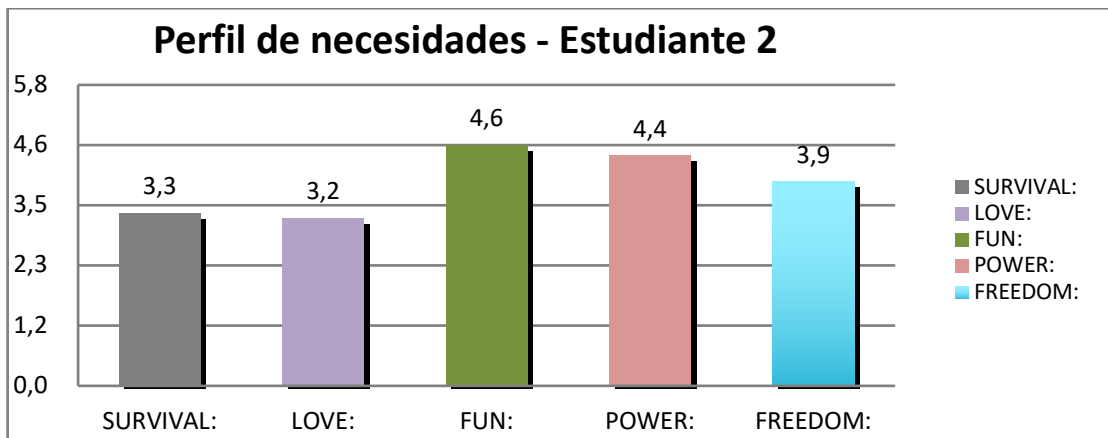


Figura 7. Perfil de necesidades de estudiante 3.

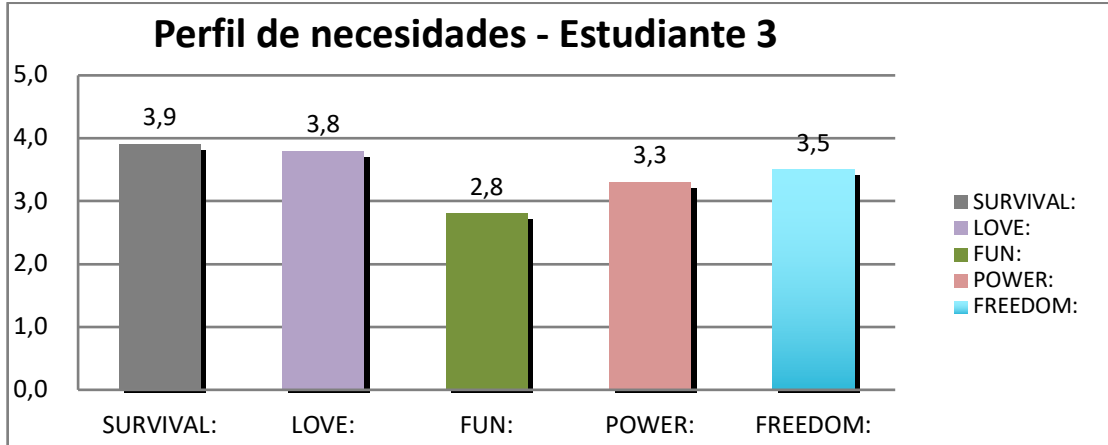


Figura 8. Perfil de necesidades de estudiante 4.

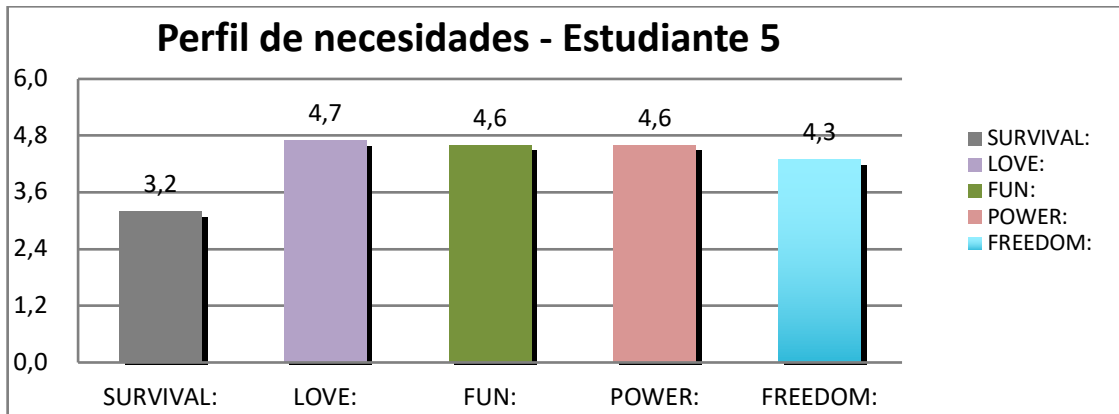


Figura 9. Perfil de necesidades estudiante 5.

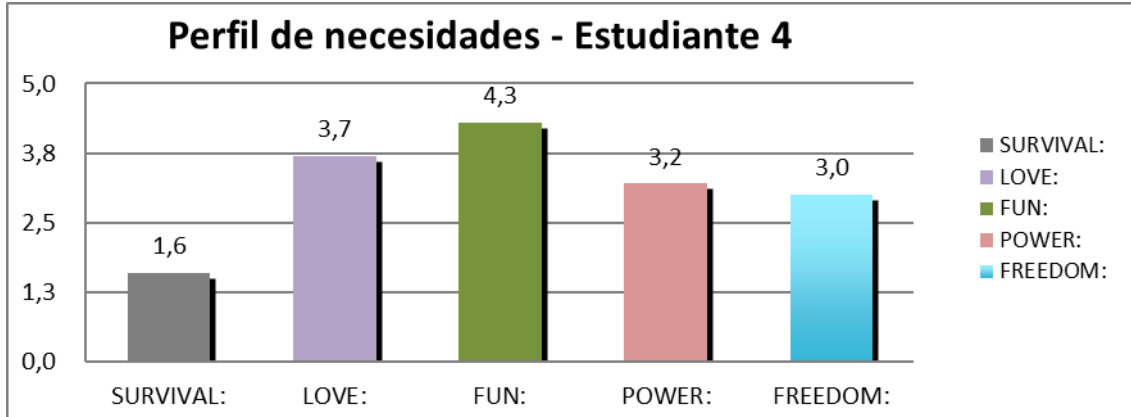


Figura 10. Perfil de necesidades de estudiante 6.

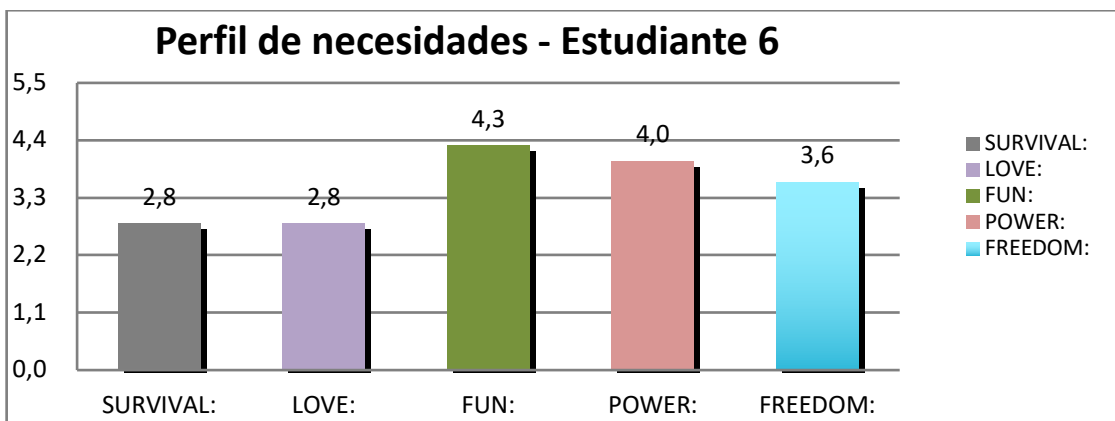


Figura 11. Perfil de necesidades de estudiante 7.

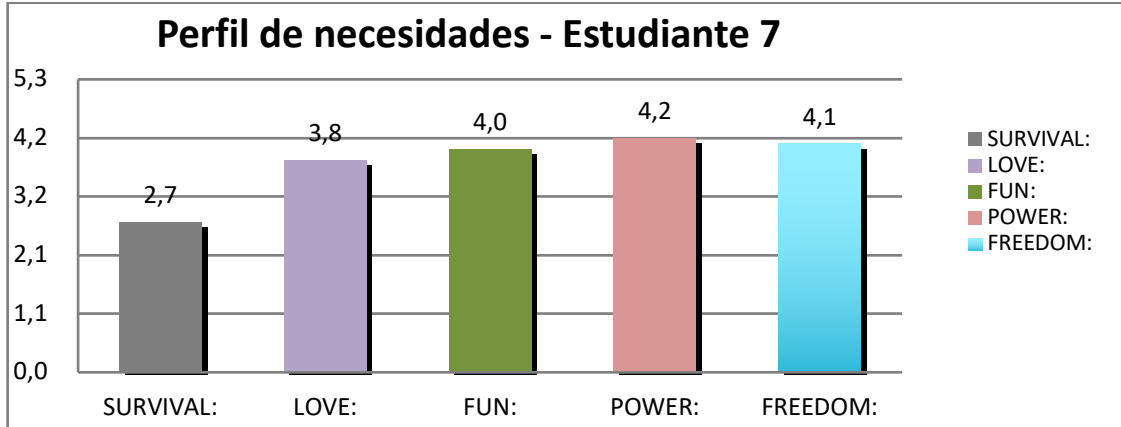


Figura 12. Perfil de necesidades de estudiante 8.

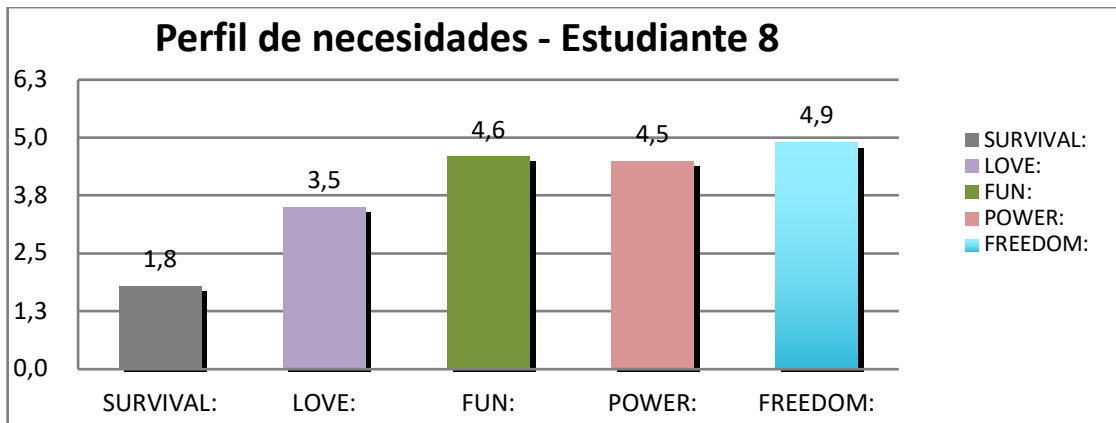


Figura 13. Perfil de necesidades de estudiante 9.

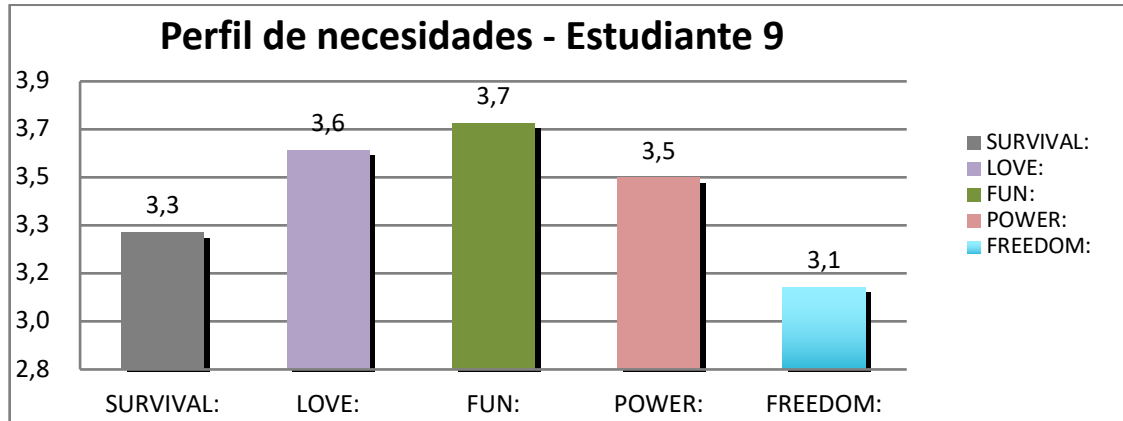


Figura 14. Perfil de necesidades de estudiante 10.

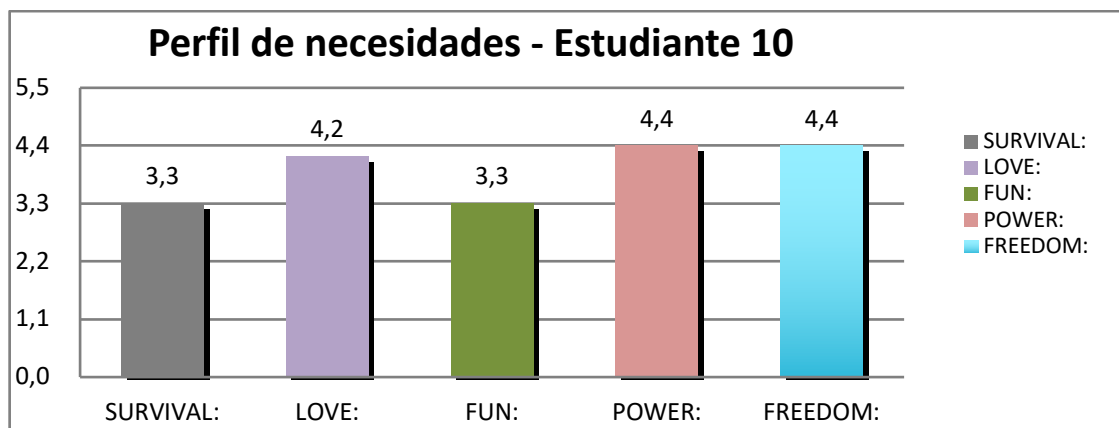


Figura 15. Perfil de necesidades de estudiante 11.

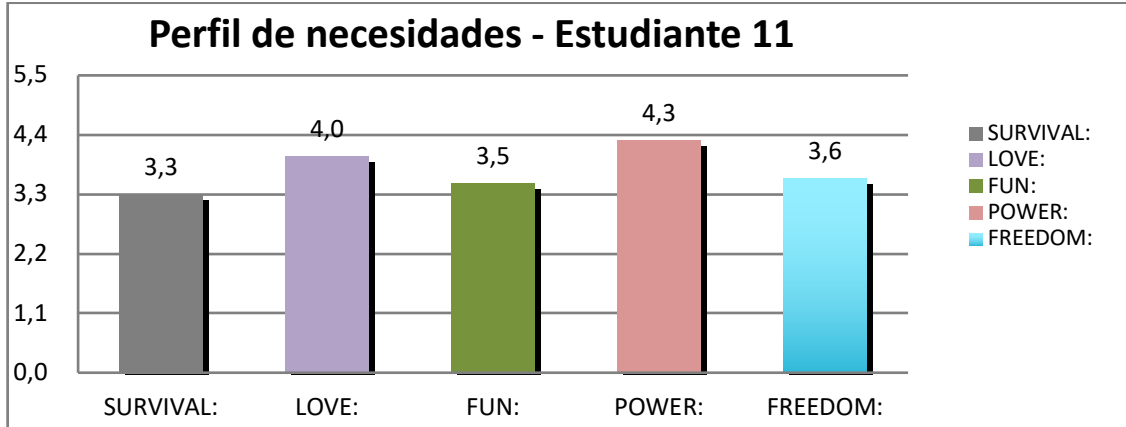


Figura 16. Perfil de necesidades de estudiante 12.

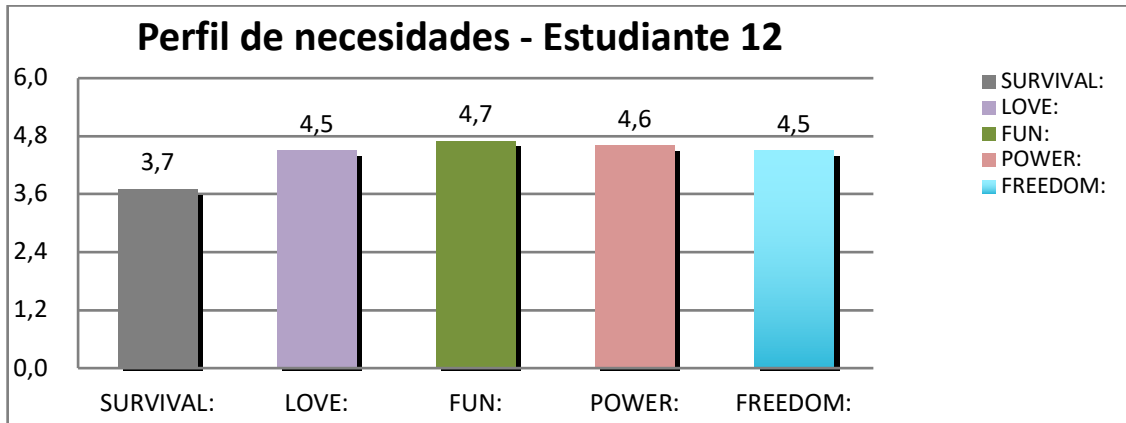


Figura 17. Perfil de necesidades de estudiante 13.

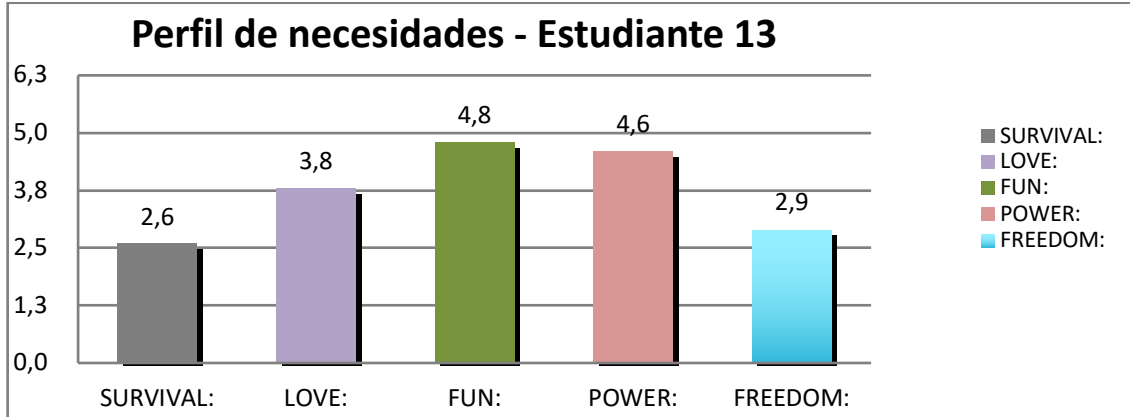


Figura 18. Perfil de necesidades de estudiante 14.

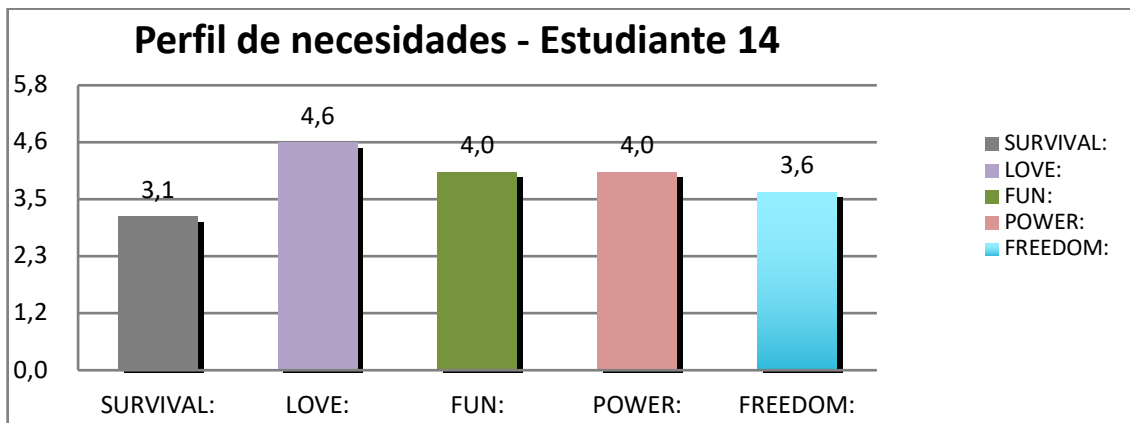
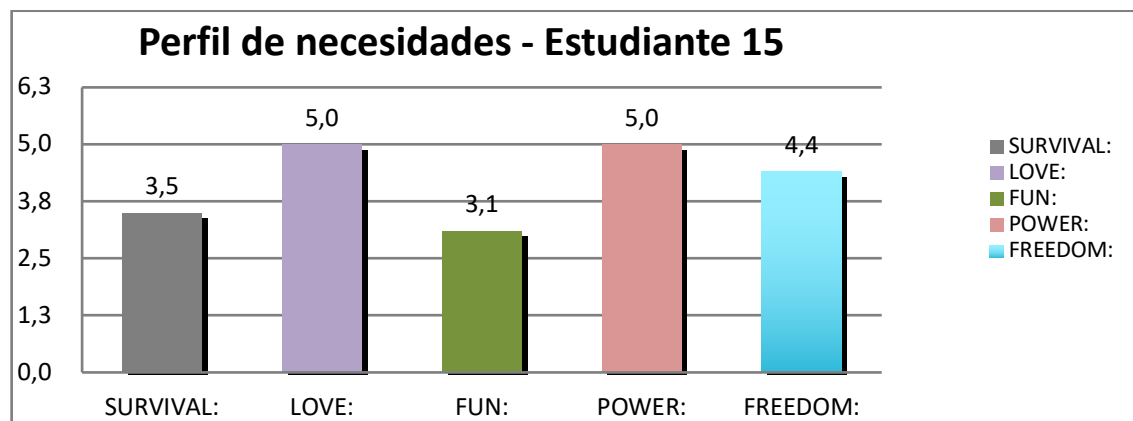


Figura 19. Perfil de necesidades de estudiante 15.



3.3.1.2. El comportamiento total.

Cuando se les preguntó a los estudiantes qué conocían sobre el concepto de comportamiento total o cómo lo podrían definir, ellos respondieron lo siguiente:

“El comportamiento total nos dice cómo pensamos y actuamos” (Estudiante 2)

“El comportamiento total se representa con un carro porque tú lo manejas y el timón es el que nos da la dirección” (Estudiante 13)

“El carrito del comportamiento total representa las cosas que hacemos” (Estudiante 6)

“Todas las ruedas representan lo que tú eres como persona, así que la única forma de cambiar tu fisiología y lo que tú sientes es por medio del control de las ruedas del frente. Tú tienes que ser dueño de tu vida, tener tus propios pensamientos, así es como se maneja el carro. Imagínate que si no se mueven las ruedas traseras ni las delanteras no te vas a desarrollar. Las emociones y la fisiología se representan con las ruedas traseras porque son cosas que nos pasan sin darnos cuenta y no sabemos qué son” (Estudiante 1)

A la luz de estas respuestas, se evidencia que cuatro de los estudiantes que participaron en el estudio y que compartieron lo que pensaban conocen la definición de comportamiento total y la saben relacionar con sus vidas cotidianas. Tal como lo expresan cuando dicen que “representa lo que pensamos y hacemos”, que “tenemos control de las ruedas delanteras y poco de las traseras”, y que “tú mismo eres quien lo maneja”. Un estudiante expresa con solvencia lo que significa el

comportamiento total en la vida de las personas y los demás también, aunque no tan fluidos, demuestran en su lenguaje que conocen el concepto y lo aplican. Además, es interesante ver cómo algunos estudiantes identifican la falta de control sobre las ruedas de las emociones y de la fisiología.

3.3.1.3. Las emociones.

Cuando se les preguntó a los estudiantes para ellos qué era una emoción y si alguna vez les habían hablado sobre emociones, ellos respondieron:

“Uno nace de una cierta forma, unas ciertas emociones, así que no necesariamente vas a cambiar como naciste, lo que puedes cambiar es el momento, ahora, si te das cuenta de que has hecho algo malo vas a actuar pensando en lo correcto. Nunca nos han hablado sobre emociones, no hace parte de nuestro currículo” (Estudiante 1)

“Lo que uno siente ante alguna situación, no todo el mundo se va a sentir de una misma forma cuando vean que algo malo ocurre, es cómo tu mente analiza las cosas. No hablamos de que es una emoción en clase” (Estudiante 13)

En estas respuestas vemos cómo dos estudiantes perciben las emociones como parte de sus vidas, pero sienten que tienen poco control sobre ellas. También se muestra que los estudiantes relacionan las emociones con la mente y con el mundo exterior, aunque no hayan tenido un entrenamiento previo sobre emociones y ni se discuta qué es una emoción en clase.

Cuando se les preguntó qué emociones conocían, algunos estudiantes respondieron que la felicidad, la tristeza, la furia, la alegría, la rabia, el temor, el amor, el estrés, la depresión y la pasión. Se evidencia que tienen un vocabulario reducido sobre las emociones. Por otro lado, cuando se les preguntó para qué sirven las emociones, algunos estudiantes respondieron que éstas sirven para expresar nuestros pensamientos, entender puntos de vista, sentir y tomar decisiones.

Posterior al taller introductor, los estudiantes tuvieron la oportunidad de conocer un poco más sobre las emociones y sobre cómo este proyecto busca enriquecer la llanta de los sentimientos en el comportamiento total por medio de cuatro categorías. Posteriormente, se les preguntó qué habían aprendido durante la sesión a lo que algunos estudiantes respondieron:

“Que está la expresión de la emoción, la experiencia del cuerpo, la mente y la parte social relacionadas con las emocióne” (Estudiante 6)

“Cómo funciona la rueda de las emociones, que de hecho si puedes tener control de ellas, esto es muy interesante y me encanta” (Estudiante 1)

Este ejercicio resultó muy interesante para los estudiantes, pues amplió su visión sobre las emociones en el comportamiento total, que ellos ya manejan. De lo dicho, se desprende también que entendieron el concepto sobre las cuatro tuercas de las emociones y cómo se pueden poner en práctica en sus vidas (el elemento social, cognitivo, de experiencia y de expresión).

3.3.2. Resultados específicos por característica constitutiva de la emoción

3.3.2.1 La expresión de la emoción y su relación con el desarrollo emocional.

- Categoría: expresión de la emoción.
- Dimensión: expresiones faciales relacionadas con las emociones.
- Unidad de observación: actividad con las tarjetas *Cars 'R' Us*. Los estudiantes eligen una tarjeta que represente cómo se sintieron ellos, sus compañeros y el profesor durante la clase.

Sesión 1, luego de la clase de Español

La expresión emocional del estudiante

Durante las tres sesiones en las que se realizaron las actividades sobre expresión emocional, se les solicitó a los estudiantes que tomaran una tarjeta que representara los sentimientos sobre la clase. Cuando se les preguntó cómo se sintieron y por qué eligieron cierta tarjeta que representara esa emoción, algunos estudiantes respondieron:

“Elegí un carro feliz, ya que en esta clase me divertí porque leímos un cuento chévere y sentí la emoción de la diversión” (Estudiante 6). (Figura 20).

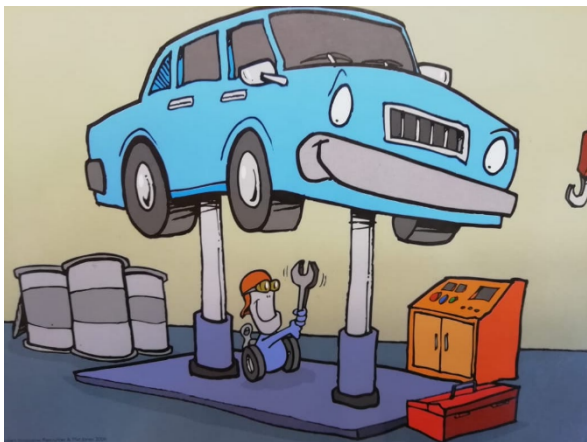
Figura 20. Carro seleccionado por estudiante 6.



Fuente: Deal y Honey (2006).

“Al carro que elegí lo están arreglando y así me sentí yo, ya que estoy mejorando y progresando en la capacidad de comprensión y me siento feliz porque el libro es muy interesante y tiene una trama compleja. El carro lo representa porque tiene una sonrisa mientras lo reparan” (Estudiante 1). (Figura 21).

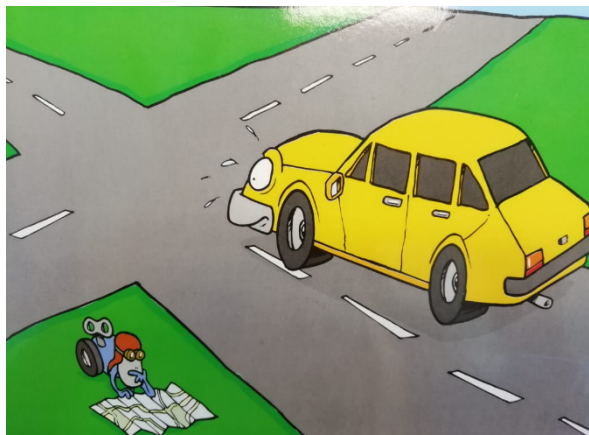
Figura 21. Carro seleccionado por estudiante 1.



Fuente: Deal y Honey (2006).

“Me sentí perdido porque no sabía de qué estaban hablando, el carro se ve angustiado parece que no sabe dónde está por su posición. Representa la emoción porque su cara tiene los ojos muy abiertos como de sorpresa” (Estudiante 7). (Figura 22).

Figura 22. Carro seleccionado por estudiante 7.



Fuente: Deal y Honey (2006).

“Me divertí y el carro está feliz porque está sonriendo, su boca me lo dice. Me divertí mucho porque estamos leyendo un libro muy interesante” (Estudiante 14). (Figura 23).

Figura 23. Carro seleccionado por estudiante 14.



Fuente: Deal y Honey (2006).

Estos resultados nos muestran que la mayoría de los estudiantes que participaron en el estudio relacionan de manera satisfactoria las expresiones faciales con las emociones que experimentan. Como parte de este análisis se encuentra el hecho de que algunos estudiantes relacionan la forma de la boca posicionada hacia arriba (lo que llamamos sonrisa) con la emoción de la alegría. Tres de los estudiantes se sintieron felices en clase y eligieron carros que representaban de manera evidente esta emoción. Un estudiante se sintió perdido o asombrado y esta emoción generó

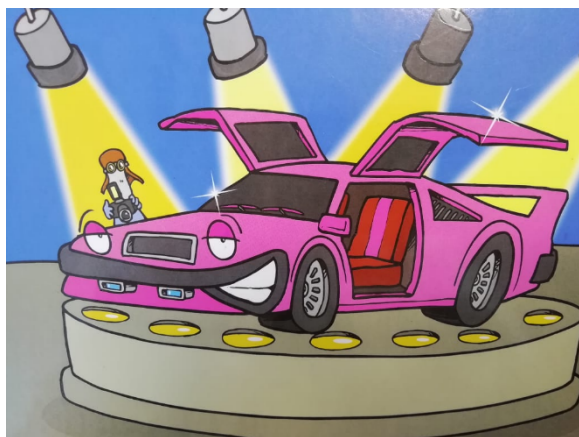
angustia, por lo tanto, eligió un carro con los ojos muy abiertos que muestran la sorpresa que él estaba sintiendo en clase. Adicionalmente, se revela que a los estudiantes les genera felicidad realizar actividades que son percibidas como interesantes y divertidas, cuando comprenden un concepto o cuándo sienten que están mejorando en algo. Por último, se evidencia que para algunos estudiantes la diversión es una emoción.

La percepción de la expresión emocional de un compañero

Cuando se les preguntó cómo se sintió un compañero en la clase y por qué eligieron cierta tarjeta que representara esa emoción, algunos estudiantes respondieron:

“El estudiante 11 se sintió feliz porque logró progresar mucho con su lectura, el carro representa que la están admirando. Ella siente confianza” (Estudiante 1). (Figura 24).

Figura 24. Carro que representa a estudiante 11.



Fuente: Deal y Honey (2006).

“Un compañero del grupo que no voy a decir se sintió que iba lento y que lo estaban presionando o apresurando” (Estudiante 13). (Figura 25).

Figura 25. Carro que representa a un compañero.



Fuente: Deal y Honey (2006).

Lo dicho por los niños que participaron nos muestra, de cierta manera, que algunos de ellos pueden reconocer las expresiones faciales en sus compañeros e interpretarlas como una emoción. En este caso, se percibió que un compañero estaba feliz, y otro no, de acuerdo con sus expresiones faciales; y los carros fueron de modo que coincidieran con estas emociones. De igual manera, se evidencia que un niño puede relacionar la emoción de la alegría con la admiración y la confianza que le inspira otro compañero.

La percepción de la expresión emocional del profesor

Cuando se les preguntó cómo se sintió el profesor en la clase y por qué eligieron cierta tarjeta que representara esa emoción, algunos estudiantes respondieron:

“La profe se sintió tranquila porque estábamos tranquilos leyendo y creo que lo hicimos muy bien. El carro se ve feliz porque está sonriendo y tiene símbolos de paz, arcoíris y flores” (Estudiante 13). (Figura 26).

Figura 26. Carro que representa a la profesora.



Fuente: Deal y Honey (2006).

“Se nota la felicidad en su rostro, el carro está yendo hacia adelante, nosotros oímos empáticamente, trabajamos e hicimos grupos. Es como si la profesora hubiera tenido un buen día por esta clase” (Estudiante 1). (Figura 27).

Figura 27. Carro que representa a la profesora.



Fuente: Deal y Honey (2006).

De igual manera, los estudiantes que participaron pudieron interpretar lo que estaba sintiendo el profesor por medio de sus expresiones faciales. Dos estudiantes percibieron a su maestra feliz y tranquila porque la vieron sonreír durante la clase; de tal manera que, eligieron un carro que representaba esta emoción de manera acertada. Además, podríamos decir, que también relacionan las emociones de la profesora con una razón para sentirse así, en este caso, debido al buen comportamiento de sus estudiantes.

Sesión 2, luego de la clase de Inglés

La expresión emocional del estudiante

Cuando se les preguntó cómo se sintieron en la clase y por qué eligieron cierta tarjeta que representara esa emoción, algunos estudiantes respondieron:

“Me sentí ocupado porque teníamos mucho trabajo que hacer” (El maestro-investigador pregunta: ¿es ocupado una emoción?) –“no lo sé” (Estudiante 12). (Figura 28).

Figura 28. Carro seleccionado por estudiante 12.



Fuente: Deal y Honey (2006).

“Me sentí en la clase que tenía muchos problemas” (El maestro-investigador pregunta: dime una emoción sobre cómo te sentiste) Un compañero le ayuda y le dice decepción. (El maestro-investigador pregunta: ¿Por qué te sentiste decepcionado?) “Porque el compañero con el que estaba trabajando se fue y tenía muchos problemas porque no tenía gente para hacer la entrevista. El carro representa la emoción de decepción porque chocó, esta triste porque está sacando la lengua, está estancado porque las llantas están pinchadas” (Estudiante 2). (Figura 29).

Figura 29. Carro seleccionado por estudiante 2.



Fuente: Deal y Honey (2006).

“Mi carrito está feliz y tranquilo, de alguna manera representa la felicidad, la tranquilidad y la comprensión, así me sentí hoy” (Estudiante 1). (Figura 30)

Figura 30. Carro seleccionado por estudiante 1

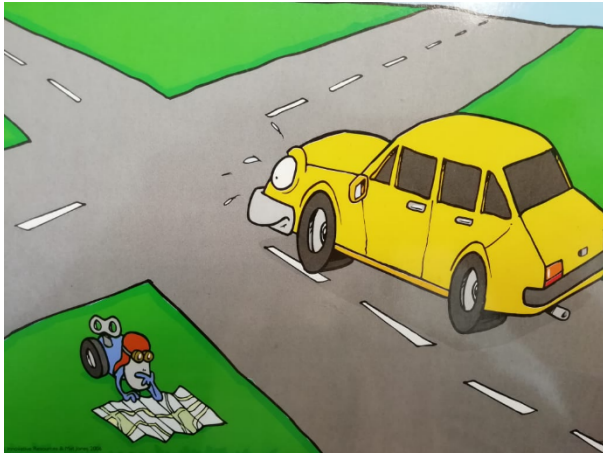


Fuente: Deal y Honey (2006).

“Me sentí como que en mi grupo no estábamos trabajando muy rápido” (El maestro-investigador pregunta: ¿qué emoción te generó?) “No sé” (El maestro-investigador dice: le

pueden ayudar niños). “Aburrimiento, dicen. Está aburrido y lo representa el carro porque no sabe a dónde ir, tiene cara de preocupado con los ojos muy abiertos” (Estudiante 14). (Figura 31).

Figura 31. Carro seleccionado por estudiante 14.



Fuente: Deal y Honey (2006).

“Yo elegí la del carro que carga mucho peso. (El maestro-investigador pregunta: ¿qué emoción representa?). Podría ser estrés que se representa con el peso en la espalda. La necesidad de diversión no estaba satisfecha porque lo estaba haciendo no más para terminar y no para divertirme, la verdad no aprendí” (Estudiante 1) (Figura 32).

Figura 32. Carro seleccionado por estudiante 1.



Fuente: Deal y Honey (2006).

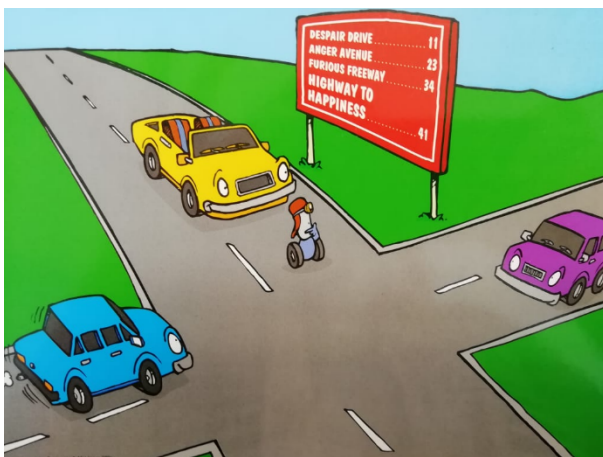
Es interesante ver cómo una misma clase puede generar diferentes emociones en los estudiantes. De los cinco estudiantes que compartieron sus experiencias, cuatro se sintieron mal en la clase, mientras que uno la disfrutó. Además, lo expresado por los estudiantes nos muestra que algunos niños no tienen claro qué es una emoción. Hacen alusión a adjetivos como estar ocupado para describir la emocionalidad. Para otros fue difícil describir cómo se estaban sintiendo. Parece que cuando la emoción es diferente de las emociones básicas que ellos conocen como la alegría, la tristeza o la rabia, se les dificulta expresar cómo se sienten. Asimismo, vemos que cuando los estudiantes perciben que no están aprendiendo, o que la clase es aburrida, se sienten preocupados y no disfrutan del aprendizaje. Finalmente, un estudiante relacionó el tener la lengua afuera con la emoción de la tristeza y otro, la preocupación, con los ojos muy abiertos en sus carros.

La percepción de la expresión emocional de un compañero

Cuando se les preguntó cómo se sintió un compañero en la clase, y por qué eligieron cierta tarjeta que representara esa emoción, algunos estudiantes respondieron:

“Yo elegí el carro amarillo en la intersección”. (El maestro-investigador pregunta: ¿qué emoción viste y en quién?). En el estudiante 14 (él tomó una tarjeta parecida). (El maestro-investigador pregunta: ¿Por qué viste esa emoción en él?) “Porque estaba aburrido”. (El maestro-investigador dice: alguien que le ayude con una emoción). Los compañeros dicen estrés, indecisión. (Estudiante 5). (Figura 33).

Figura 33. Carro que representa a estudiante 14.



Fuente: Deal y Honey (2006).

“Uno de mis compañeros está confundido y estresado porque cuando un equipo no trabaja de manera eficiente quiere decir que no está unificado, no tiene sus propósitos y no es capaz de convivir; por el contrario, si el grupo es armónico todo el mundo trabaja bien” (El maestro-investigador pregunta: ¿qué emociones genera que un grupo no esté trabajando bien?) “Estrés, confusión” (Estudiante 1). (Figura 34).

Figura 34. Carro que representa a un compañero.



Fuente: Deal y Honey (2006).

“Yo elegí el carro que se chocó y representa cómo se sintió uno de mis compañeros que no voy a decir el nombre. La necesidad de poder o seguridad no estaba siendo satisfecha porque no sabía cómo hacer las cosas. El carro que está solo con los árboles que se convierten en monstruos, representa como se estaba sintiendo, ya que estaba haciendo todo solo. Él me pidió ayuda y le di consejos. La necesidad de poder y amor no fueron satisfechas” (Estudiante 2). (Figura 35).

Figura 35. *Carro que representa a un compañero.*



Fuente: Deal y Honey (2006).

A la luz de estas respuestas, vemos que los tres estudiantes que participaron en la actividad coinciden en sus perspectivas sobre cómo se sienten ellos mismos y cómo se sienten los demás. Por ejemplo, cuando se les preguntó cómo se sintió un compañero, el estudiante 2 tomó una tarjeta con un carro que estaba cruzando una intersección para representar cómo se sintió otro estudiante durante la clase, sin saber, que él había elegido una carta muy parecida cuando se le preguntó cómo se sintió durante la clase. También, se evidenció que los estudiantes perciben que sus compañeros se estresan cuando están aburridos y confundidos durante las actividades. De igual manera, el estudiante 1 percibió que, si la necesidad de poder no está siendo satisfecha, como por ejemplo, cuando uno no sabe cómo hacer las cosas o como cuando un grupo no está unificado, se genera confusión y soledad. Además, se percibe que 11 de los 13 estudiantes que participaron en el estudio, no tienen muchas palabras para denominar las emociones. Finalmente, algo muy interesante es que los niños siempre buscan razones por las que se generan las emociones propias y en los otros.

La percepción de la expresión emocional del profesor

Cuando se les preguntó cómo se sintió el profesor en la clase, y por qué eligieron cierta tarjeta que representara esa emoción, algunos estudiantes respondieron:

“El profesor estaba tranquilo” (El maestro-investigador pregunta: ¿qué emoción crees que sintió?) “tranquilidad, paciencia, calma” (El maestro-investigador pregunta ¿por qué se siento así hoy?) “Porque estábamos trabajando bien la mayoría del tiempo. El salón estaba

en silencio y cada uno estaba haciendo su trabajo sin interrumpir. Estaba satisfaciendo su necesidad de poder” (Estudiante 2). (Figura 36).

Figura 36. *Carro que representa al profesor.*



Fuente: Deal y Honey (2006).

“El profesor se sintió tranquilo, creo que la necesidad de poder estaba siendo satisfecha porque las cosas estaban saliendo bien en la clase” (Estudiante 1). (Figura 37).

Figura 37. *Carro que representa al profesor.*



Fuente: Deal y Honey (2006).

Se evidencia que los estudiantes perciben tranquilidad en el profesor, ya que ellos están trabajando en lo esperado. Se relaciona el trabajo con la ausencia de ruido y la tranquilidad del profesor con que su necesidad de poder está siendo satisfecha.

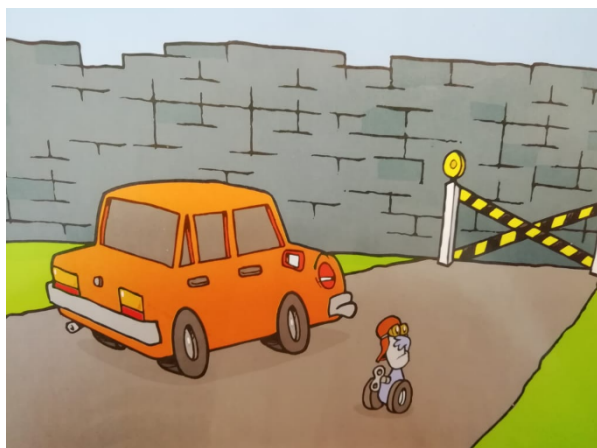
Sesión 3, luego de la sesión de Matemáticas

La expresión emocional del estudiante

Cuando se les preguntó cómo se sintieron en la clase y por qué eligieron cierta tarjeta que representara esa emoción, algunos estudiantes respondieron:

“El carro y el ayudante están analizando el territorio. Para mí esa emoción es felicidad. Me siento contento porque estaba analizando los obstáculos que tenía en mi camino y los pude pasar” (Estudiante 1). (Figura 38).

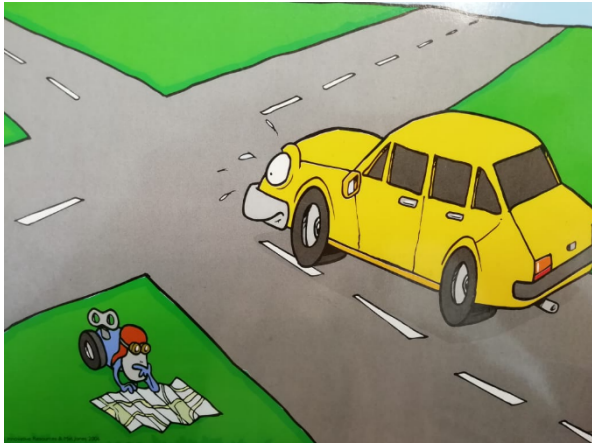
Figura 38. Carro seleccionado por estudiante 1.



Fuente: Deal y Honey (2006).

“Elegí el carro amarillo con diferentes intersecciones. Para algunos problemas había muchas opciones. Me sentí confundida durante la clase” (Estudiante 5). (Figura 39).

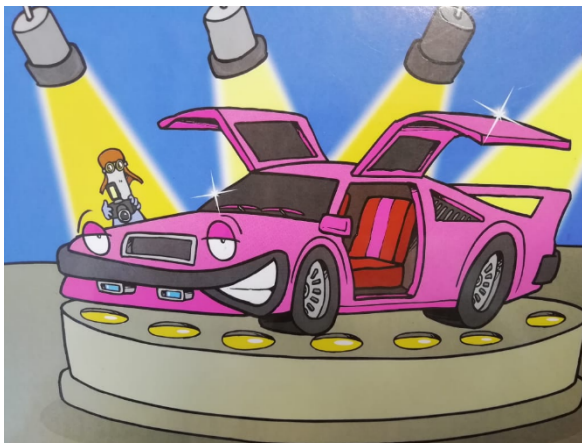
Figura 39. Carro seleccionado por estudiante 5.



Fuente: Deal y Honey (2006).

“Tomé el carro que está como en un *show*. Me sentí que lo podía lograr en clase, la emoción fue de felicidad y de confianza” (Estudiante 15). (Figura 40).

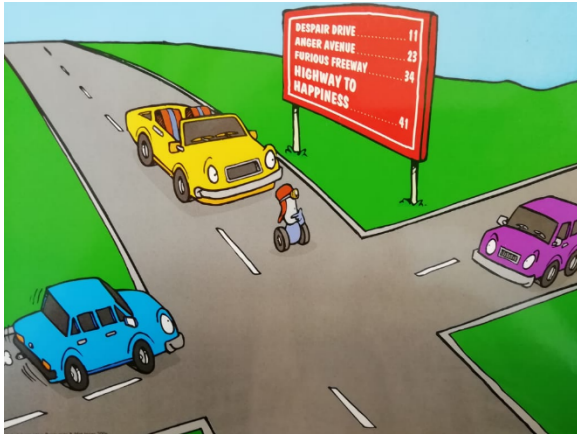
Figura 40. Carro seleccionado por estudiante 15.



Fuente: Deal y Honey (2006).

“Mi tarjeta tenía varios carros en diferentes intersecciones, porque mi equipo tenía opciones diferentes, estábamos confundidos, pero nos divertimos. Me sentí confundida pero cuando ya entendí, me sentí calmada. Yo sentí que hice mucho en la clase y lo hice rápido, esa emoción es la felicidad. Yo me sentí feliz en la clase” (Estudiante 15). (Figura 41).

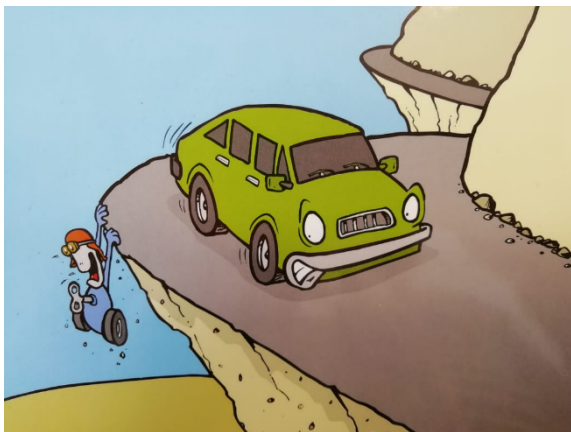
Figura 41. Carro seleccionado por estudiante 10.



Fuente: Deal y Honey (2006).

“Al comienzo me sentí un poco confundida y asustada pues no entendía lo que debíamos hacer” (Estudiante 11). (Figura 42).

Figura 42. Carro seleccionado por estudiante 11.

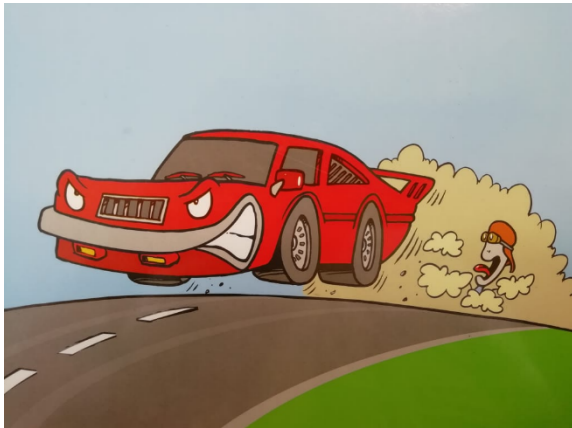


Fuente: Deal y Honey (2006).

“Pensé que mi grupo estaba haciendo mucho y logramos mucho, esto tiene que ver con el carro porque está yendo rápido. En clase me sentí feliz pero no sentí que avancé mucho. Yo estuve tranquilo y feliz, y lo más importante fue que entendí el tema; hoy sentí que

avancé más, ya que estaba estancado en las últimas clases. Yo al principio no entendía lo que estábamos haciendo, pero luego me explicaron y me sentí feliz, además logré terminar antes de tiempo. Creo que la emoción al comienzo fue confusión” (Estudiante 14). (Figura 43).

Figura 43. Carro seleccionado por estudiante 14.



Fuente: Deal y Honey (2006).

“Me sentí feliz y disfruté la clase. Cuando empecé a entender, me sentí bien. Creo que mi necesidad de poder fue satisfecha y por eso me sentí exitoso y se representa con el carrito que está siendo limpiado” (Estudiante 2). (Figura 44).

Figura 44. Carro seleccionado por estudiante 2.



Fuente: Deal y Honey (2006).

Los resultados obtenidos nos muestran que de los siete estudiantes que participaron en la actividad y compartieron con el grupo, todos relacionaron una emoción en particular con las expresiones

faciales representadas por los carros de las tarjetas. Así que, si la emoción que se siente es la alegría, los estudiantes eligen un carro con una sonrisa en su rostro. Si, por el contrario, la emoción es el miedo, ellos eligen carros que presentan ojos muy abiertos. Adicionalmente, se evidencia que los estudiantes se sienten felices cuando ayudan a otros a superar obstáculos, o son ayudados, cuando entienden lo que el maestro está enseñando, cuando terminan los trabajos esperados y están satisfechos con sus desempeños, y cuando su necesidad de poder está siendo satisfecha. Por el contrario, sienten miedo y frustración cuando no saben qué hacer, o cuando las instrucciones son confusas.

La percepción de la expresión emocional del profesor

Cuando se les preguntó cómo se sintió el profesor en la clase y por qué eligieron cierta tarjeta que representara esa emoción, algunos estudiantes respondieron:

“La profesora se sintió muy feliz y se representa con el carro camper que está como tranquilo y con una sonrisa. Ella estaba muy tranquila porque estábamos trabajando muy bien en todo lo esperado. Creo que la necesidad que estaba siendo satisfecha era la supervivencia y el poder” (Estudiante 2). (Figura 45).

Figura 45. Carro que representa la profesora.



Fuente: Deal y Honey (2006).

Nuevamente, vemos que los estudiantes perciben al maestro feliz porque consideran que están trabajando en lo esperado. Para los niños, el profesor es feliz si su necesidad de supervivencia y de poder están siendo satisfechas. Además, relacionan esta emoción con la sonrisa que tiene el carro que eligieron para representarla.

3.3.2.2. La valoración social de la emoción y las relaciones humanas.

- Categoría: la valoración social de la emoción.
- Dimensiones: vocabulario que denota las emociones y relación de las emociones con el otro.
- Unidades de observación: actividad de diccionario de las emociones y desarrollo de nuevas palabras que denoten alguna emoción en particular. Juego de roles para determinar papel social de la emoción.

Sesión 1, luego de la clase de Inglés

El diccionario de las emociones

Cuando se les pregunta a los estudiantes qué palabras conocen para describir una emoción, la mayoría de ellos responde que las emociones de la película “Intensamente” (tristeza, alegría, miedo, rabia y desagrado). Algunos estudiantes utilizan palabras como determinación, energético y obsesionado para calificar una emoción. Posteriormente, los estudiantes debían preguntarles a sus padres qué palabras que denotaran emociones conocían. La premisa era que debían ser palabras que no fueran muy conocidas para denotar alguna emoción. Algunos padres respondieron que conocían las emociones básicas porque habían visto la película “Intensamente”, otros padres respondieron que conocían palabras que denotaban emociones como la decepción, la frustración, la melancolía, la desesperación, la euforia, la obsesión, la inconformidad, la determinación y la incomodidad. Posterior a este ejercicio se les pidió a los estudiantes que utilizaran sus dispositivos electrónicos para buscar palabras que denotaran una emoción. Algunas de las emociones que encontraron fueron: la lástima, la pena, la gratitud, el asco, la sorpresa, el deseo, la indignación, la vergüenza, y el orgullo.

Estos resultados nos demuestran que la mayoría de los estudiantes que participaron en el estudio cuentan con un léxico para denotar las emociones muy limitado, ya que en muchas ocasiones utilizan adjetivos como energético y obsesionado, o sujetos como determinación para expresar emociones. De igual manera, se evidencia que los padres de familia de estos niños poseen poco vocabulario para denominar emociones y que las emociones que más conocen, tanto los estudiantes como sus padres, son aquellas referidas en la película “Intensamente”. Algunos padres,

sin embargo, fueron acertados a la hora de denominar emociones como la frustración, la melancolía y la euforia.

Cuando se les preguntó qué significado tenían algunas de las emociones que se nombraron en clase, solo un estudiante respondió:

“Se siente orgulloso cuando uno está satisfecho con lo que hizo; asco cuando rechazas algo que no te gusta y rabia cuando la frustración se convierte en agresividad” (Estudiante 1).

Es evidente que a los estudiantes se les dificulta hablar sobre las emociones, ya que de 13 estudiantes solo uno participó en la actividad. Esto debido no solo a que pueden carecer de vocabulario, sino porque, además, es un tema que muchas veces perciben como algo muy personal.

Sesión 2, luego de la clase de Matemáticas

Creación de palabras para el diccionario

En esta actividad los estudiantes no entendieron lo que debían hacer. Durante los 20 minutos destinados al desarrollo de la actividad, el maestro-investigador trató de explicar que ellos pueden sentir una emoción particular, tal vez que solo sientan ellos y nadie más, pero que esa emoción puede no tener una palabra que la denote. A pesar de esto, los estudiantes no entendieron el propósito de la actividad y, por lo tanto, no se pudo desarrollar.

Este resultado tiene implicaciones relevantes con respecto al concepto de emoción que los estudiantes manejan. Se evidencia que los estudiantes que participaron en el estudio pueden no tener claro el papel que el lenguaje juega en la expresión de las emociones, ni su impacto a nivel social. No entender que una emoción puede ser única y que puede ser expresada con una palabra que no existe es un concepto complejo de entender.

Sesión 3, luego de la clase de Español

Juego de roles y emociones en la sociedad

Los estudiantes participaron en un juego de roles para ver qué tanto conocen el papel social de la emoción. Para esto debían representar diferentes personajes en diferentes historias y contextos, luego cambiar roles y tratar de ponerse en el lugar del otro.

Durante el primer juego de roles tres estudiantes actuaron en la siguiente escena: un niño decide robar la maleta de uno de sus compañeros, de los tres estudiantes uno es el ladrón de la

maleta y el otro el niño al que le robaron el objeto. El tercer participante era el “ángel” que se debía poner en el lugar de los personajes en momentos diferentes. El niño justifica que robó la maleta, pues no tenía nada de comer y estaba buscando algo que calmara su necesidad de alimento. Cuando se le preguntó al niño “ángel” si él fuera quien robó la maleta cómo se sentiría, a lo que respondió: “mal, pero que si él tenía hambre debía buscar la forma de alimentarse”. Posteriormente, al “ángel” se le pidió que se pusiera, en el lugar del niño al que le robaron su maleta. Sin embargo, debía tratar de utilizar la emoción que estaba sintiendo el niño que la robó; es decir, debía pensar que el niño que robó estaba triste, pues no tenía qué comer y sus padres no se preocupaban por él. El “ángel” ahora siente rabia porque es *su* maleta y expresa que no le importaba si el niño que robó tenía hambre, pues no era asunto suyo. Se realizó el mismo ejercicio en tres escenarios diferentes y en todos, cuando el niño estaba involucrado en el hecho, expresaba no sentirse mal por la otra persona, pues él mismo estaba involucrado en el evento.

Los resultados nos muestran que para los niños participantes es difícil ponerse en el lugar del otro cuando el “yo” está involucrado en la situación. Los mismos niños afirman que ponerse en el lugar de los demás es más fácil si uno es un simple espectador, sin embargo, si se hace parte de la situación es mucho más difícil pensar en los demás. Por lo tanto, se evidencia que los estudiantes participantes de la actividad no tienen muy claro el rol social de la emoción, específicamente, la función que ésta puede cumplir en cuanto a entender el sentimiento del otro.

3.3.2.3. El juicio de la emoción y su poder transformador

- Categoría: el juicio de la emoción.
- Dimensión: aspecto cognitivo de la emoción (reflexión y metaemociones)
- Unidad de observación: actividad emocional (diario de las emociones) y cuentos para vivir sobre emociones.

Sesión 1, luego de la clase de Inglés

Emocionario: diario sobre emociones

Los estudiantes crearon sus propios emocionarios o diarios de emociones, en que registran cómo se sintieron durante la semana y cómo utilizaron las emociones para beneficio propio o de los demás. Asimismo, explican por qué los decoraron de cierta manera (figuras 46 a 59).

Es interesante ver cómo los estudiantes decoraron sus emocionarios. Pareciera como si la forma en que los decoran mostrara algunos aspectos de su personalidad. Por ejemplo, el estudiante 1 es un niño tranquilo y su emocionario se caracteriza por estar decorado con el color azul y por animales amigables y tranquilos como los delfines (figura 46).

Figura 46. Cuaderno estudiante 1.



Contrario a esto, el estudiante 6 decoró su cuaderno de manera muy simple y poco organizada. Pareciera que no le presta mucha atención a cómo se siente él mismo, ni sus compañeros (figura 47). También cabe resaltar, que la mayoría de los cuadernos representan caras de alguna manera, demostrando así la relación entre las expresiones faciales y las emociones, y que en su mayoría todos los emocionarios están decorados con muchos colores.

Figura 47. Cuaderno estudiante 6.

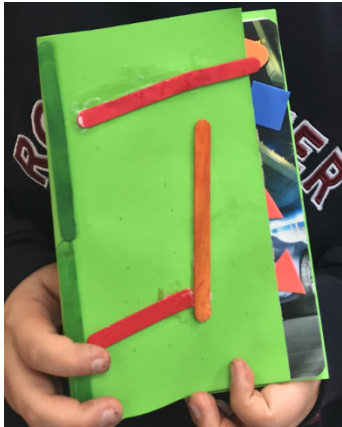


Figura 49. Cuaderno estudiante 12.

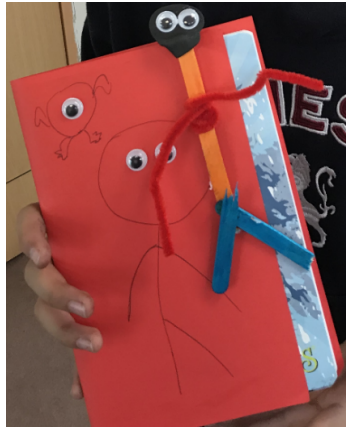


Figura 48. Cuaderno estudiante 13.



Figura 50. Cuaderno estudiante 2.



Figura 51. Cuaderno estudiante 14.

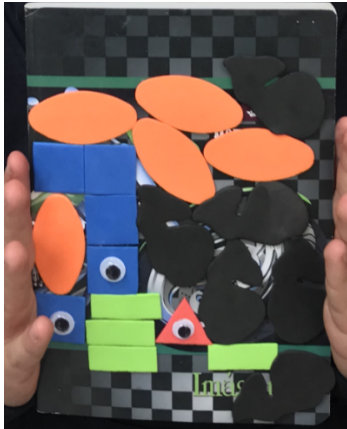


Figura 53. Cuaderno estudiante 7.



Figura 52. Cuaderno estudiante 9.



Figura 54. Cuaderno estudiante 4.



Figura 55. Cuaderno estudiante 5.



Figura 57. Cuaderno estudiante 11.



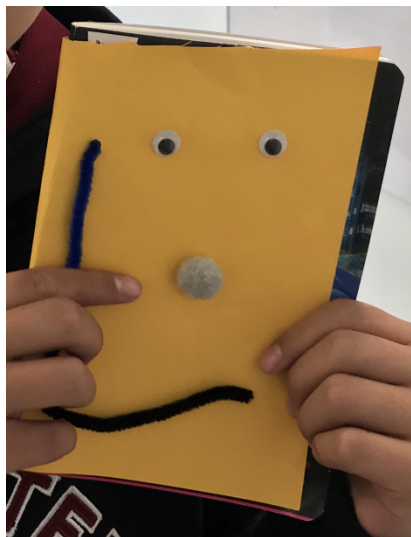
Figura 56. Cuaderno estudiante 10.



Figura 58. Cuaderno estudiante 15.



Figura 59. Cuaderno estudiante 3.



Sesión 2, luego de la clase de Matemáticas

Emocionario: un diario sobre emociones

“Me he sentido alegre y ansiosa durante la semana. Siempre que hacemos los talleres de las emociones me siento muy emocionada porque es un tema que me llama mucho la atención. Hace un par de días tuve un problema con una amiga, entonces estoy muy triste por eso. Lo que pasó fue que tuvimos diferencias y estuve triste porque es alguien a quien quiero mucho. Creo que lo puedo solucionar hablando con ella. Creo que sentí una metaemoción que fue un poquito de desesperación por sentirme triste y eso me ayudó a pensar que debía hablar con ella para sentirme feliz, tranquila y calmada por haber podido solucionar la situación. Cuando tengo problemas la emoción que siento más a menudo es la desesperación o cuando siento que no puedo lograr algo” (*Estudiante 15*).

En esta sesión, se evidenció que para esta estudiante los talleres sobre las emociones resultan muy enriquecedores y que los disfruta. Cuando describe una situación en su emocionario, hace referencia a la tristeza que genera la ruptura de una relación importante. Identifica la desesperación como una metaemoción que le ayuda a encontrar una solución para arreglar su relación y ésta es entablar un diálogo. Además, la estudiante se refiere a la metaemoción como una emoción que le “ayuda a pensar” y a generar el estado deseado, en este caso, la felicidad.

Durante esta sesión, la estudiante 15 fue la única estudiante dispuesta a compartir una experiencia de su emocionario, dejando ver, nuevamente, que para los estudiantes es difícil hablar de sus emociones.

Sesión 3, luego de la clase de Inglés

Emocionario: un diario sobre emociones

“Me molesté con una amiga en un restaurante, le dije que, si le podía mostrar mi canción favorita y no me dejó ponerla y, además, me dijo que era muy mala, que cómo me podía gustar eso y yo le grité. Sentí mucha rabia porque pensé que las personas pueden dar sus opiniones, pero no tan directamente. Luego me sentí arrepentida de haber gritado a mi amiga”. (Estudiante 5)

“Hoy casi me ponen falta y me sentí nervioso, estresado, pero al mismo tiempo confiado de que sabía lo que iba a decir. Casi me ponen falta porque sin culpa le dije una grosería a un amigo cuando estábamos hablando, pero yo no quería expresarme así. Me sentí bien después de procesar la falta, pues pensé que tengo que cambiar mi vocabulario”. (Estudiante 6)

“El fin de semana me sentí mal porque me enfermé y me iban a inyectar y no quería que me chuzaran el brazo, y no quería eso porque se me mueve la vena. Eso me pasó la vez pasada cuando fui al médico. Sentí miedo y luego me sentí feliz porque no me chuzaron”. (Estudiante 7)

A partir de estos comentarios se evidencian tres situaciones diferentes descritas en los emocionarios de algunos estudiantes. Cabe resaltar, nuevamente, que a la mayoría de los estudiantes se les dificulta hablar sobre las emociones, por tal razón muy pocos compartieron lo que escribieron en sus diarios. De 13 estudiantes solo tres participaron en la actividad. En el primer caso, llama la atención que la estudiante sintió rabia como resultado de un desacuerdo y, posteriormente, arrepentimiento por dañar la relación con su compañera. Aunque la estudiante no lo refiere, el arrepentimiento fue una metaemoción que experimentó durante esa situación.

Sesión 4, luego de la clase de Matemáticas

Luego de leer el cuento sobre el sauce que estaba triste, se les preguntó a los estudiantes lo siguiente:

¿Alguna vez se han sentido tristes? –Todos los estudiantes responden que sí.

¿Alguien se han reído de ustedes porque han llorado? –Los estudiantes respondieron que muchas veces. Un estudiante dijo: “yo no lloro cuando estoy triste, sino cuando me pongo bravo” (Estudiante 7).

¿Les da vergüenza llorar delante de otras personas? –Algunos responden que sí y otros que no, unos dicen: “¡qué tal! A mí no me da pena eso”.

¿Han visto llorar a alguien mayor? ¿Por qué estaba llorando? Sí, responden todos. A mi mamá, a toda mi familia. Porque se pegó, porque vio una película triste, porque se murió alguien, de felicidad, cuando no me eligieron para presidente. Usualmente cuando uno llora es porque está triste, yo lloro porque estoy bravo, o de la felicidad dice otro.

¿Les ha pasado que la tristeza genera otra emoción? Algunos niños respondieron que sí: soledad, decepción, rabia, depresión.

Las metaemociones

Cuando se les pregunta a los estudiantes qué creen que es una metaemoción y se les pide que describan algunos momentos en que la han experimentado, esto es lo que responden:

“Son emociones que van más allá” (Estudiante 1)

“Son emociones de metal” (Estudiante 7)

Posteriormente, se les pide que den un ejemplo de metaemoción que hayan experimentado.

“Hace dos años yo estaba en otro colegio y había un estudiante que molestaba a todo el mundo. Ese día yo estaba estresado con él porque estaba muy cansón, molestando a todo el mundo. Ese día era su cumpleaños, entonces él me dijo algo y yo le tiré parte de la torta con la que le estaban celebrando el cumpleaños en la cara porque tenía mucha rabia. Por ejemplo, el molestaba a un compañero nuevo con el divorcio de sus padres, ese día se atrevió a reírse con su grupo de amigos y yo me comencé a pelear con él y le tiré la torta. Después de haber hecho eso sentí cierta satisfacción, pero después me di cuenta de que él no había cerrado el ojo cuando le puse el pastel en la cara, así que por varios días vino con los ojos mal. Él ahora no estaba molestando a nadie y yo me sentía avergonzado de lo tímido que estaba y la gente me miraba diferente” (Estudiante 1).

“A mí me pasó que en tercero tuvimos un examen y estaba muy bravo porque quería sacar una buena nota, pero saque P (progreso) por no concentrarme en las preguntas del examen. Yo estaba estresado y un profesor nos dio una chocolatina, y llega un amigo, y sale corriendo y me empuja y me quita la chocolatina, yo le cojo el brazo y lo tiro de cabeza y se golpeó muy duro y pienso: ¿Qué hice? Y le regalé la chocolatina. Me puse bravo por algo que me quitaron de la mano, pero a mí ni siquiera me gusta la chocolatina y se la terminé regalando a él y me sentí muy mal por haber hecho eso y no haber pensado” (Estudiante 4)

“Yo estaba almorzando cuando un niño movió la silla y le hizo botar toda la comida a otro niño del colegio. Este niño enfurecido tomó la bandeja del otro y también se la tumbó al piso. Me sorprendió ver que el niño que tiró la bandeja a propósito se veía feliz y que no se sintió mal por lo que había hecho” (Estudiante 12)

“Esto pasó un día que estábamos almorzando y me encontré con un niño de jardín que era de mi ruta, y un amigo le dijo al niño pequeño: escúpele a mi amigo y el niño comenzó a llenarse la boca de saliva y le escupió. Mi amigo se puso bravo y le comenzó a pegar al niño que escupió y al que le dijo que lo hiciera. El niño de jardín se veía muy triste” (Estudiante 14)

“El domingo fui a Wok a comer y había un señor que no se estaba sintiendo bien, entonces no podía respirar y se cayó al piso. Mi papá se fue a ayudar al señor y se demoraron como 15 minutos ayudándole, no solo mi papá, sino también los meseros. Yo me sentí frustrado porque la comida se demoró mucho, pero luego me sentí mal, pues yo no había pensado en el señor que estaba enfermo tendido en el suelo” (Estudiante 13)

“Cuando estaba en transición tenía un amigo y estábamos dibujando lo que nos gustaba y yo lo comencé a molestar sin razón, y él me empezó a pegar y yo no le dije nada, solamente le di un puño y me pusieron falta por eso. En el momento me sentí bien porque él ya no me iba a molestar más, pero luego me sentí mal pues era mi mejor amigo y yo empecé la pelea” (Estudiante 6)

A la luz de estos resultados, se evidencia que los seis estudiantes que participaron identificaron la tristeza como una emoción frecuente en sus vidas y en las vidas de otros. También, que no todos relacionan el llanto con la tristeza y que ésta puede ser causada por diferentes eventos y

desencadenar emociones como la soledad, la decepción, la rabia y la depresión. Adicionalmente, los resultados nos muestran un contraste en cuanto a lo que los estudiantes entienden por metaemoción, ya sea por su significado o por un evento en que aparezca. Por ejemplo, cuando se les preguntó qué creían que era una metaemoción, el estudiante 1 respondió que eran emociones que iban más allá, mientras que otro estudiante respondió que eran emociones de metal. De igual manera, cuando se les pidió que describieran una situación en que hubieran experimentado una metaemoción, algunos estudiantes no fueron exitosos en hacerlo, mientras que otros sí. Es así como, el estudiante 1 identificó la vergüenza como una metaemoción y otros tres estudiantes describieron momentos en que reflexionaron sobre cómo se estaban sintiendo.

3.3.2.4. La experiencia corporal de la emoción y cómo regularla

- Categoría: la experiencia corporal de la emoción.
- Dimensión: donde -en el cuerpo- se sienten las emociones.
- Unidad de observación: emociones que generan algunos videos vistos durante la actividad y donde -en el cuerpo- lo sienten (cartografía de las emociones).

Sesión 1, luego de la clase de Español

Cartografía emocional de la tristeza

Los estudiantes ven el video sobre incendios en el Amazonas y animales que murieron debido a esta tragedia (emoción esperada: tristeza). Los estudiantes tienen cara de asombro. Mientras ven el video tienen la boca abierta, las manos en la cabeza, algunos bajan la boca y algunos no quieren ver más. Cuando se les preguntó cómo se sintieron luego de ver el video sobre el Amazonas, algunos estudiantes respondieron:

“Rabia porque parece que esas quemadas fueron a propósito ya que algunos granjeros estaban quemando madera para obtener recursos” (Estudiante 1)

“Siento que es injusto porque la gente se pone a tomar fotos y no ayuda, me da mucha tristeza” (Estudiante 5)

Por otro lado, cuando se les preguntó en qué lugar del cuerpo sintieron la emoción (figura 60), algunos estudiantes respondieron:

“Tristeza en el pecho” (Estudiante 12)

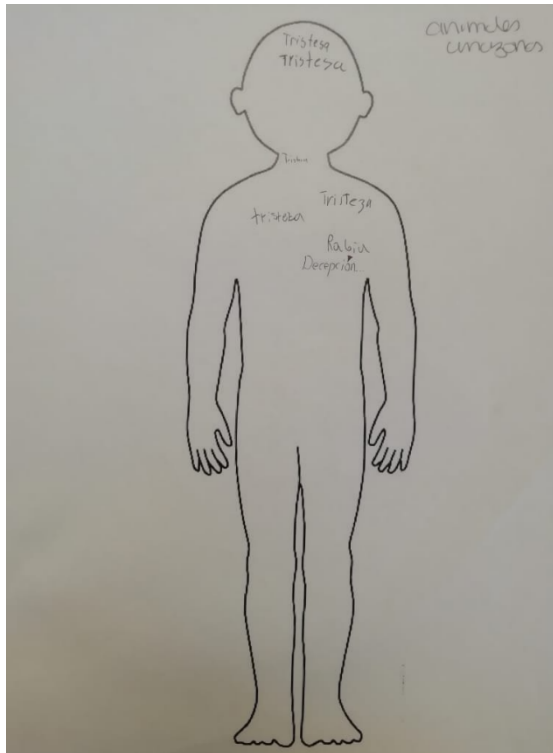
“Dolor en el pecho, rabia en la cabeza” (Estudiante 7)

“Frustración en el corazón” (Estudiante 15)

“Decepción en el corazón” (Estudiante 13)

“Tristeza en la cabeza” (Estudiante 14)

Figura 60. *Cartografía tristeza.*



Sesión 2, luego de la sesión de Inglés

Cartografía emocional de la esperanza

Los estudiantes ven el video sobre animales que son rescatados por personas (Funkwaxpuppy, 2014) (emoción esperada: esperanza). Los estudiantes tienen caras sonrientes, bocas abiertas, ojos agachados de tristeza, sonrisas, se tapan la boca, tienen las cejas levantadas (momentos en que salvan animales). Cuando se les preguntó cómo se sintieron luego de ver el video sobre el rescate animal, algunos estudiantes respondieron:

“Me sentí feliz porque estaban salvando animales” (Estudiante 1)

“Orgullo” (Estudiante 9)

“Confusión porque no entendí porque los delfines estaban en la playa” (Estudiante 9)

Por otro lado, cuando se les preguntó en qué lugar del cuerpo sintieron la emoción (figura 61), algunos estudiantes respondieron:

“Felicidad en el pecho” (Estudiante 9)

“Orgullo en el pecho” (Estudiante 9)

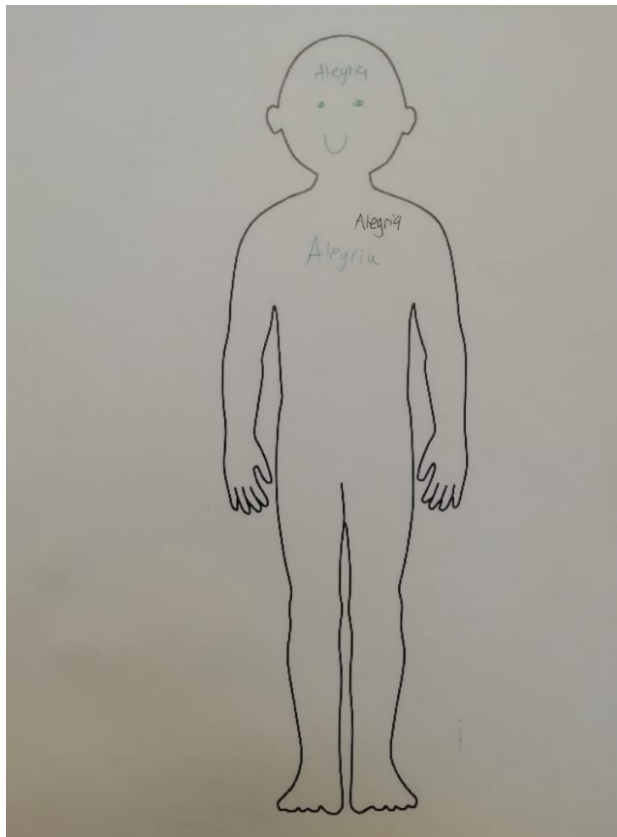
“Confusión en la cabeza” (Estudiante 7)

“Miedo en el cuello” (Estudiante 14)

“Felicidad en la cabeza” (Estudiante 5)

“Felicidad en el estómago” (Estudiante 15)

Figura 61. *Cartografía esperanza.*



Sesión 3, luego de la clase de Español

Cartografía emocional del desagrado

Los estudiantes ven el video sobre plagas de insectos (emoción esperada: desagrado). Los niños tienen los ojos abiertos, la boca hacia abajo, se tapan la boca, cierran los ojos, sacan la lengua, hacen muchos sonidos. Cuando se les preguntó cómo se sintieron luego de ver el video sobre los insectos, algunos estudiantes respondieron:

“Asco, fue horrible ver todos esos insectos” (Estudiante 13)

“Repugnancia porque no me gustan los bichos” (Estudiante 9)

“Miedo porque me recordó de una película que era de misterio y el asesino guardaba un arma en un hueco con larvas” (Estudiante 6)

“Desagrado” (Estudiante 5)

“Yo no pude sentir nada porque me están doliendo mucho las piernas” (Estudiante 7)

Por otro lado, cuando se les preguntó en qué lugar del cuerpo sintieron la emoción (figura 62), algunos estudiantes respondieron:

“Asco en el pecho” (Estudiante 13)

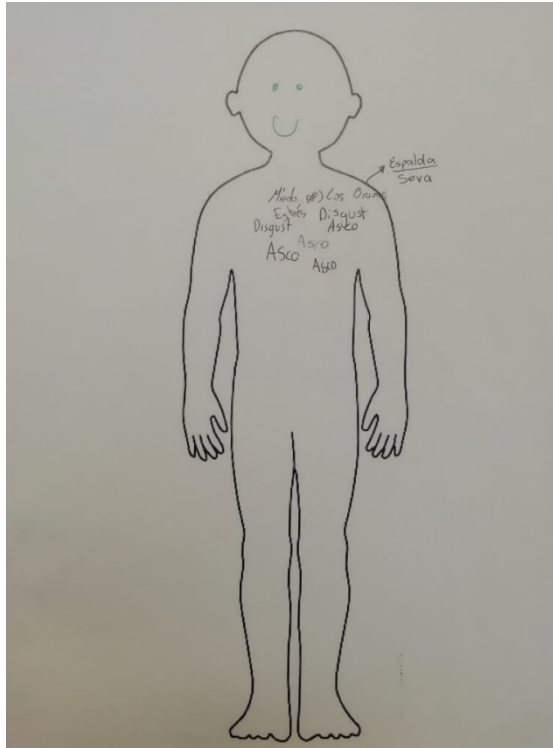
“Miedo en el corazón” (Estudiante 6)

“Repugnancia en todo el cuerpo” (Estudiante 9)

“Desagrado en la espalda” (Estudiante 5)

“Desagrado en todo el cuerpo” (Estudiante 1)

Figura 62. *Cartografía desagrado.*



Sesión 4, luego de la clase de Matemáticas

Cartografía de la compasión

Los estudiantes ven un video sobre una persona sintiendo compasión y ayudando a las personas y a otros seres vivos (El Viejón Radio, 2014) (emoción esperada: compasión). Se percibió mucha expectativa en los niños. Al comienzo no hubo muchas expresiones faciales, pero luego vinieron las sonrisas y los ojos muy abiertos. Cuando se les preguntó cómo se sintieron luego de ver el video sobre la compasión, algunos estudiantes respondieron:

“Yo sentí mucha felicidad” (Estudiante 1)

“Sentí nostalgia y ternura” (Estudiante 13)

“Sentí mucha alegría” (Estudiante 15)

“Ternura” (Estudiante 5)

Por otro lado, cuando se les preguntó en qué lugar del cuerpo sintieron la emoción (figura 63), algunos estudiantes respondieron:

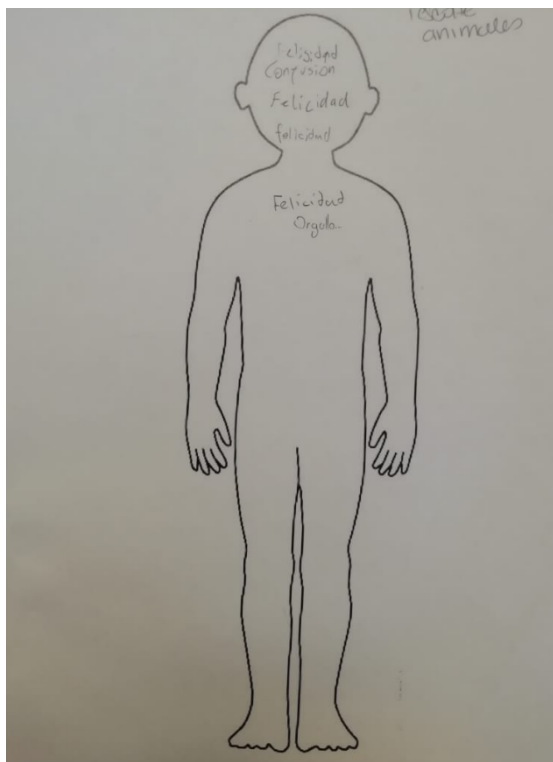
“Felicidad en el pecho” (Estudiante 1)

“Alegría en el pecho” (Estudiante 13)

“Felicidad en el cerebro” (Estudiante 15)

“Ternura en el pecho” (Estudiante 5)

Figura 63. Cartografía compasión.



Además, se les preguntó para ellos qué significado tenía la compasión y únicamente un estudiante respondió lo siguiente:

“Es ser bueno con otras personas, entender que tienen sus propios puntos de vista, que también tienen sus necesidades y que pueden ser diferentes a las nuestras. Es entender que otros también tienen problemas y que tú los puedes ayudar” (Estudiante 1).

Por otro lado, cuando se les preguntó para qué es importante conocer en qué lugar del cuerpo se sienten las emociones, algunos estudiantes respondieron:

“Sirve para chuzarme en el lugar donde la siento y así no sentirla más” (Estudiante 13)

“Si sientes una emoción negativa que se relacione con el estrés, por ejemplo, puedes ir a un masajista y le dices dónde te puede dar un masaje y esa sería la zona donde tú estás sintiendo esa emoción que quieres cambiar” (Estudiante 1)

En estos resultados se evidencia que la mayoría de los estudiantes que participaron en el estudio pueden identificar lugares en el cuerpo donde sienten una emoción en particular. El primer video representa la tristeza, ya que tiene imágenes de cómo se quemó el Amazonas. Los estudiantes manifestaron sentir tristeza, rabia, frustración y decepción mientras veían el video. Además, sintieron estas emociones en lugares como el pecho, el corazón y la cabeza. El segundo video representa la esperanza, ya que muestra imágenes de animales que son rescatados por humanos. Para los estudiantes las emociones generadas fueron felicidad, orgullo, miedo y confusión, y lo sintieron en el pecho, la cabeza, el cuello y el estómago. El tercer video representa el desagrado, ya que muestra diferentes plagas como pulgas, piojos y cucarachas. Mientras veían el video, los estudiantes sintieron asco, repugnancia, miedo y desagrado. Lo sintieron en el pecho, el corazón, la espalda e incluso en todo el cuerpo. El cuarto y último video representa la compasión ya que muestra a una persona realizando actos de bondad con otros seres vivos. Los jóvenes manifestaron sentir felicidad, ternura y alegría, y lo sintieron en diferentes lugares como el pecho y la cabeza. Esto nos demuestra cada estudiante tiene una percepción diferente de los eventos y, por tanto, se generan diferentes emociones.

Adicionalmente, cuando se les preguntó para ellos qué era la compasión, el estudiante 1 respondió acertadamente que es “ser bueno con otras personas, entender que tienen sus propios puntos de vista, que también tienen sus necesidades y que pueden ser diferentes a las nuestras. Es entender que otros también tienen problemas y que tú los puedes ayudar”. También, cuando se les preguntó para qué servía conocer dónde se siente la emoción, dos estudiantes, respondieron de manera asertiva, que para utilizar ese lugar con el propósito de suprimir la emoción que se está sintiendo.

3.4. Conclusiones del trabajo empírico

A la luz de los resultados obtenidos en este estudio empírico, vemos que la mayoría de los estudiantes que participaron en las actividades logran identificar de alguna manera aspectos de las cuatro características constitutivas de las emociones (o tuercas de la emoción) importantes para el concepto de comportamiento total. Sin embargo, se percibió que unas tuercas estaban más flojas que otras.

Primero, se encontró que la mayoría de los estudiantes que participaron en las actividades del estudio, relacionan bien las expresiones faciales de ellos mismos y de otros con las emociones, y siempre tratan de explicar el porqué de esa emoción que está siendo experimentada por ellos o por otros. Este aspecto tiene potencial educativo para que los estudiantes relacionen eventos desencadenantes de las emociones y aprendan a utilizar la expresión de la emoción para mejorar sus relaciones.

Segundo, se descubrió que la mayoría de los estudiantes que participaron en las actividades y, que compartieron su experiencia, entienden e identifican los lugares en el cuerpo en que se experimentan las emociones y comprenden que estos lugares pueden ser diferentes dependiendo de la emoción y del individuo que las experimenta. Los resultados abren una posibilidad interesante para que los estudiantes aprendan a regular sus emociones a través del cuerpo.

Tercero, se evidenció que la mayoría de los estudiantes que participaron en las actividades entienden el rol metacognitivo y reflexivo de la emoción, ratificando de esta manera, parte de la hipótesis del capítulo 2, donde se expresa que la vertiente racionalista para las emociones es el cognitivismo. Sin embargo, es difícil para ellos expresar cómo se sienten o hablar de sus emociones. Además, se encontró que hacen referencia a la valencia de la emoción, es decir, se sienten bien o mal, pero no especifican cuáles son sus emociones. Esto puede deberse a que no hablan sobre ellas en la escuela y, probablemente, tampoco en sus casas.

Cuarto, se encontró que la mayoría de los estudiantes que participaron en las actividades del estudio no aprecian con claridad el componente de la valoración social de las emociones. Por un lado, no tienen un léxico fluido que les permita describir y comprender sus emociones y, por otro, no entienden rol social para conectarse con las demás personas, ratificando que la Teoría de la elección es individualista y racionalista, como se planteó en el primer capítulo.

Este último resultado es muy interesante y significativo, ya que permite proponer una educación emocional basada en el rol social de las emociones y en el poder que éstas tienen para acercarnos al mundo de los otros por medio de la eudaimonía. Aunque, como lo expusimos anteriormente, nuestra hipótesis filosófica de la eudaimonía no sería parte del estudio empírico, es emocionante ver cómo los resultados nos acercan a ella. Teniendo esto en mente, el siguiente capítulo describe nuestra propuesta para integrar el aspecto emocional en la teoría de la elección, denominado EJES.

4. La educación emocional en la teoría de la elección

En este capítulo hacemos una propuesta con el fin de enriquecer el aspecto emocional de la Teoría de la elección y educar en afectividad. Su principal objetivo es hacer recomendaciones pedagógicas que orienten la educabilidad de las emociones en instituciones que adopten el modelo de la teoría de la elección, de manera que nos alejen de la educación individualista y nos acerquen a la igualdad social. Por tal razón, proponemos enriquecer el concepto de comportamiento total, especialmente, la rueda de las emociones con los cuatro elementos constitutivos de las emociones, la expresión, la experiencia, el juicio y la valoración social de la emoción. De igual manera, proponemos enriquecer el concepto de mundo de calidad con la noción de *eudaimonía* y *metaphilautia*. Para esto comenzaremos explicando de manera específica cómo los elementos constitutivos de la emoción enriquecen el concepto de comportamiento total, para luego desarrollar una concepción global que articula el mundo de calidad y la felicidad eudaimónica. Finalmente, engranamos estas dos esferas, que constituyen nuestra propuesta de educación emocional en el marco de la teoría de la elección.

Con base en la información teórica recogida en el capítulo uno, se encontró que la Teoría de la elección de Glasser (1999) es individualista y racional, ya que está estructurada en términos de satisfacción de necesidades, que son descritas por la teoría de la elección racional como el motor que impulsa a elegir. También vimos que la teoría de Glasser tiene un fuerte vacío en su dimensión emocional, el cual se convierte en un nicho para el mejoramiento de la teoría. Por un lado, el concepto de comportamiento total subvalora el componente emocional al centrarse en las sensaciones, minimizando así los cuatro elementos constitutivos de la emoción entendiéndola como un indicador de satisfacción personal. Por otro lado, el concepto de mundo de calidad se centra en el bienestar individual y se aparta de las carencias ajenas y del papel colectivo de la “felicidad”. Estos dos aspectos se pueden mejorar, incluyendo, por un lado, los elementos constitutivos de las emociones como parte del comportamiento total y, por otro, la felicidad eudaimónica como proyecto de vida en el mundo de calidad. Por último, vimos que, para la teoría de la elección, el principal objetivo de las escuelas es ayudar a sus estudiantes a satisfacer sus necesidades básicas, apartándose nuevamente del potencial educador sobre afectividad. En este punto, podría hacerse una mejora si se incluye dentro el propósito educativo enseñar sobre emociones, que permitan a los estudiantes ponerse en el lugar de los demás; es decir, priorizar el

desarrollo de proyectos de vida encaminados a la felicidad colectiva y no solo a la satisfacción personal.

En cuanto a la información teórica analizada en el capítulo dos, se encontró que el concepto de comportamiento total de la Teoría de la elección puede ser enriquecido con las cuatro características constitutivas de las emociones: la expresión, la experiencia corporal, el juicio y la valoración social. Además, encontramos que el carácter individualista del mundo de calidad puede transformarse por medio de la eudaimonía. También, vimos que los modelos de inteligencia emocional estudiados no utilizan las cuatro características constitutivas de la emoción; se perciben como algo individualistas, pues tienen como objetivo principal el beneficio propio y han sido desarrollados en culturas y contextos diferentes al nuestro. Por último, se identificó a los maestros como elementos fundamentales en la educación afectiva.

Con respecto a los resultados del estudio empírico en el capítulo tres, se encontró que la mayoría de los estudiantes que participaron en las actividades y que expusieron sus puntos de vista, conocían de alguna manera aspectos de las cuatro tuercas de la emoción, aunque en diferente nivel. Por un lado, se evidenció que manejaban de manera satisfactoria rasgos sobre la expresión, la experiencia y el juicio de la emoción. Por otro lado, fueron poco efectivos a la hora de participar en actividades relacionadas con la valoración social de la emoción. Este último hallazgo nos permite proponer una educación emocional que trate las cuatro características constitutivas de la emoción, en especial la del rol social de la emoción encaminado hacia la eudaimonía.

Después de documentar los hallazgos de los capítulos uno, dos y tres, ahora exploraremos si es posible educar las emociones. En este apartado se justifica la necesidad de indagar si es conveniente educarlas. Para responder a esta pregunta, se hace referencia a los nuevos desarrollos en neurociencia afectiva, los cuales nos muestran que las emociones no son fuerzas biológicas incontrolables que no se pueden educar.

Según Feldman-Barret (2017), los seres humanos no somos animales reactivos, con cerebros conectados a respuestas emocionales impresas en nuestros genes. Por el contrario, somos los arquitectos de nuestras propias experiencias y tenemos la capacidad de regular nuestras emociones, y con ellas convertirnos en la persona que anhelamos. Esta nueva manera de ver la afectividad acarrea una gran responsabilidad, no solo con nosotros mismos, al elegir las emociones que queremos experimentar, sino con el otro, al formar conceptos emocionales en los demás a

través de nuestras propias emociones. Es precisamente por esta razón que algunos autores proponen que la neurociencia afectiva sea la tecnología con la que se incorpore la educación de las emociones en las escuelas (Gagen, 2013). De igual manera, Martha Nussbaum (2001) explica que las emociones son poderosos mecanismos psicológicos de una criatura con raciocinio y que están llenas de razón y conciencia. Al ver las emociones desde esta perspectiva cognitivista, se puede inferir que, efectivamente, son educables para el bien personal y de la humanidad (Fernández y Extremera, 2005).

En consecuencia, cabe preguntarse si es éticamente correcto educar las emociones. Para responder a este interrogante, se ha de enfatizar en el hecho de que hasta hace pocos años se viene cultivando la idea de que la educación debe preparar para la vida (Pérez y Filella, 2019). Este tipo de formación implica educar las emociones que justifican el comportamiento de las personas, que ayudan a propiciar y mantener relaciones interpersonales positivas y que permiten resolver problemas de la vida real (Pérez y Filella, 2019). De manera que, educar en el manejo de las emociones incentiva la formación del carácter (Guillemin y Guillam 2015; Modzelewski, 2017), y de las sociedades democráticas, pues fomentan la capacidad de ponernos en el lugar del otro al entender sus estados de ánimo y circunstancias de vida (Nussbaum, 1996; 2005). Considerando esto, las investigaciones que apoyan el aprendizaje social y emocional en las escuelas, han demostrado numerosos beneficios para los estudiantes, incluido la mejora del proceso académico (Bar-On, 2010; Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990), el liderazgo efectivo (Riggio y Reichard, 2008), el desarrollo de las competencias sociales (Bar-On, 2010), el fomento de la paz (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019) y el fortalecimiento de los vínculos entre todos los actores del contexto educativo (Herrera y Buitrago, 2019). Con esto en mente, la siguiente sección describe nuestra propuesta, que enriquece la teoría de Glasser para que se convierta en un instrumento más sólido para educar emocionalmente.

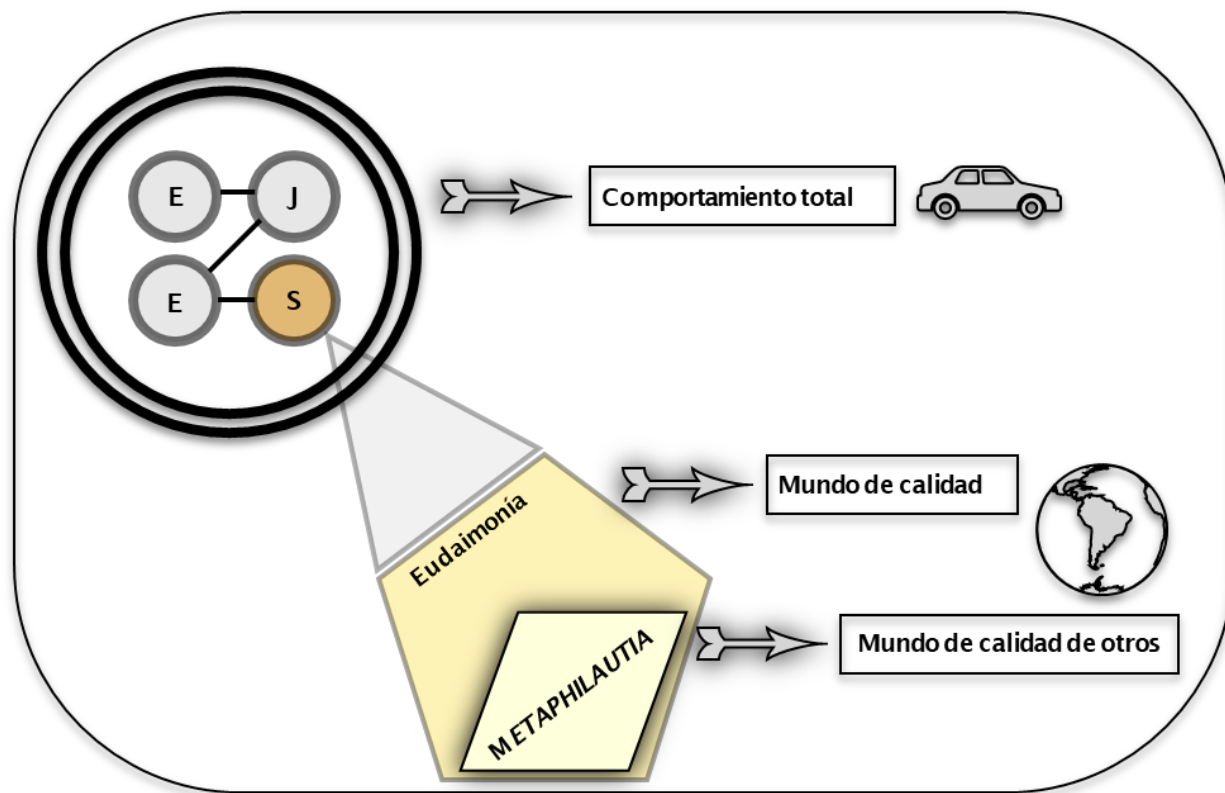
4.1. EJES: propuesta para la educación en afectividad

Nuestra propuesta para enriquecer el componente emocional del comportamiento total se denomina EJES en referencia a las cuatro características constitutivas de la emoción (Expresión-Juicio-Experiencia-valoración Social). Las cuatro características se describen de la siguiente manera: la expresión de la emoción hace referencia a las expresiones faciales relacionadas con las emociones y su relación con el desarrollo emocional; la experiencia corporal de la emoción se

refiere a la forma en que se experimentan las emociones en el cuerpo y a las formas de regularlas; el juicio de la emoción se relaciona con los aspectos cognitivos de las emociones como la autorreflexión y las metaemociones, y su poder transformador; y la valoración social, que está relacionada con el papel que juega la emoción en las relaciones interpersonales.

Vamos a hablar de la analogía propuesta al final del segundo capítulo. Se propone que la llanta de las emociones en el carro del comportamiento total esté fijada al eje de este por medio de cuatro tuercas. Estas tuercas serían las características constitutivas de la emoción que acabamos de describir y su función principal sería la de fijar la llanta al eje, que proporciona la dirección del vehículo para que este se mueva en el curso deseado. En otras palabras, las cuatro características constitutivas permiten que seamos conscientes de la importancia de las emociones en nuestras vidas y que las podamos utilizar para dirigirnos en el camino que queremos tomar. Adicionalmente, la propuesta de EJES incluye, en de la tuerca de la valoración social, una concepción global que articula el mundo de calidad con la felicidad eudaimónica denominada *metaphilautia* e incluye las emociones más allá del “yo” (figura 64).

Figura 64. EJES: una propuesta para la educación emocional.



Esta propuesta de orientación es una guía con elementos para la formación de maestros que conocen la teoría de la elección. De tal manera que se convierte en una invitación para la formación integral del profesorado en cuanto a la educación emocional, ya que, si los maestros conocen sobre afectividad, podrán educar mejor en emociones. Nuestra propuesta se limita a exponer un marco general con elementos pedagógicos para educar en afectividad; mas no explica cómo llevarlo a la práctica con los niños, cómo incorporarla formalmente en el currículo, o cómo desarrollar una clase sobre emociones. Entonces, nuestra propuesta pretende enriquecer la teoría de la elección, incluyendo la dimensión vital de las emociones para formar niños y niñas felices, que contribuyan con la transformación de las sociedades. Para lograrlo, es importante tener en cuenta que esta propuesta incluye las siguientes premisas.

Primero, partiendo del hecho de que las emociones son educables, es necesario hacerlo de manera responsable, esto quiere decir, utilizando una teoría educativa previamente avalada por instituciones de carácter formativo. En consecuencia, nuestra propuesta es responsable en educar

para la afectividad, ya que su principal objetivo es fortalecer en emocionalidad una teoría ya consolidada.

Segundo, no hay que comprometernos con la idea de que existen emociones “positivas” y “negativas”, y que se deben privilegiar unas sobre otras, sino que consideramos que todas las emociones son valiosas e indispensables para la vida. De tal manera que no se debe centrar la educación solo en un subconjunto de ellas, sino que se debe propender por favorecer una experiencia emocional enriquecida que conduzcan al cambio. A pesar de esto, a veces resulta útil catalogarlas de acuerdo con la sensación placentera o desagradable que las acompaña. Por eso, desde pequeños tendemos a asociar las emociones con su valencia, es decir, a si nos sentimos “bien” o “mal” cuando las experimentamos (Wilson-Mendenhall et al., 2014; Feldman-Barret y Barsalou, 2014). No obstante, Solomon (2007) asegura que el concepto de valencia se debe abandonar, para dejar de lado las etiquetas positivas o negativas que le hemos conferido a las emociones, haciéndolas de esta manera neutras y susceptibles de control. De hecho, ver la valencia como un tipo de metaevaluación, es decir, como nuestra actitud hacia la emoción, nos ayuda a identificarlas, no como buenas o malas, sino a distinguir cuáles nos llevan a lo bueno y cuáles a lo malo (Prinz, 2010). Es por esta razón que la educación emocional no debería educar sobre sentir determinadas emociones, sino sobre cuáles son adecuadas de acuerdo con las circunstancias (Modzelewski, 2016; 2017). En este sentido, nuestra propuesta no busca la educación de emociones particulares, sino el uso adecuado de ellas.

En tercer lugar, lo que se debe enseñar es la integridad emocional que permite utilizar las emociones como estrategias para desarrollar un proyecto de vida, rico en emociones y mucho más gratificante. Por lo tanto, nuestra propuesta no es un modelo de inteligencia emocional, sino una propuesta sobre educación en integridad emocional. Esto, debido a que la integridad emocional hace referencia a la forma de gestionar proyectos de vida, a partir del manejo de las mismas como estrategia para enfrentar el mundo (Molano, Cuéllar y Pérez, 2018). Esta categoría involucra la reflexión como componente principal en el forjamiento de nuestra propia felicidad. “Una vida feliz con integridad emocional no es una vida sin conflictos, sino una vida en la que gestionamos sabiamente nuestros conflictos emocionales en conjunción con nuestros valores más profundos” (Solomon, 2007, p. 363). La reflexión permite identificar las emociones como apropiadas o inapropiadas, en relación con las circunstancias y creencias que las acompañan, y con ello fomentar

o mantener las que nos ayudan a moldear el tipo de persona que queremos ser (Modzelewski, 2017). De manera que, es importante conocer las emociones apropiadas, puesto que son estas las que encajan en los hechos, y las que nos permiten actuar de manera objetiva (Tedeschi y Calhoun, 2004).

En cuarto lugar, es apropiado instruir sobre el uso de la metaemoción para averiguar si lo que sentimos se acerca o aleja de lo que queremos ser. Es decir, la educación afectiva se debe centrar en el papel de la reflexión emocional para fomentar el desarrollo del carácter y de proyectos de vida permeados por la eudaimonía. De hecho, una vida emocionalmente íntegra no significa una vida con menos emociones (Molano, Cuéllar y Pérez, 2018), significa una vida permeada por la autorreflexión, que va más allá de los deseos propios. Es decir, involucra la habilidad de los individuos de verse a ellos mismos como objetos externos a las circunstancias. Esta reflexión puede ser cognitiva, cuando se trae a la mente algún tipo de pensamiento que permite entender una emoción particular, o reflexiva cuando implica volverse agente activo de la situación que genera la emoción (Rosenberg, 1990). También puede ser débil, es decir, relacionarse con los deseos propios, o fuerte, que va más allá, e implica una forma de vida (Taylor, 1977). La educación emocional, entonces, debe estar encaminada al desarrollo de la autorreflexión metaemocional (Modzelewski, 2017), pues por medio de este entendimiento se puede indagar sobre sí mismo, a través de las representaciones mentales relacionadas con las emociones (Pons y Harris, 2019). En este sentido, una emoción acerca de otra se convierte en una metaemoción que nos permite autoevaluarnos para propiciar el deseo de querer mantener o cambiar emociones relacionadas con el carácter que se desea desarrollar (Modzelewski, 2017).

En quinto lugar, la educación emocional no debe estar sujeta a un proyecto en particular que acompañe su enseñanza. Es de suma importancia enfatizar que esta propuesta le apuesta a formar parte del ser integral de los maestros que la implementen, ya que no es un modelo con instrucciones a seguir, sino que, por el contrario, es una forma de educar para la vida. De tal manera que para lograr el éxito en la implementación de la educación emocional eudaimónica, los maestros deberán ser formados, cosa que no ocurre en la actualidad, en las emociones y deberán ser los primeros en apropiarse de estrategias, utilizando el día a día de sus clases para promover la importancia de ellas en la vida. Además, es indispensable que el maestro sea modelador de los procesos afectivos encaminados a la eudaimonía como proyecto de vida.

Por último, las propuestas sobre educación emocional deben ser propias de los contextos y culturas en que se busque educar en afectividad. Es decir, se deben desarrollar propuestas exclusivas para la región, que tengan en cuenta al individuo y al contexto social referente a cada país (Higgins, 2012). Además, muchos autores sugieren que futuros trabajos deben enfocarse en el uso de lo que conocemos como desarrollo emocional para, de esta manera, crear propuestas que ayuden a padres y educadores a ofrecer un mejor cuidado a niños y adolescentes (LoBue et al., 2019) y a potenciar el aprendizaje (Herrera y Buitrago, 2019). No obstante, son pocos los programas educativos actuales que implementan este tipo de educación emocional (Modzelewski, 2013). En este sentido, nuestra propuesta se desarrolla en el ámbito de nuestro contexto y cultura.

4.2. Las características constitutivas de las emociones en la teoría de la elección

Para entender la propuesta, debemos recorrer las dos esferas que se articulan con el fin de crear la propuesta de educación emocional eudaimónica. La primera esfera se denomina EJES (tuercas de las emociones) e integra las características constitutivas de las emociones dentro de la teoría de la elección. La segunda, hace parte del componente social en EJES y se denomina *metaphilautia*, e incluye las emociones más allá del “yo”. A continuación, describiremos en detalle cómo se utilizará cada una de las características constitutivas de la emoción dentro del componente emocional.

4.2.1. El comportamiento total

Como vimos en el primer capítulo sobre la teoría de la elección, las personas nos comportamos con el fin de satisfacer nuestras necesidades básicas (amor, poder, libertad, supervivencia y diversión). Cuando estas necesidades no están siendo satisfechas efectivamente, una señal de error nos lo indica y, entonces, reorganizamos nuestro comportamiento con la idea de que ahora sí serán satisfechas. Esta reorganización está acompañada por cuatro factores del comportamiento que son la acción, el pensamiento, las emociones y la fisiología relacionada a ellos. Glasser (1990), describe el comportamiento total utilizando un carro como analogía. Es así como, el motor del carro es el conjunto de las cinco necesidades básicas; la dirección en que el carro se mueve es el camino elegido para satisfacerlas; las llantas delanteras son la acción y el pensamiento, ya que tenemos total control de ellas, y las llantas traseras son las emociones y la fisiología, pues no las controlamos directamente, según Glasser (1990).

Es importante enfatizar en dos aspectos de las emociones vistos a la luz de la Teoría de la elección. Por un lado, la teoría divide a las emociones en dos partes que ocurren de manera secuencial. Primero, aparecen las emociones puras que son intensas y de corta duración. Posteriormente, elegimos lo que Glasser (1981) denomina emociones a largo plazo. Estas son menos intensas, pero más duraderas en el tiempo, y las elegimos para lidiar con la frustración o para prolongar la satisfacción que sentimos a causa de las primeras. Es aquí donde la teoría explica por qué las emociones son controladas de manera “indirecta”, ya que no tenemos control sobre las primeras, pero sí sobre las segundas. Ver las emociones como procesos es algo muy interesante y rescatable de la teoría, ya que permite el entrenamiento de estas: Sin embargo, el segundo aspecto sobre las emociones es un poco limitado y básico. Éste hace referencia a las emociones como indicadores de nuestro nivel de satisfacción. Es decir, si estamos satisfaciendo nuestras necesidades nos sentimos “bien”, pero si por el contrario no están siendo satisfechas, entonces nos sentimos “mal”. Esta forma de ver las emociones desde su valencia las despoja de su potencial creador y las deja a merced de algo tan mundano como sentirnos satisfechos.

A diferencia de esto, hemos visto que las emociones son agentes de cambio, que nos permiten reconocer la persona que quisiéramos ser y no somos, o aquella persona en la cual nos gustaría convertirnos. De igual manera, nos permiten conocer el estado de nuestra relación con el entorno, sobre todo, con los demás seres del mundo. Según Glasser (1990), las relaciones son lo más importante en la vida de las personas y, sin lugar a duda, son las emociones, esos factores invisibles que me alejan o me acercan a los demás. Por fortuna, tenemos control de ellas y, por lo tanto, podemos educarlas en beneficio de nuestra persona y de la humanidad. Debemos recordar, entonces, que somos arquitectos de nuestras propias experiencias y que ayudamos a moldear las experiencias del otro. De tal manera que tenemos en nuestras manos una inmensa responsabilidad al elegir las emociones que queremos experimentar y lo que hacemos con ellas.

Para finalizar, el comportamiento total en la teoría de la elección busca que las personas entendamos que todo lo que nos ocurre es nuestra decisión y que nadie es culpable de lo que nos pasa porque somos nosotros quienes elegimos. Entender que tenemos el control de nuestras vidas es fundamental para tomar decisiones efectivas. No obstante, la teoría carece de fundamentos para que las personas entiendan, no solo que tienen el control sobre sus emociones, sino que también las pueden utilizar en beneficio propio para entablar relaciones duraderas y de calidad. Es decir,

así como la responsabilidad de crear o destruir está en las manos del artista, de igual manera, está en nuestras manos el utilizar las emociones para vivir la vida que queremos vivir.

Por las razones expuestas, la propuesta EJES hace referencia a enriquecer el aspecto emocional del comportamiento total por medio de las tuercas de las emociones: la expresión, la experiencia corporal, el juicio y la valoración social de la emoción. Ahora bien, enriquecer la llanta de las emociones del comportamiento total no quiere decir que podamos cambiar el componente de la emoción caprichosamente, por el contrario, nos invita a entender la forma en la cual las características constitutivas de las emociones nos pueden ayudar a utilizar el componente emocional.

4.2.1.1. La expresión de la emoción y su relación con el desarrollo

Esta es la primera dimensión emocional a la que haremos referencia en nuestra propuesta. Desde Darwin (1872), se ha investigado cómo expresamos las emociones que sentimos. Incluso, se han denominado lo que conocemos como emociones universales, que son experimentadas por casi todas las culturas del mundo y que son expresadas de la misma manera. Sabemos, por ejemplo, que la tristeza se expresa en el rostro de tal manera que los músculos cercanos a la boca y los ojos se activan para que las cejas estén más caídas y las esquinas de los labios más bajas, esto es lo que conocemos como una cara triste. Aún más interesante, los nuevos avances en neurociencia nos han mostrado una visión moderna de la emoción, por medio de la cual podemos utilizar la expresión emocional para identificar una emoción propia o ajena. Esta visión, contempla la posibilidad de utilizar las emociones que identificamos para convertirnos en autores de nuestra historia de vida y en elementos importantes en la historia de vida de los demás.

La propuesta de EJES sugiere que los profesores sean formados en cómo identificar las emociones de sus estudiantes por medio de las expresiones faciales. Esto debido a que, como vimos en el capítulo dos, las propuestas de educación emocional no están dirigidas a formar el profesorado. Un hecho que vale la pena analizar es que, si el maestro aprende a identificar las expresiones emocionales de sus estudiantes, podrá también enseñarles la importancia de ser conscientes de cómo están expresando sus propias emociones y de reconocer las emociones del otro. De manera tal que, si un estudiante se está sintiendo triste, por ejemplo, el maestro podrá reconocer esta emoción en él y ayudarlo a hacer algo con este sentir que le beneficie tanto a nivel académico como personal.

Durante el estudio empírico descrito en el capítulo anterior, se realizó una pequeña prueba piloto utilizando una metodología simple, para ver a qué nivel los estudiantes reconocían las emociones faciales en los otros y en ellos mismos. A pesar de que el estudio mostró que los estudiantes poseen un nivel satisfactorio de reconocimiento de expresiones en otros y en ellos, existe aún un enorme potencial de aprendizaje en esta dimensión. Por ejemplo, sin que se les preguntara, los estudiantes siempre hacían referencia a las razones por las cuales se desencadenaban las emociones que estaban siendo expresadas. Este hallazgo, sin lugar a duda, nos muestra la posibilidad de enseñarle a los estudiantes a relacionar las expresiones faciales con los eventos que las desencadenan. De tal manera que la primera tuerca de las emociones sirve para identificar las expresiones emocionales de los demás, para conectarnos con los otros y para entablar relaciones de calidad que fomenten la empatía. Además, con esta información los estudiantes pueden identificar eventos o situaciones que generen una emoción en particular y abrir así la posibilidad de utilizar esta información en procesos de regulación emocional, propios o de terceros.

4.2.1.2. La experiencia corporal de la emoción y cómo regularla

Según Jhon y Eng (2014), reconocer las expresiones faciales facilita el proceso de regulación, el cual posee beneficios a corto y largo plazo en la salud, las relaciones y el éxito académico. No obstante, para lograr regular las emociones es de suma importancia entender la significación del aspecto corporal en la generación de estas. Aunque la perspectiva jamesiana ha sido fuertemente criticada, ya que no hay diferencias en los cambios orgánicos emocionales y no emocionales, es importante entender que el cuerpo juega un papel fundamental a la hora de evaluar una respuesta emocional con el fin de poder cambiarla. Cabe anotar que, si los niños y jóvenes no aprenden a regular sus emociones en edades tempranas, tendrán mayor predisposición a tratar de regularlas por medio de las drogas en edades posteriores (Kober, 2014).

La propuesta de EJES dentro de la educación emocional sugiere que los maestros sean formados en regular sus propias emociones, así podrán preparar clases independientes de su estado de ánimo y podrán utilizarlas para crear espacios formativos dentro del aula. Aún más importante, tendrán las herramientas para ayudarle a sus estudiantes a realizar procesos de autorregulación. De esta manera, si un joven está tenso como consecuencia de una experiencia emocional, el maestro puede ayudarle a regular su emoción de diferentes maneras. Por ejemplo, dar una caminata, tomar

agua, respirar profundo o pensar en otra situación, pueden ser estrategias que los maestros utilicen para ayudar a los estudiantes a regularse. Posteriormente, el estudiante tendrá los instrumentos para regular sus emociones en otra situación, aun cuando el maestro no esté presente para ayudarlo. De este modo, cuando el profesor le enseña al joven a regular sus emociones, éste posteriormente no solo tendrá la capacidad de regularse, sino que podrá también ayudar a otros a regular sus emociones, ya sea por medio de la coregulación (cuando ayudamos a otro a regularse para regularnos nosotros mismos) o de la regulación extrínseca (ayudar a modificar el proceso de generación emocional en otros) (Fischer y Manstead, 2016; Thompson, 2014).

Durante el estudio empírico descrito en el capítulo anterior, se realizó una prueba para ver si los estudiantes relacionaban partes del cuerpo con la emoción que estaban sintiendo en ese momento y su idea sobre para qué servía esto. Los resultados arrojados demostraron que los niños reconocen que las emociones se pueden sentir en diferentes lugares del cuerpo dependiendo de la emoción, y que se experimentan de manera diferente en cada persona. Lo más interesante del estudio fue que, cuando se le preguntó a los estudiantes para qué era importante reconocer en qué lugar del cuerpo sentían la emoción, ellos respondieron que ese lugar se podía utilizar para cambiar la emoción. En otras palabras, sin saberlo, los estudiantes estaban reconociendo que el cuerpo se puede utilizar para regular las emociones. Por lo tanto, es de suma importancia potenciar este elemento corporal que los estudiantes tienen presente para que aprendan a autorregularse emocionalmente.

Otro aspecto interesante que arrojó el estudio es que la manera en que los niños hicieron referencia sobre cómo utilizar la parte del cuerpo donde sentían la emoción, fue por medio de la supresión. Esta estrategia hace referencia a acciones que disminuyen la experiencia emocional. En el caso de los estudiantes ellos decían que podían chuzarse la parte del cuerpo donde estaban sintiendo la emoción para dejar de sentirla, si esta era negativa. De acuerdo con Gross (1998), la supresión de las emociones disminuye la experiencia positiva, pero no la negativa. De hecho, las personas que utilizan la supresión como estrategia de regulación experimentan menos emociones positivas y más negativas como la falta de autenticidad y la depresión. Este resultado abre la puerta a un sinnúmero de posibilidades para enseñar a los estudiantes estrategias de autorregulación, más allá de la supresión como la reevaluación y la autorreflexión, las cuales disminuyen la experiencia de emociones “negativas” e incrementan las “positivas” por medio de técnicas cognitivas.

Una vez que el estudiante es consciente de la emoción que está sintiendo y reflexiona sobre esta, puede decidir si regularla o no. Los profesores pueden ayudar a que los estudiantes identifiquen y seleccionen la mejor estrategia para regular sus emociones. Dentro de estas estrategias se puede enseñar algunas técnicas como las descritas por Gross (2014), dentro de las cuales se destacan aprender a seleccionar situaciones no deseadas que puedan desencadenar una emoción, modificar la situación para cambiar su impacto emocional, dirigir la atención hacia otra situación como forma de distracción, o influir en la experiencia por medio de técnicas de relajación entre otras. Incluso más importante que regular las emociones, los maestros pueden enseñarles a los estudiantes a utilizar las emociones como agentes reguladores; es decir, los jóvenes pueden aprender a utilizar las emociones para cambiar algo más. Por ejemplo, los maestros pueden enseñar a los estudiantes a utilizar la rabia, la vergüenza, o el miedo que están sintiendo en un momento dado como agente de reflexión que permita la formación del carácter, de tal manera que puedan ser autoconscientes sobre lo que están sintiendo, y sobre si este sentimiento es adecuado a las circunstancias y personas, o no.

Como bien sabemos, la escuela es una microsociedad y dentro de ella ocurren una serie de fenómenos que desencadenan un sinnúmero de emociones. Según Thompson (2014), el 98% de los episodios de regulación emocional toman lugar en contextos sociales y, por lo tanto, la influencia social es significativa al momento de aprender a hacerlo. Así que el maestro se convierte en gestor de la regulación en el aula de clases para ayudar a los estudiantes a regular sus emociones de manera exitosa. Sin embargo, hay que aclarar que el éxito depende de la relación que se tenga con el estudiante. En otras palabras, si éste no confía en su maestro, o si no lo ve como una persona que le puede enseñar sobre procesos emocionales, el aprendizaje de la regulación no será exitoso.

4.2.1.3. El juicio de la emoción y su poder transformador

A principios del siglo XX se comienza a ver a la emoción y al pensamiento como dos dimensiones inseparables. Según la perspectiva cognitivista que nace en la época, las emociones son estados mentales intencionales que contienen representaciones de los objetos hacia los cuales están dirigidas (Reisenzein y Döring, 2009). Lo más interesante de esta característica constitutiva de la emoción es que se enfoca en los cambios de la valoración que están asociados con las emociones, los cuales pueden reestructurar la respuesta afectiva. De esta manera, las emociones se convierten

en fenómenos con intencionalidad que van más allá del aspecto neurológico a corto plazo (Solomon, 2004).

La propuesta de EJES dentro de la educación emocional sugiere que los profesores sean formados en cómo desarrollar estrategias cognitivas capaces de reestructurar sus respuestas emocionales no deseadas, para luego tener la capacidad de enseñarle a sus estudiantes cómo ser constructores de sus propias experiencias. Para conseguirlo, deben entender el papel cognitivo de la emoción como son la metacognición, las metaemociones, la autorreflexión y la capacidad de ponerse en los zapatos del otro. Este último aspecto es clave para la formación del carácter de los jóvenes e incluso del profesorado que muchas veces no se pone en el lugar de sus estudiantes. Tener la capacidad de entender al otro por medio de las emociones es una forma poderosa de abandonar los prejuicios y de vivir la vida que se acerca a la persona que queremos ser. Así como lo manifiestan Molano, Cuéllar y Pérez (2018): “una persona es responsable por sus emociones en la medida en que puede utilizarlas como estrategias intencionadas para enfrentar el mundo” (p. 79).

Durante el estudio empírico se realizó una prueba para ver cómo apropiaban los estudiantes de sexto grado algunos aspectos cognitivos de las emociones. De tal manera que se les preguntó cómo se sentían antes y después del taller introductorio que se realizó sobre las metaemociones y la reflexión. A pesar de que fue un espacio muy corto, muchos estudiantes entendieron el rol metacognitivo y reflexivo de la emoción. Algunos incluso llegaron a identificar la vergüenza como una metaemoción que les permite ver más allá de la emoción de primer orden. Aún más interesante, a los estudiantes se les preguntó antes y después del estudio cómo se sentían durante la clase. Antes del taller los estudiantes respondieron, al no tener formación en emociones, bien o mal, según si ésta era agradable o desagradable, sin hacer alusión a emociones específicas. Por otro lado, cuando se les hizo la misma pregunta después del taller, respondieron con emociones específicas que habían aprendido en clase. Este resultado nos demuestra que la emocionalidad se desarrolla poco si no se trabaja en los colegios. Según Widen (2016), los conceptos emocionales basados en la valencia son una muestra de inmadurez emocional, pues durante los primeros años de vida los niños desarrollan estos aspectos emocionales, que se vuelven más específicos con el paso de los años.

Otro aspecto interesante del estudio fue que los niños no se sentían cómodos al momento de hablar de sus propias emociones. Posiblemente esto se deba a que se habla poco sobre la emocionalidad en las escuelas, pues se ha creído que es un tema personal o familiar que no le compete al sector educativo. Según Solomon (2007), tenemos la creencia de que hablar sobre nuestras emociones nos hace vulnerables, pues expone lo más íntimo de nuestro ser y, por tal razón, tampoco nos gusta escuchar detalles sobre la emocionalidad del otro. A la luz de este resultado, vemos nuevamente una posibilidad de desarrollo dentro del ámbito educativo, para que los temas emocionales sean tratados en las escuelas y para que se les dé el valor educativo que se merecen.

4.2.1.4. La valoración social de la emoción y las relaciones humanas

Somos seres sociales desde el nacimiento hasta la muerte y, por esta razón, la característica socio-constructivista privilegia las emociones de acuerdo con su función social. Desde Averill (1980) hasta Lutz (1988), se han estudiado las emociones como constructos sociales que nacen dentro de la cultura y emergen para ayudar a regular el comportamiento de quienes las experimentan. Es por este motivo, que las emociones son consideradas como indispensables para establecer relaciones humanas. De hecho, se cree que las emociones son reguladoras de dichas relaciones por medio de lo que se considera correcto o incorrecto para la sociedad.

Otro aspecto importante de la característica social es que ha ayudado a entender el rol del lenguaje dentro de la experiencia emocional. Según la perspectiva socio-constructivista, el lenguaje es fundamental en la percepción del concepto de emoción y ayuda a adquirir herramientas que permiten regular los procesos emocionales. En consecuencia, poner las emociones en palabras, le da sentido a nuestra emocionalidad y a la de los demás. En efecto, se ha denominado alfabetización emocional al acto de reconocer y poner en palabras las emociones propias o de las percibidas en los otros.

Esta característica social puede tener un alto potencial educativo que permita formar sociedades más equitativas y justas. Su relevancia se ve reflejada en el hecho de que permite entender la importancia de las emociones en la sociedad, tanto para ver el mundo desde fuera de sí mismo, como para valorar la existencia del otro.

Nuestra propuesta EJES sugiere que la tuerca de la valoración social en la llanta de las emociones sea uno de los principales objetivos de la educación emocional dentro del

comportamiento total. Para hacerlo, se debe educar en el lenguaje emocional y, aún más relevante, en la importancia que tienen las emociones en los humanos como seres sociales responsables por la vida de los demás. Enriqueciendo la teoría de la elección con la educación emocional, se puede ampliar la visión que los estudiantes tienen del otro, entendiendo que todos percibimos el mundo de manera diferente y que, al ponernos en los zapatos de los demás por medio de las emociones, podemos tener acceso a una pequeña parte de su realidad.

Durante el estudio empírico, el aspecto social, o la tuerca de la valoración social, fue aquella que arrojó los resultados más relevantes. Por un lado, se encontró una deficiencia en cuanto al léxico emocional que presentan los estudiantes y, por otro, en cuanto a la importancia que se le da a las emociones en el contexto social. En este sentido, los resultados del estudio nos mostraron que los estudiantes entienden las expresiones emocionales del otro y pueden hacer conjeturas sobre las razones por las que los demás individuos se sienten de una manera u otra. Sin embargo, cuando el “yo” estaba involucrado la ecuación, para ellos era difícil entender a los demás y ponerse en su lugar. Es decir, cuando un estudiante evidenciaba una emoción en un compañero, este podía entender las razones de su emocionalidad. Sin embargo, cuando el estudiante estaba involucrado en la manera en que se sentía su compañero, para éste era difícil tomar una posición fuera de sí mismo.

En efecto, los resultados son coherentes con el hecho de que el colegio es una institución que funciona con directrices traídas de una filosofía americana basada en el concepto liberal del “yo”; además de que ha apropiado la teoría de la elección en su quehacer educativo. Este supuesto no pretende culpar a la teoría de Glasser de que los niños sean individualistas, sino que podría ser el resultado de utilizar una teoría desarrollada en un entorno liberal, en que la satisfacción personal es lo más importante. Es por esta razón que existe una gran oportunidad de mejora en el aspecto social, para que los estudiantes aprendan a utilizar las emociones con el objetivo de convertirse en constructores de una sociedad justa y equitativa, que va más allá de la satisfacción de necesidades propias.

Para educar en el lenguaje emocional es crucial entender que por medio de este podemos ser arquitectos de nuestras propias experiencias emocionales (Feldman-Barret, 2017). Es decir, las palabras le permiten a las personas desarrollar conceptos basados en metas, incluidos los conceptos emocionales. De hecho, cuando enseñamos a un niño una palabra, expandimos su realidad y es así

como se construye la experiencia emocional. En efecto, Feldman-Barret (2017), describió lo que se conoce como granularidad emocional, que hace referencia al grado de especificidad lingüística relacionada con las emociones. Por ejemplo, los niños no desarrollan conceptos emocionales como la ira, la tristeza o el miedo hasta que tienen tres años. Antes de esta etapa solo hacen referencia a la valencia de la emoción, como estar bien o mal. Es decir, que las personas que poseen cientos o miles de palabras para describir emociones presentan una alta granularidad emocional, mientras que los que no tienen más que las llamadas emociones primarias, poseen pocas herramientas para solucionar problemas emocionales.

Un aspecto muy interesante al que hace referencia Feldman-Barret (2017), es que las emociones no son reacciones hacia el mundo, sino son una construcción del mundo, y que el lenguaje es el que define nuestra vida emocional. De hecho, una nueva palabra que denote una emoción nos ayuda a ser conscientes de ella, a expresarla y a cambiarla si eso es lo que deseamos. Un ejemplo de esto es el uso de la palabra “*schadenfreude*” que quiere decir sentir placer por el sufrimiento de otros. Antes de que esta palabra fuera introducida al idioma Inglés, era muy difícil para una persona describir que sentía alegría por el dolor ajeno. De hecho, si se expresa de esta manera, la persona se expone a ser juzgada por alegrarse del mal de los demás. En su libro “How emotions are made”, la autora describe esta situación por medio de un ejemplo simple. Digamos que se le pregunta a una persona: ¿qué comiste hoy? Y la persona responde: comí harina horneada, con salsa de tomate y queso. Esto es lo que se denomina una combinación conceptual y es el equivalente a decir: siento alegría por el sufrimiento de otro. Mientras que si la persona dice: comí pizza, sería lo mismo que decir sentí “*schadenfreude*” y no tendría tanto riesgo de ser juzgado por cómo se siente. Por ende, no se necesita una palabra para describir una emoción, pero es mucho más fácil cuando se tiene. Es decir, si se quiere transmitir un concepto de manera eficiente a otros, es más práctico utilizando una sola palabra. Incluso, las palabras que denotan emociones nos ayudan a predecir, construir y actuar como arquitectos de nuestra propia experiencia (Feldman-Barret, 2017).

Si bien el lenguaje es una herramienta poderosa en relación con nuestra emocionalidad, la valoración social va más allá de este, de hecho, va más allá del “yo”. Aunque una persona carezca por completo de granularidad emocional, es decir, si no posee un alto léxico para denominar las emociones, e incluso, si ni siquiera sabe leer o escribir, aun puede ser alguien a quien le importan

las emociones de los demás. Dicho de otra manera, el verdadero valor social de la emoción se encuentra en la virtud de usarla para relacionarnos con el otro independientemente de nuestras propias necesidades.

Nuestra propuesta busca que la educación esté basada en formar seres para el mundo, que por medio de las asignaturas que nos exigen los gobiernos, sean los maestros aquellos constructores de sociedades que eduquen en emociones y en el trascender del “yo”. Para hacerlo, los profesores deben entender el papel de las emociones prosociales como la empatía y la compasión, las cuales contribuyen a generar comportamientos que benefician al otro. Si los maestros entienden, que por medio de las emociones podemos desarrollar la habilidad de tomar una perspectiva fuera de nosotros mismos, entonces, ellos pueden ser modeladores de estos comportamientos. Incluso, si entienden que la empatía y la compasión pueden ser formadas, entonces podrán enseñar estas emociones a las generaciones futuras como una forma de vida, que conecta el mundo interior con una realidad externa y en que se dejan de lado los intereses propios para promover un mundo compasivo.

Ahora veremos cómo este aspecto social de la emoción, que ha sido poco trabajado en la educación, se articula con el mundo de calidad y con la felicidad eudaimónica para cerrar nuestra propuesta sobre educación emocional por medio de la teoría de la elección.

4.3. El mundo de calidad y la eudaimonía

El mundo de calidad: por encima de mi propia percepción

Señor, concédeme serenidad para aceptar todo aquello que no puedo cambiar, fortaleza para cambiar lo que soy capaz de cambiar y sabiduría para entender la diferencia. Viviendo día a día; disfrutando de cada momento; sobrellevando las privaciones como un camino hacia la paz; aceptando este mundo impuro tal cual es y no como yo creo que debería ser...

Reinhold Niebuhr (1951)

De acuerdo con Glasser (1990) existe un lugar en nuestra mente que guarda la información de cómo satisfacer nuestras necesidades. Este lugar se denomina mundo de calidad y es una representación de la vida que queremos vivir. Esta vida esta conformadas por la gente con que

queremos estar, las cosas que nos gustaría tener o experimentar y las ideas o sistemas de creencias que gobiernan gran parte de nuestro comportamiento. Estas categorías cambian de acuerdo con cómo percibimos el mundo, de tal manera que se puede convertir un instrumento por medio del cual podemos utilizar las emociones para conectarnos con los demás. Sin embargo, la teoría de la elección no adopta esta postura. De hecho, hace poco énfasis en el potencial que tiene entender que el mundo como lo percibimos es diferente al mundo que perciben los demás y que desarrollar esta habilidad nos permite ponernos por encima de nuestros propios deseos.

Además, el mundo de calidad es un lugar abstracto en nuestra mente donde guardamos aquello que consideramos importante para tener una buena vida. Estas imágenes se crean en relación con nuestra percepción del mundo, por lo tanto, está únicamente en nuestra mente y no quiere decir que sea la realidad. De hecho, todos vivimos en realidades diferentes y el mundo de calidad es tan diverso como las personas mismas. En consecuencia, podría decirse que esta realidad interna es una postura individualista, pues es un conjunto de imágenes que le permiten a cada persona encontrar las formas de satisfacer sus propias necesidades.

De manera que, proponemos utilizar las emociones como herramienta para enriquecer el mundo de calidad, entendiendo que la perspectiva de los demás es diferente a la nuestra. Es decir, utilizar las emociones para reflexionar sobre las experiencias ajenas y, así, cultivar la capacidad de aceptar al otro. En efecto, la clave aquí es entender que lo que para mí puede ser correcto, no necesariamente lo es para los demás, transformando así el mundo de calidad de un concepto egocéntrico, a uno que va mucho más allá de nuestras propias necesidades.

De hecho, hemos visto que no hay un modelo de inteligencia emocional que se aparte del “yo”. Estos modelos, como vienen de otras culturas, están alejados de nuestras realidades y se caracterizan por ser parte de currículos liberales. De igual manera, la teoría de la elección viene de un modelo individualista y aunque reconoce que las relaciones son importantes, carecen de ese elemento emocional tan fundamental para hacerlas posibles. También, hemos encontrado que las emociones pueden ser el vehículo que permita encontrar la felicidad o eudaimonía. Principalmente, debido a que la felicidad no es una emoción única, sino un conjunto de emociones que nos permiten ser arquitectos de nuestras propias experiencias y que, sobre todo, nos ayudan a ver el mundo a través del sentir de los otros. No obstante, ni los modelos de inteligencia emocional, ni los

programas de educación afectiva hacen referencia a este concepto filosófico que permite educar para la vida.

Gracias al estudio empírico, pudimos corroborar que los niños participantes no entienden el rol social que cumple la emoción. Por lo que la presente propuesta busca promover una educación emocional más integral y que tenga como finalidad la consecución de la eudaimonía. Para esto, el mundo de calidad se enriquecerá con el concepto de felicidad eudaimónica, de manera que favorezca la creación de proyectos de vida menos individualistas.

Para lograr este propósito, primero expondremos la situación actual del desarrollo afectivo en nuestra sociedad y la forma en que las emociones propician la resolución de conflictos. Posteriormente, analizaremos el rol de la escuela como proveedor de la educación emocional para, finalmente, describir las emociones que permiten la conexión con el otro como las emociones prosociales y las metaemociones, todo esto, para entender la eudaimonía como proyecto de vida.

4.3.1. Las emociones que me conectan con el otro

Vivimos en sociedades con un predominante subdesarrollo afectivo (Collell y Escudé, 2003), que se caracterizan por el consumo material y las relaciones virtuales. Las nuevas generaciones se destacan por su alta vulnerabilidad emocional (Chica y Sánchez, 2017; Collell y Escudé, 2003) y por estar expuestas a dinámicas complejas en un mundo globalizado (Presutti, 2016). Nuestras sociedades actuales también se caracterizan por ser menos empáticas (Collell y Escudé, 2003), pues se ha destruido la capacidad de interpretar las emociones ajenas y, más aún, de tener relaciones duraderas y de calidad. Es decir, nos enfrentamos a una crisis emocional colectiva (Figueroa et al., 2014) y la única manera de combatirla es por medio de la reflexión emocional, que permite tener emociones más apropiadas al margen de nuestros propios intereses (Nussbaum, 2005). Parece innegable que creemos poseer un amplio conocimiento sobre nuestras emociones, cuando en realidad, sabemos muy poco de ellas y de todo su potencial. Debido a esto, es nuestro deber como maestros enseñarles a las futuras generaciones a ser virtuosos por medio de las emociones, de modo que podamos construir sociedades más empáticas.

Recientes investigaciones demuestran que las emociones forman parte de las mesas de negociaciones. De hecho, la mayoría de los mediadores señalan que la resolución de conflictos se basa más en el manejo de las emociones que en los hechos coyunturales que desatan un conflicto

(Ibarrola-García et al., 2017). De tal manera que, reflexionar sobre las emociones a la base de nuestros puntos de vista, junto con la negociación explícita de ellas, son el mecanismo a través del cual se pueden resolver las diferencias (Modzelewski, 2016; Picard y Siltaten como se cita en Ibarrola-García et al., 2017). Además, la aparición de emociones como la alegría, el placer, el orgullo y la satisfacción en el proceso de mediación indican que el conflicto está entrando en fase de solución (Picard y Siltaten como se cita en Ibarrola-García et al., 2017). Podemos, entonces, considerar las emociones como una herramienta garante de la condición de los ciudadanos como actores de justicia, que contribuyen a transformar nuestras sociedades (Modzelewski, 2013) y que reflejan los principios relacionados con la justicia y la equidad (Malti et al., 2019).

Las edades de entre los tres y los 17 años, que comprenden el periodo de escolaridad, son cruciales para desarrollar la emocionalidad y, por lo tanto, para tomar conciencia del otro. Por esta causa, la escuela se convierte en el lugar idóneo para que los niños y jóvenes puedan construir proyectos de vida y sociedad. En edades tempranas, los infantes desarrollan la habilidad de poner las emociones en palabras y, por lo tanto, de escuchar las situaciones emocionales del otro (Harris et al., 2016). Pasados los tres años, empiezan a poner atención a su propio ser y es cuando emergen las emociones autoconscientes. Estas emociones son aquellas enfocadas en ellos mismos y están basadas autoevaluaciones que tienen un significado adaptativo como la vergüenza, el orgullo y la culpa, que son algunas emociones autoconscientes que vinculan al ser con la acción. De cierta manera, sentir orgullo está relacionado con una acción que crea una imagen positiva de uno mismo. Por el contrario, la vergüenza y la culpa son el resultado de una autoevaluación negativa (Lewis, 2016).

Posteriormente, los niños comienzan a experimentar un cambio de perspectiva para entender las reacciones emocionales de los demás (Harris et al., 2016). Dentro de estas emociones se encuentran las prosociales, que contribuyen a los comportamientos que benefician al otro, como el altruismo y el deseo de reducir el sufrimiento de los demás. Estas emociones surgen como resultado del reconocimiento de la emoción del otro y desencadenan respuestas que facilitan el desarrollo de la empatía, la simpatía o la culpa, que promueven también el razonamiento moral (Spinrad y Eisenberg, 2019).

A pesar de que todas las emociones involucran al “yo”, no todas son sobre él. Es así como, durante los primeros años de vida, los niños desarrollan la habilidad de distanciarse de ellos

mismos para ser conscientes del otro (Harris et al., 2016), dando paso a la fase de angustia empática, que se caracteriza por la concienciación de las necesidades de las otras personas. Incluso, con el paso del tiempo, y por medio de pensamientos abstractos, pueden experimentar el sufrimiento de alguien que no está presente o de alguna condición de vida que no están evidenciando (Spinrad y Eisenberg, 2019). Por ende, durante este momento del desarrollo se debe potenciar la sabiduría de las emociones y promover la reflexión emocional que ayude a los individuos a ir más allá de sus propias tribulaciones.

De igual manera, las emociones morales promueven el comportamiento prosocial, puesto que evalúan las acciones en relación con parámetros sociales, como los estándares, las reglas y las metas. Estas emociones tienen un carácter evaluativo, dado que se relacionan con la responsabilidad que se genera en los individuos que deciden tomar acciones correctivas con respecto a las necesidades del otro (Lewis, 1992; Malti et al., 2019). Esto parece indicar que las emociones morales ayudan a regular los comportamientos sociales, pues comunican a los individuos que las experimentan de la aceptabilidad de lo que hacen (Weiner, 2007). Por ello, tras procesar esta información en muchas ocasiones desisten de lo que están haciendo por miedo a ser castigados. Algunas de estas emociones son la envidia, el desprecio, la vergüenza, la simpatía, la admiración, la rabia, la gratitud, la culpa, la indignación, los celos y el arrepentimiento (Boekaerts, 2007). Estas emociones, además, contribuyen a regular las acciones morales dirigidas a las otras personas (Weiner, 2007), permiten cambiar una perspectiva egocéntrica, por una que considere a los demás (Hoffman, 2000).

Malti et al. (2019) proponen una taxonomía de las emociones en el contexto moral dentro de dos dimensiones: su valencia, y su orientación. Así, la valencia positiva ocurre cuando se actúa de manera alineada con las normas y la negativa en el caso contrario. La orientación, por su parte, se refiere a si la causa de la emoción está dirigida hacia uno mismo, es decir, es autoconsciente, o si está orientada hacia los demás. En su estudio, analizaron las emociones morales como el orgullo, la culpa, la simpatía y el respeto. Establecieron que el orgullo es una emoción positiva y autoconsciente. De manera que, sentirse orgulloso ocurre cuando el individuo actúa en concordancia con las normas relativas al bienestar del otro. Sin embargo, el orgullo se puede convertir en arrogancia, si carece del componente interpersonal. También se evidenció que la culpa, a pesar de ser una emoción autoconsciente, de valencia negativa, puede ser constructiva al

promover la reparación del daño a otros. Por su lado, la simpatía de valencia negativa está orientada hacia los otros y sirve para comprender el estado emocional de los demás. De igual manera, el respeto es una emoción dirigida a otros, pero con valencia positiva. Esta ocurre cuando un individuo experimenta sensaciones positivas o de admiración por las virtudes morales o el comportamiento del otro. Lo más destacable de esta emoción es que promueve los comportamientos o características por los cuales se siente respeto (Malti et al., 2019).

4.3.2. La eudaimonía: la felicidad más allá del yo

Encontrar la eudaimonía por medio de las emociones es un campo que no ha sido explorado del todo y que, tampoco, ha sido incorporado a los modelos de inteligencia emocional, tan populares en la actualidad. La escuela moderna no nos enseña cómo vivir vidas plenas al margen de las circunstancias, contemplando el vivir de los demás seres del mundo. Tampoco nos muestra el camino de la felicidad verdadera o eudaimonía. Mucho menos se nos enseña que las emociones son energías en movimiento que tienen la capacidad de crear o destruir y que, por esto, está en nuestras manos el camino que queramos tomar. Por tal razón, nuestra propuesta busca enseñar en las escuelas a vivir vidas plenas, al margen de los intereses egoístas, usando cada emoción experimentada como una posibilidad de cambio y de conexión con el mundo. En otras palabras, proponemos que las instituciones educativas enseñen maneras en que los estudiantes creen proyectos de vida alineados con sociedades justas y compasivas.

Según Hofmann (2013), la felicidad está asociada con el apoyo social y, como hemos visto, al acercarnos a los demás realmente nos estamos encontrando con nosotros mismos. Ahora bien, la felicidad de la que habla Hofmann es aquella que hemos descrito como eudaimonía: aquel estado que no se aleja del padecimiento ajeno, que va más allá de nuestros mundos de calidad, para ser capaces de ponernos en los zapatos de los otros seres vivos del planeta sin esperar nada a cambio. Entonces, alejarnos de nuestra persona nos ayuda a estar en armonía con nosotros mismos, ya que como lo expresa Solomon (2007, p.99): “el yo no está en paz consigo mismo ya que es egoísta y tiende a estar ocupado en sus propias ambiciones e intereses”.

Así mismo, las metaemociones facilitan la reflexión acerca de nuestra vida afectiva. Algunas de estas emociones sobre emociones posibilitan el crecimiento personal y nos muestran el propósito de nuestra vida en el mundo. En consecuencia, proponemos la *metaphilautia* dentro

de la educación emocional. Es decir, involucrar el mundo de calidad de los demás, o el “yo” que va más allá de sus propias necesidades al mundo de calidad. Este concepto sugiere que la educación emocional deberá estar enfocada en desarrollar metaemociones que permitan reflexionar sobre el sentir del otro para alcanzar la eudaimonía. Algunas de las metaemociones que se deben enseñar y promover en las escuelas son la empatía, la compasión, la espiritualidad y la gratitud.

La empatía se define como una respuesta afectiva que permite comprender el estado emocional de otras personas y que genera en uno esa misma emoción por la cual se está sintiendo. Los procesos simpáticos, a diferencia de los empáticos, no comparten la emoción expresada por la persona a la cual va dirigida la simpatía (Spinrad y Eisenberg, 2019). La empatía también incluye la habilidad de tomar una perspectiva fuera de sí mismo para discernir los estados mentales del otro. Es de resaltar que se puede dar, incluso, entre dos personas que nunca se han conocido, tanto así que puede llegar a romper las barreras de lenguaje y religión (Davis, 2006). Afortunadamente, la empatía se puede educar. De hecho, se debe educar, ya que les da un significado y propósito a las relaciones y sirve de conexión entre el mundo interno y la realidad externa. Además, porque tiene el potencial de generar respuestas altruistas y puede reducir los comportamientos agresivos, utilizando como mecanismo regulador la tolerancia a las acciones de los demás. Asimismo, se le considera esencial para las civilizaciones, puesto que permite dejar de lado las preocupaciones propias para entender las de los demás y hacer posible las mayores y más admirables acciones humanas (Davis, 2006). De hecho, algunas emociones consideradas como negativas pueden desencadenar la empatía. Por ejemplo, la culpa, es una emoción que refleja arrepentimiento y el deseo de generar reparación. Incluso la rabia, que no es considerada como una emoción prosocial, puede ser sentida por individuos compasivos, como respuesta a circunstancias adversas en otros (Batson et al., 2009).

La compasión es un sentimiento moral y una respuesta afectiva que nos permite sintonizarnos con las emociones del otro e involucra acciones altruistas como ayudar a los demás. Es así como la compasión por el sufrimiento nos amarra al mundo y a los otros. Incluso, se puede experimentar hacia otros seres como, por ejemplo, hacia un animal que sufre. Esta metaemoción nos despierta para ver la conexión que tenemos con los demás seres y para compartir su sentir al margen de nuestras circunstancias de vida. Se puede pensar entonces, como lo afirma Solomon

(2007), que las razones expuestas son la explicación más simple por la cual la compasión es el mensaje de la mayoría de las religiones.

De igual manera, la gratitud es una emoción de segundo orden, que va más allá de uno mismo y que permite el reconocimiento y reciprocidad hacia los demás, ya sea hacia una entidad superior o no. Molano, Cuéllar y Pérez (2018) la definen como “un juicio de valor sobre la valoración actual que tiene uno de su vida” (p. 80). La compasión y la gratitud están ligadas entre sí, e involucran las interacciones sociales; además, comparten atributos como la construcción de relaciones y el fomento de la inclusión social y la cooperación (DeSteno et al., 2016).

Según Solomon (2007, p.67) “la espiritualidad trasciende a la persona teniendo en cuenta su lugar en el universo”. A su vez, el amor y la compasión son los ingredientes básicos de esta metaemoción, puesto que trascienden al ser y lo expanden más allá de lo que la mente humana puede entender. Además, esta metaemoción junto con la compasión, permiten formar una conjugación entre el “yo” individual y el colectivo. Creer en lo espiritual no se reduce a la posibilidad de que la vida continúe después de la muerte, sino que se trata de la posibilidad de una transformación esencial del “yo” durante la vida (Solomon, 2007). De hecho, la espiritualidad es un proceso arduo lleno de dudas y frustraciones, y más que un resultado final, es un proceso eudaimónico.

Martha Nussbaum (2010) nos habla de cómo educar ciudadanos demócratas para el futuro. Describe cómo los ciudadanos globales deben pensar de manera responsable sobre el futuro de la humanidad como un todo. Para lograr esto se debe cultivar en los niños y jóvenes la habilidad de verse ellos mismos como miembros de una nación y de un planeta heterogéneo, en que nadie es mejor o peor que alguien más; se debe desarrollar la capacidad de ver el mundo desde el punto de vista de los otros, en particular de aquellos a los que la sociedad ha rechazado y juzgado como inferiores; se debe promover el pensamiento crítico para alzar la voz por los menos favorecidos, enseñando actitudes sobre la debilidad humana; se debe, por medio de las emociones y el pensamiento posicionado, desarrollar la habilidad de ver el mundo desde el punto de vista de otras criaturas, dejando de lado nuestros propios intereses. Según la autora, las escuelas son el mejor lugar para formar y transformar, ya que lo que se enseña por medio de los currículos y las técnicas pedagógicas es, en últimas, lo que moldea la mente y el corazón de los individuos. Es así como la escuela puede desarrollar la capacidad de preocuparse genuinamente por los otros por medio de

narrativas para ver el mundo con sus ojos, para sentir su sufrimiento por medio de la imaginación, y para que el otro se vuelva real e igual a nosotros.

Sin embargo, lo que se enseña a los niños es lo opuesto. Por ejemplo, vemos cómo la mayoría de los cuentos de hadas sugieren que el mundo sería un lugar mejor cuando los desagradables y horribles monstruos y brujas son destruidos (Nussbaum, 2010). Esta observación de Nussbaum, trae a la mente dos historias infantiles que muestran a sus personajes, en particular aquellos que, como la autora menciona, son desagradables desde una perspectiva diferente. Por un lado, la historia de “La bella durmiente” nos muestra a una bruja malvada que, sin razón aparente, quiere destruir a Aurora, la princesa de la historia, y que únicamente cuando ésta desaparece permite que la inocente princesa sea feliz por siempre. Por otro lado, en el caso de “Maléfica”, la misma historia contada desde otra perspectiva, vemos cómo aquella bruja malvada en realidad era un hada que, debido al sufrimiento, se transformó en una entidad permeada por la tristeza y el dolor, y cómo al final de la historia, su rencor se transforma en amor. Cabe preguntarnos, entonces, si en las escuelas van a predominar las narrativas individualistas del tipo “Bella durmiente” o las reflexivas del tipo “Maléfica”; al final, ¿ganará la compasión y la empatía sobre el miedo y el odio?

4.3.3. La relevancia de la propuesta

Vivimos en un momento de la historia único. Hemos socavado un inmenso pozo de egoísmo y autodestrucción; nos hemos alejado de los demás seres vivos que comparten el planeta con nosotros, humanos y no humanos; y hemos intoxicado nuestras almas con el delicioso veneno del poder y el dinero. Y aunque las redes sociales son esa máscara que nos ponemos frente al mundo para mostrar lo felices y exitosos que somos, en nuestro interior seguimos vacíos y no hemos encontrado el significado real de la existencia humana.

Este momento, es aún más histórico, ya que estamos experimentando un fenómeno que, si bien se había presentado múltiples veces en la historia de la humanidad, nunca nos había desdibujado nuestro sentido de identidad personal y de sociedad. Este ser invisible, que solo es capaz de tener vida dentro de otro ser vivo y, aun así, dentro de su insignificancia biológica, nos ha mostrado la realidad del mundo en el que vivimos. De hecho, nos ha ayudado a encontrarnos con nosotros mismo para luego, mostrarnos la importancia que tiene el otro en nuestras vidas.

En tiempos de Covid, la emocionalidad se ha vuelto tan importante que es abrumadora. Antes estábamos protegidos por el día a día y por el afán de la productividad. No estábamos solos con nuestro ser, ni con nuestras propias familias. Era más fácil llegar tarde a casa y tener como excusa el cansancio y la falta de tiempo para no tener que lidiar con nuestras emociones ni con las de nuestros seres queridos; es decir, nuestra emotividad estaba ahogada dentro de la productividad y la falta de tiempo. Debemos admitir que, ahora más que nunca, añoramos la calidez de un abrazo; que muchos de nosotros nos preguntamos por primera vez cómo estará alguien que no tiene comida; que entendemos cómo se siente un prisionero; que no podemos creer que el agua del mar sea tan hermosa; que aun existan animales que creíamos extintos; y que nunca habíamos tenido conversaciones tan trascendentales como las tenemos ahora. En la calidez de nuestro propio ser estamos entendiendo el poder de lo simple y el inmenso valor de los sentimientos menospreciados antes por la sociedad.

Lo más interesante es ver cómo el sector educativo, inmutable desde hace más de cien años, se ha visto obligado a cambiar sus prácticas de enseñanza. Ahora debemos enseñar y aprender desde la privacidad de nuestros hogares; el internet se ha vuelto una herramienta imprescindible, y hoy más que antes los estudiantes extrañan estar con sus compañeros y profesores. Por tal razón, las clases virtuales se han convertido en un espacio para hablar de cómo nos sentimos, para reconocer el estado emocional del otro y para darnos apoyo.

En tiempos de incertidumbre, los jóvenes y niños de todo el mundo han entendido la importancia del bienestar emocional y de las relaciones con el otro. Hoy más que nunca los estudiantes desearían que las escuelas les hubieran enseñado a manejar sus emociones durante situaciones estresantes, a expresarlas sin temor a ser juzgados, a poder entender al otro sin tener que vivir la misma tragedia, o a utilizar el día a día como un pretexto para conectarse con los demás. Y es precisamente por esto que esta tesis es idónea para el momento que atravesamos. Estamos entendiendo que vale más educar para el mundo que educar para el éxito personal; que es importante trascender el “yo” y ver al otro tal y como es, sin valorarlo por lo que pueda ofrecer, sino por su mérito existencial.

En 1665, durante una prolongada cuarentena debido a la peste bubónica, Isaac Newton revolucionó el conocimiento de la física gracias a sus descubrimientos sobre las leyes de la gravedad y del movimiento. Hoy, en el 2020, durante una prolongada cuarentena a causa del virus

Covid-19, hemos encontrado el valor de aquello que no tiene precio. Desde la comodidad o incomodidad de nuestros hogares; desde la confianza o penuria laboral; desde la abundancia o escasez de nuestras cuentas bancarias, estamos descubriendo la importancia de una educación emocional para la vida que, si es implementada de manera adecuada, revolucionará la educación del futuro.

4.4. Valoración final

Este capítulo describe nuestro aporte desde tres dimensiones que van de lo específico a lo general. Primero, enriquece el concepto de comportamiento total con las características constitutivas de las emociones. Segundo, y de manera más general, complementa el concepto de mundo de calidad con la eudaimonía para convertirlo en un concepto menos utilitarista. Finalmente, al engranar estos dos aspectos enriquecidos de la teoría de la elección, estamos resignificándola para convertirla en una teoría educativa más comunitaria y menos individualista.

Además, nuestra propuesta sugiere que se eduque en emociones por medio de un programa de integridad, mas no de inteligencia emocional, que incluya las cuatro características constitutivas de las emociones: la expresión, la experiencia corporal, el juicio y el valor social de la emoción. De igual manera, proponemos pensar en la educación afectiva como un proceso libre de un proyecto educativo en particular en que los maestros, desde sus clases, sean quienes orientan este proceso. Sumado a esto, sugerimos que se eduque en ir más allá de la satisfacción personal y en crear proyectos de vida enfocados a la eudaimonía. De esta manera, la propuesta que se plantea es única, ya que proyecta nuevos horizontes para la educación afectiva por medio de la teoría de la elección de Glasser enriquecida en su aspecto emocional.

Conclusión

Las emociones deberían ser educadas y fomentadas en las instituciones educativas. Es nuestro deber como maestros enseñarles a las futuras generaciones a ser virtuosos por medio de las emociones, de modo que podamos construir sociedades más empáticas. Así pues, se sugiere que se enseñen emociones que generen comportamientos prosociales, como estrategias para vivir al máximo y para contribuir a que el mundo sea un lugar mejor.

Para lograrlo, esta tesis plantea una propuesta que ayuda a fortalecer la teoría de la elección de Glasser en su aspecto emocional para que se convierta en una herramienta para la educación afectiva. De tal manera, planteamos enriquecer el concepto de comportamiento total utilizando las características constitutivas de la emoción: la expresión, la experiencia corporal, el juicio y la valoración social. Esto debido a que se encontró que la teoría de la elección subvalora el componente emocional y lo minimiza al grado de indicador de satisfacción personal. También, planteamos enriquecer el concepto de mundo de calidad con aspectos filosóficos de la eudaimonía, ya que, como lo demostró el estudio empírico, las instituciones que utilizan la teoría de la elección en procesos educativos presentan una fuerte carencia en el área de la valoración social de la emoción, dado que sus orígenes son individualistas y utilitaristas. Con base en esto, hacemos una propuesta de educación afectiva denominada EJES, en que cada tuerca de la llanta emocional es una característica constitutiva de la emoción, que se utilizan para educar en emociones. Específicamente, la tuerca de la valoración social incluye la *metaphilautia* que busca hacer de la educación emocional parte de los proyectos de vida encaminados a la felicidad más allá del yo. Finalmente, la propuesta está dirigida a los maestros para que, una vez finalizada su capacitación integral en afectividad, tengan las herramientas suficientes para educar en emociones en sus propias clases.

Parece innegable que estamos atravesando por una crisis emocional y que no hemos encontrado la forma para superarla. Es posible que las generaciones futuras aprendan a manejar las emociones y a utilizarlas por el bien de la humanidad. No obstante, hasta el momento hemos fracasado en el uso de la emoción como estrategia para superar la crisis mundial. Es interesante ver cómo creemos poseer un amplio conocimiento sobre nuestra emocionalidad cuando, en realidad, no utilizamos ni una parte de todo su potencial. Seguimos explorando las inmensidades

del universo, cuando aún no hemos comprendido lo que somos, seres tan insignificantes en relación con el cosmos que nos contiene y tan poderosos en relación con nuestro mundo interior.

Referencias

- Abitbol, P. y Botero, F. (2005). Teoría de la elección racional: estructura conceptual y evolución reciente. *Colombia Internacional*, 62, 132-145.
<https://doi.org/10.7440/colombiaint62.2005.08>
- Ainley, M. (2007). Being and feeling interested: Transient state, mood, and disposition. En P. A. Schutz y R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 147-163). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50010-1>
- Allingham, M. (1999). *Rational Choice*. Palgrave Macmillan.
- Allingham, M. (2002). *Choice Theory: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Anónimo (s.f). *Popol Vuh*. Ediciones Momo.
- Appleton, A. A. y Kubzansky, L. D. (2014). Emotion Regulation and Cardiovascular Disease Risk. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 596-612). The Guilford Press.
- Averill, J. R. (1985). The Social Construction of Emotion: With Special Reference to Love. En K. J. Gergen y K. E. Davis (Eds.), *The Social Construction of the Person*. Springer Series in Social Psychology. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5076-0_5
- Bardack S. R. y Widen S. C. (2019). Emotion Understanding and Regulation: Implications for Positive School Adjustment. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar y K. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_19
- Baier, A. (2004). Feelings that Matter. En R. C. Solomon (Ed.), *Thinking about Feeling. Contemporary Philosophers on Emotion* (pp. 200-213). Oxford University Press.
- Bar-On, R. (2010). Emotional Intelligence: An Integral Part of Positive Psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62.
- Bar-On, R. (2007). How Important is it to Educate People to be Emotionally Intelligent, and Can It Be Done? En R. Bar-On, J. G. Maree y M. Elias (Eds.), *Educating People to Be Emotionally Intelligent* (pp. 1-14). Praeger.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Multi-Health Systems.

- Barrientos, A., Sánchez, R. y Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis y Saber*, 10(24), 119-141.
- Batson, C. D., Ahmad, N. y Lishner, D. A. (2009). Empathy and Altruism. En S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 417-426). Oxford University Press.
- Beane, J. A. (2005). *La integración curricular*. Ediciones Morata.
- Bechara A., Damasio, H. y Damasio A. R. (2003). Role of the Amygdala in Decision-Making. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 985(1), 356-369. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2003.tb07094.x>
- Bell, C. (1824). *Essays on the Anatomy and Philosophy of Expression* (2^{da} Ed.). Murray.
- Ben-Ze'ev, A. (2004). Emotions Are Not Mere Judgments. *Philosophy and Phenomenological Research*, 68(2), 450-457.
- Berking, M. y Schwarz, J. (2014). Affect Regulation Training. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.
- Berman, M. (1982). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Siglo XXI Editores.
- Bharwaney, G. (2007). Coaching Executives to Enhance Emotional Intelligence and Increase Productivity. En R. Bar-On, J. G. Mearns y M. J. Elias (Eds.), *Educating People to be Emotionally Intelligent* (pp. 183-197). Praeger.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional*. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula.
- Bisquerra, R. (2009). Universo de emociones: un material didáctico para la educación emocional. *Cuadernos de pedagogía*, 499, 105-111.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Boekaerts, M. (2007). Understanding Students' Affective Processes in the Classroom. En P. Schutz y R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 185-204-85). Academic Press.

- Boyatzis, R. E. (2007). Developing Emotional Intelligence Competencies. En J. Ciarrochi y J. D. Mayer (Eds.), *Applying Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide* (pp. 28-52). Psychology Press.
- Brackett, M. A. y Katulak, N. A. (2007). Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students. En J. Ciarrochi y J. D. Mayer (Eds.), *Applying Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide* (pp. 1-27). Psychology Press.
- Buitrago, R. (2012). Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del Departamento de Boyacá (Colombia) [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=704833>
- Buitrago, B. R. y Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis y Saber*, 4(8), 87-108.
- Buitrago, R. E., Herrera, L., y Cárdenas, R. N. (2019). Coeficiente emocional en niños y adolescentes de Boyacá, Colombia. Estudio comparativo. *Praxis y Saber*, 10(24), 45-68.
- Buss, K. (2019). Reviews classic and current research on emotion development. In Handbook of emotional development. Springer Nature Switzerland.
- Cañas, D. y Hernández, J. (2019). Comunicación asertiva en profesores: diagnóstico y propuesta educativa. *Praxis y Saber*, 10(24), 143-165.
- Chica, O. C. y Sánchez, J. O. (2017). *La utopía de la formación emocional en las organizaciones educativas*. Editorial Universidad del Magdalena.
- Clark-Polner, T. D., Wager, T. D., Satpute, A. B. y Feldman-Barret, L. (2016). Neural Fingerprinting: Meta-Analysis, Variation, and the Search for Brain-Based Essences in the Science of Emotion. En L. Feldman-Barrett, M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 146-165). The Guilford Press.
- Clore, G. L. y Schiller, A. J. (2016). New Light on the Effect-Cognition Connection. En L. Feldman-Barrett, M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 532-546). The Guilford Press.
- Coan, J. A. y Maresh, E. L. (2014). Social Baseline Theory and the Social Regulation of Emotion. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.

- Coe-Odess, S. J., Narr, R. K. y Allen, J. P. (2019). Emergent Emotions in Adolescence. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar y K. Buss (Eds.). *Handbook of Emotional Development*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_23
- Cohen, J. y Sandy, S. V. (2007). The Social, Emotional and Academic Education of Children: Theories, Goals, Methods and Assessments. En R. Bar-On, J. G. Maree y M. J. Elias (Eds.), *Educating People to be Emotionally Intelligent* (pp. 183-197). Praeger.
- Cole, S. W. (2014). Emotion Regulation and Gene Expression. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.
- Collell, J. y Escudé, C. (2003). L' educació emocional. *Traq, Revista dels mestres de la Garrotxa*, XIX(37), 8-10.
- Cornelius, R. R. (2006). Magda Arnold's Thomistic Theory of Emotion, the Self-Ideal, and the Moral Dimension of Appraisal. *Cognition and Emotion*, 20(7), 976-1000. <https://doi.org/10.1080/02699930600616411>.
- Cornelius, R. R. (2000). Theoretical Approaches to Emotions. <http://www.cs.columbia.edu/~julia/papers/cornelius00.pdf>
- Corneluis, R. R. (1996). *The Science of Emotion*. Prentice Hall.
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Editorial Crítica.
- Darwin, Ch. (1872). *The Expression of Emotions in Man and Animals*. Fontana Press.
- Davis M. H. (2006) Empathy. En J. E. Stets y J. H. Turner (Eds.), *Handbook of the Sociology of Emotions* (pp. 443-466). Springer.
- Deal, R. y Honey, I. (2006). *Cars 'R' Us Be in the driver's seat of your life!* Innovative Resources.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

- Demetriou, H. (2018). *Empathy, Emotion and Education*. Palgrave Macmillan.
- Denham, S. A. (2019). Emotional Competence During Childhood and Adolescence. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar y K. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_20
- DeSteno, D., Condon, P. y Dickens, L. (2016). Gratitude and Compassion. En L. Feldman-Barrett, M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 835-846). The Guilford Press.
- Dixon, T. (2012). "Emotion": The History of a Keyword in Crisis. *Emotion Review*, 4(4). <https://doi.org/10.1177/1754073912445814>
- Dixon, T. (2003). *From Passions to Emotions: The Creation of a Secular Psychological Category*. Cambridge University Press.
- Dollar, J. M. y Calkins, S. D. (2019). The Development of Anger. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar y K. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_9
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. y Taylor, R. D. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-32.
- Ekman, P. y Oster, H. (1979). Expresiones faciales de la emoción. *Studies in Psychology*, 2, 115-144. <https://doi.org/10.1080/02109395.1981.10821273>
- Ekman, P. y Davidson, R. J. (Eds.). (1994). *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*. Oxford University Press.
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J. y Spinrad, T. L. (2014). Self-Regulation, Effortful Control, and Their Socioemotional Correlates. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.
- Elster, J. (2004). Emotions and Rationality. En A. S. R. Manstead, N. Frijda, y A. Fischer (Eds.), *Studies in Emotion and Social Interaction. Feelings and Emotions: The Amsterdam Symposium* (pp. 30-48). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511806582.003>

- Ersay, E. (2015). Preschool Teachers' Emotional Awareness Levels and Their Responses to Children's Negative Emotions. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 191, 1833-1837.
- El Viejón Radio (2014, 24 de abril). *El mejor acto de bondad* [Video]. YouTube https://www.youtube.com/watch?v=34T9ROsOXU8&ab_channel=ElViejonRadio.Com
- Feldman-Barrett, L., Wilson-Mendenhall, C. D. y Barsalou, L. W. (2014). A Psychological Construction Account of Emotion Regulation and Dysregulation: The Role of Situated Conceptualizations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.
- Feldman-Barrett, L. (2017). *How Emotions are Made: The Secret Life of the Brain*. Mifflin Harcourt.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Figuroa, M., Zuleta, M. y Rosario, E. J. (2014). El vínculo del par educador-educando y la formación del carácter. *Educere*, 18(59), 35-42
- Fischer, A. H. y Manstead, S. R. (2016). Social Functions of Emotion and Emotion Regulation. En L. Feldman-Barrett, M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 424-439). The Guilford Press.
- Frankfurt, H. (2006). La libertad de la voluntad y el concepto de persona. En H. Frankfurt, *La importancia de lo que nos preocupa* (pp. 25-46). Katz.
- Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (1993). Moods, Emotion Episodes, and Emotions. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 381-403). The Guilford Press.

Funkwaxpuppy (2014, 22 de julio). Restore your faith in humanity in 4 minutes flat [Video].
YouTube

https://www.youtube.com/watch?v=btiDHCuWyBA&ab_channel=funkwaxpuppy

Gagen, E. A. (2015). Governing emotions: Citizenship, neuroscience, and the education of youth. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 40(1), 140-152.
<https://doi.org/10.1111/tran.12048>

Giménez-Dasí, M. y Quintanilla, L. (2017). Competencia “social”, “competencia” emocional: una propuesta para intervenir en educación infantil social. *Infancia y Aprendizaje* 32(3), 359-373.

Glasser, W. (2011). *Take Charge of your Life: How to Get What You Need*. Bloomington.

Glasser, W. (2010). *Positive Addiction*. Harper Collins.

Glasser, W. (2005). *Defining Mental Health as a Public Health Issue: A New Leadership Role for the Helping and Teaching Professions*. William Glasser, Inc.

Glasser, W. (2004) *Warning: Psychiatry can be Hazardous for your Mental Health*. Harper Perennial.

Glasser, W. (2002). *Unhappy Teenagers. A Way for Parents and Teachers to Reach Them*. Harper Collins.

Glasser, W. (2000a). *Every Student can Succeed*. William Glasser, Inc.

Glasser, W. (2000b). *Reality Therapy in Action*. Harper Collins.

Glasser, W. (1999). *Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom*. Harper Perennial.

Glasser, W. (1998). *The Quality School. Managing Students without Coercion*. Harper Collins.

Glasser, W. (1997). *Inspiring Quality in your School*. National Education Association.

Glasser, W. (1993). *The Quality School Teacher. Specific Suggestions for Teachers Who are Trying to Implement the Lead Management Ideas of the Quality School in their Classroom*. Harper Perennial.

Glasser, W. (1990). *The Quality School*. Harper Perennial.

Glasser, W. (1988). *Choice Theory in the Classroom*. William Glasser, Inc.

- Glasser, W. (1985). *Control Theory*. Harper & Row.
- Glasser, W. (1981). *Stations of the Mind. New Directions for Reality Therapy*. Harper & Row publisher.
- Glasser, W. (1975a). *Reality Therapy: A New Approach to Psychiatry*. Harper Collins.
- Glasser, W. (1975b). *Schools Without Failure*. Perennial Library Harper & Row.
- Glasser, W. (1972). *The Identity Society*. Harper Collins Publisher.
- Glasser, W. y Glasser, C. (2007). *Eight lessons for a Happier Marriage*. Perennial.
- Goldie, P. (2004). Emotion, Feeling, and Knowledge of the World. En R. C. Solomon (Ed.), *Thinking about Feeling. Contemporary Philosophers on Emotion* (pp. 91-106). Oxford University Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam.
- Grafton, B. y MacLeod, C. (2014). Enhanced Probing of Attentional Bias: the Independence of Anxiety-Linked Selectivity in Attentional Engagement with and Disengagement from Negative Information. *Cognition & Emotion*, 28(7), 1287-1302. <https://doi.org/10.1080/02699931.2014.881326>
- Grecucci, A. y Sanfey, A. G. (2014). Emotion Regulation and Decision Making. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.
- Greenberg, L. S. y Paivio, S. C. (2003). *Working with Emotions in Psychotherapy*. The Guilford Press.
- Gross, J. J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and Response-Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237.
- Gross, J. J. y Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). The Guilford Press.

- Guillemin, M. y Guillam, L. (2015). Emotions, Narratives, and Ethical Mindfulness. *Academic Medicine*, 90(6), 726-731. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000709>
- Gutiérrez-Torres, A. y Buitrago-Velandia, S. (2019). Las habilidades socioemocionales de los docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis y Saber*, 10(24), 167-192.
- Gyurak, A. y Etkin, A. (2014). A Neurobiological Model of Implicit and Explicit Emotion Regulation. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.
- Harris P. L., de Rosnay, M. y Pons, F. (2016). Understanding Emotion. En L. Feldman-Barrett, M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 293-306). The Guilford Press.
- Hasting, P. D. y Kahle, S. (2019). Get Bent Into Shape: The Non-linear, Multi-system, Contextually-Embedded Psychophysiology of Emotional Development. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar y K. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_3
- Held, V. (2002). Feminism and Political Theory. En R. L. Simon (Ed.), *The Blackwell Guide to Social and Political Philosophy*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470756621.ch7>
- Helm, B. (2014). *Emotional Communities of Respect*. Oxford University Press.
- Henao, J. y Marín, A. (2019). El proceso de enseñanza desde el prisma de las emociones de los docentes. *Praxis y Saber*, 10(24), 193-215.
- Herrera, L., y Buitrago, R. (2019). Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones. *Praxis y Saber*, 10(24), 9-22.
- Hess, U., Houde, S. y Fischer, A. (2014). Do We Mimic What We See or What We Know? En C. Von Scheve y M. Samela (Eds.), *Collective Emotions Perspectives from Psychology, Philosophy, and Sociology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199659180.003.0007>
- Higgins, K. M. (2012). Biology and Culture in Musical Emotions. *Emotion Review*, 4(3), 273-282.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feelings*. University of California Press .

- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge University Press.
- Hoffman, A. (2013). When Empathy Hurts, Compassion Can Heal. *Greater Good Magazine*. https://greatergood.berkeley.edu/article/item/when_empathy_hurts_compassion_can_heal
- Hofmann, W. y Kotabe, H. P. (2014). Desire and Desire Regulation: Basic Processes. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.
- Huerta, M. E. (2019). Educación emocional en clave de integración. Una aportación a la innovación educativa. *Revista panamericana de pedagogía saberes y quehaceres del pedagogo*, 27, 169-192.
- Ibarra, L. (2019). Claroscuros de la inteligencia emocional iluminan la utopía. *Praxis y Saber*, 10(24), 271-295.
- Ibarrola, B. (2014). *Cuentos para vivir*. <https://www.begoibarrola.com/cuentos>
- Ibarrola-García, S. Iriarte, C. Aznárez- Sanado, M. (2017). Aprendizaje emocional autoconsciente durante procedimientos de mediación en el contexto escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 75-105. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.41.15175>
- Izard, C. (2010). The Many Meanings/Aspects of Emotion: Definitions, Functions, Activation, and Regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363-370.
- Izard, C. (1971). *The Face of Emotion*. Appleton-Century-Crofts.
- James, W. (1884). What is an Emotion? *Mind*, 9, 188-205.
- Jhon, O. P. y Eng, J. J. (2014). Three Approaches to Individual Differences in Affect Regulation: Conceptualizations, Measures, and Findings. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.
- Johnstone, T. y Walter, H. (2014). The Neural Basis of Emotion Dysregulation. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.
- Kemper, T. D. (2006). Power and Status and the Power-Status Theory of Emotions. En J. E. Stets y J. H. Turner (Eds.), *Handbook of the Sociology of Emotions* (pp. 87-113). Springer.

- Kober, H. (2014). Emotion Regulation in Substance Use Disorders. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.
- Kristjánsson, K. (2012). *Aristotle, Emotions, and Education*. Ashgate Publishing Limited.
- Lazarus, R. S. (2000). Cognitive-Motivational-Relational Theory of Emotion. En Y. L. Hanin (Ed.), *Emotions in Sport* (pp. 39-63). Human Kinetics.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press.
- Leary, M. R. y Gohar, D. (2014). Self-Awareness and Self-Relevant Thought in the Experience and Regulation of Emotion. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 376-389). The Guilford Press.
- LeDoux, J. E. (1996). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. Simon y Schuster.
- Levenson, R. W., Haase, C. M., Bloch, L., Holley, S. R. y Seider, B. H. (2014). Emotion Regulation in Couples. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.
- Levin, J. y Milgrom, P. (2004). *Introduction to Choice Theory*. <https://web.stanford.edu/~jdlevin/Econ%20202/Choice%20Theory.pdf>
- Lewis, M. (2019). The Self-Conscious Emotions and the Role of Shame in Psychopathology. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar y K. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_13
- Lewis, M. (2016). Self-Conscious Emotions: Embarrassment, Pride, Shame, Guilt, and Hubris. En L. Feldman-Barrett, M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 792-814). The Guilford Press.
- Lewis, M. (1992). The Self in Self-Conscious Emotions. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 8(818), 118-142.
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama.

- LoBue, V. Pérez-Edgar, K. y Buss, K. V. (2019). Conclusion: The Future of Emotional Development. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar y K. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_30
- Löwe, L. V. y Parkinson, B. (2014) Relational Emotions and Social Networks. En C. Von Scheve y M. Samela (Eds.), *Collective Emotions Perspectives from Psychology, Philosophy, and Sociology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199659180.001.0001>
- Luerssen, A. y Ayduk, O. (2014). The Role of Emotion and Emotion Regulation in the Ability to Delay Gratification. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.
- Malti, T., Zhang, L., Myatt, E., Peplak, J. y Acland, E. L. (2019). Emotions in Contexts of Conflict and Morality: Developmental Perspectives. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar y K. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_21
- Marsella, S. y Gratch, J. (2016). Computational Models of Emotion as Psychological Tools Stacy. En L. Feldman-Barrett, M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 113-132). The Guilford Press.
- Mather, M. y Ponzio, A. (2014). Emotion and Aging. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.
- Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. D. (2017). Emotional Intelligence, Health, and Stress. En C. L. Cooper y J. C. Quick (Eds.), *The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice* (pp. 312–326). Wiley-Blackwell.
- Matthews, G. y Zeidner, M. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. The MIT Press.
- Maturana, H. (1999). *Emociones y lenguaje en educación política*. Colección Hachette/comunicación CED.
- Mauss, I. B. y Tamir, M. (2014). Emotion Goals: How Their Content, Structure, and Operation Shape Emotion Regulation. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence?* En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence. Implications for Educators*. Harper Collins.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4). <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mennin, D. S. y Fresco, D. N. (2014). Emotion regulation Therapy. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.
- Mellado, V., Borrachero, A. B., Brigido, M. y Melo, L. V. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 32(3), 11-36.
- Marland, M. (1995). *El arte de enseñar (Técnicas y organización del aula)*. Ediciones Morata
- Mesquita, B., de Leersnyder, J. y Albert, D. (2014). The Cultural Regulation of Emotions. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.
- Miller, E., Rodríguez, C. A., Kim, B. y McClure, S. (2014). Delay Discounting: A Two-Systems Perspective. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.
- Modzelewski, H. (2017). Una propuesta de educación de las emociones a partir de la historia de la filosofía. *Revista de teoría política*, 7, 29-53.
- Modzelewski, H. (2016). Fundamentos para un programa de educación de las emociones en una sociedad democrática. *Andamios: Revista de Investigación Social*, 13(30), 83.
- Modzelewski, H. (2013). La educabilidad de las emociones a través del concepto de autorreflexión. *IX Jornadas de Investigación en Filosofía*. Universidad Nacional de La Plata.
- Molano, A. Cuellar, J. C. Pérez, M. A. (2018). Integridad emocional. Sobre cómo ser espiritual en un mundo escéptico. *Hallazgos*, 15(29), 73-85. <https://doi.org/10.15332/1794-3841.2018.0029.03>

- Neacsiu, A. D., Bohus, M. y Neacsiu, M. L. (2014). Dialectical Behavior Therapy: An Intervention for Emotion Dysregulation. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.
- Nickols, F. (2016). *PCT and Levels of Control*. www.livingcontrolsystems.com
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2005). Emotions and the Origins of Morality. *Advances in Psychology*, 137, 61-117.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (1996). Compassion: the Basic Social Emotion. *Social Philosophy and Policy*, 13(1), 27-58. <https://doi.org/10.1017/S0265052500001515>
- Nussbaum, M. y Sen, A. (1993). *The Quality of Life*. Clarendon Press.
- Ochsner, K. N. y Gross, J. J. (2014). The Neural Bases of Emotion and Emotion Regulation: A Valuation Perspective. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.
- Op't Eynde, P. De Corte, E. y Verschaffel, L. (2007). Students' Emotions: A Key Component of Self-Regulated Learning? En P. Schutz y R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 185-204-85). Academic Press.
- Ore, O. (1960). Pascal and the Invention of Probability Theory. *The American Mathematical Monthly*, 67(5), 409-419. <https://doi.org/10.2307/2309286>
- Otero, S. (2006). Emociones y movimientos sociales: algunas claves útiles para estudiar el conflicto armado. *Colombia Internacional*, 63, 174-187.
- Palomera, R., Briones, E., y Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis y Saber*, 10(24), 93-117.

- Patrikakou, E. N. y Weissberg, R. P. (2007). School-Family Partnerships to Enhance Children's Social, Emotional and Academic Learning. En R. Bar-On, J. G. Maree y M. Elias (Eds.), *Educating People to be Emotionally Intelligent* (pp. 49-62). Westport.
- Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis y Saber*, 10(24), 23-44.
- Peterson, G. (2006). Cultural Theory of Emotions. En J. E. Stets y J. H. Turner (Eds.), *Handbook of the Sociology of Emotions* (pp. 114-134). Springer.
- Pons, F. y Harris, P.L. (2019). Children's Understanding of Emotions or Pascal's "Error": Review and Prospects. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar y K. Buss (Eds.). *Handbook of Emotional Development*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_17
- Powers, W.T. (2009a). *Reorganization and MOL*. www.livingcontrolsystems.com
- Powers, W. T. (2009b). *PCT in 11 steps*. www.livingcontrolsystems.com
- Powers, W. T. (1998). *Making Sense of Behavior: The Meaning of Control*. Benchmark Publications.
- Powers, M. (1994). *Control Theory: A New Direction for Psychology A Reply to Todd Nelson*. www.livingcontrolsystems.com
- Powers, W.T. (1989). *Living Control Systems: Selected Papers of William T. Powers*. Control Systems Group, Inc.
- Powers, W.T. (1973). *Behavior: The Control of Perception*. Aldine Publishing Company.
- Powers, W.T., Carey, T. A. y Taylor, M. (2011). Perceptual Control Theory 1 Perceptual Control Theory A Model for Understanding the Mechanisms and Phenomena of Control. <https://www.semanticscholar.org/paper/Perceptual-Control-Theory-A-Model-for-Understanding-Powers-Wayne/75968e8693fc7b37625ccfac827720ef49e139b5>
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata.
- Preeti, B. (2013). Role of Emotional Intelligence for Academic Achievement for Students. *Research Journal of Educational Sciences*, 1(2).
- Pekrun, R. y Schutz, P. (2007). *Emotions in Education*. Elsevier Academic Press.

- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T. y Perry, R. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. *Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P. y Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.
- Presutti, F. (2016). Physics Universe Educating in Emotions. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov*, 9(1), 17-26.
- Prinz, J. (2010). For Valence. *Emotion Review*, 2(1), 5–13. <https://doi.org/10.1177/1754073909345546>
- Pulido-Acosta, F. y Herrera-Clavero, F. (2018). Prediciendo el rendimiento académico infantil a través de la inteligencia emocional. *Revista Psicología Educativa*, 25, 23-30. <https://doi.org/10.5093/psed2018a16>
- Quintero, M., Sánchez, K. L., Espitia, J. A., Malaver, M., Álvarez, C. y Cortés, R. A. (2013). *Pedagogía de las emociones para la Paz*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Ratner, C. (2007). A Macro Cultural-Psychological Theory of Emotions. En P. A. Schultz y R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 89-104). Academic Press.
- Rawson, M. (2000). Learning to Learn: More than a Skill Set. *Studies in Higher Education*, 25(2), 225-238. <https://doi.org/10.1080/713696137>
- Ray, R. D., Wilhelm, F. H., y Gross, J. J. (2008). All in the Mind's Eye? Anger Rumination and Reappraisal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(1), 133–145. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.1.133>
- Reisenzein, R. y Döring, S. (2009). Ten Perspectives on Emotional Experience: Introduction to the Special Issue. *Emotion Review*, 1(3), 195-205.
- Robertson, R. y Powers, W. T. (1998). *Introduction to Modern Psychology: the Control Theory View*. Benchmark Publications.

- Robinson, M. D. (2007). Gassing, Braking, and Self-Regulating: Error Self-Regulation, Wellbeing, and Goal-Related Processes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 1-16.
- Riediger, M. y Klipker, K. (2014). Emotion Regulation in Adolescence. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (p. 187–202). The Guilford Press.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Salovey, P. y Mayer, J. D. (2007). Measuring Emotional Intelligence as a Set of Mental Abilities. En G. Matthews, M. Zeidner, y R. D. Roberts (Eds.), *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns* (pp. 230-257). Oxford University Press.
- Rosenberg, M. (1990). Reflexivity and Emotions. *Social Psychology Quarterly*, 53(1) 3-12.
- Rothbart, M. K., Sheese, B. E. y Posner, M. I. (2014). *Handbook of Emotion Regulation: Temperament and Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.
- Sacristán, J. G. y Pérez Gómez A. I. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P. (2007). Integrative Summary. En R. Bar-On, J. G. Maree y M. Elias (Eds.), *Educating People to Be Emotionally Intelligent* (pp. 291-298). Praeger.
- Savolainen, R. (2014). Emotions as Motivators for Information Seeking: A Conceptual Analysis. *Library & Information Science Research*, 36(1), 59-65.
- Schick, F. (1997). *Hacer elecciones. Una reconstrucción de la teoría de la decisión*. Gedisa.
- Schmid, H. B. (2014). The Feeling of Being a Group: Corporate Emotions and Collective Consciousness. En C. Von Scheve y M. Samela (Eds.), *Collective Emotions Perspectives from Psychology, Philosophy, and Sociology*. Oxford University Press.
- Shablack, H. Lindquist, K, A. (2019). The Role of Language in Emotional Development. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar y K. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_18

- Shapiro, Fred R. (2014, 28 de abril). Who Wrote the Serenity Prayer? *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/who-wrote-the-serenity-prayer/>
- Shaver, P. R. y Mikulincer, M. (2014). Adult Attachment and Emotion Regulation. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.
- Sheppes, G. (2014). Emotion Regulation Choice: Theory and Findings. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.
- Shields, S. A. (2007). Passionate Men, Emotional Women: Psychology Constructs Gender Difference in the Late 19th Century. *History of Psychology*, 10, 92–110. <https://doi.org/10.1037/1093-4510.10.2.92>
- Smith, E. R. y Mackie, D. M. (2016). Intergroup Emotions. En L. Feldman-Barrett, M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 412-423). The Guilford Press.
- Spinrad, T. L. y Eisenberg, N. (2019). Prosocial Emotions. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar y K. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_14
- Solomon, R. C. (2007). *True to our Feelings: What our Emotions are Really Telling Us*. Oxford University Press.
- Solomon, R. C. (Ed.). (2004). *Thinking about Feeling: Contemporary Philosophers on Emotions*. Oxford University Press.
- Solomon, R. C. (2003). *What is an Emotion?: Classic and Contemporary Readings: Classic and Contemporary Readings*. Oxford University Press.
- Somerville, L. H. (2016). Emotional Development in Adolescence. En L. Feldman-Barrett, M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 350-368). The Guilford Press.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional Development: The Organization of Emotional Life in the Early Years*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527661>
- Stocker, M. (2004). Some Considerations about Intellectual Desire and Emotions. En R. C. Solomon (Ed.), *Thinking about Feeling: Contemporary Philosophers on Emotions* (pp. 135-148), Oxford University Press.

- Summers-Effler, E. (2006). Ritual Theory. En J. E. Stets y J. H. Turner (Eds.), *Handbook of the Sociology of Emotions* (pp. 135-154). Springer.
- Taylor, C. (1977). What is Human Agency. En M. Theodore, *The Self Issues* (pp. 103-135). Basil Blackwell.
- Tedeschi, R. y Calhoun, L. (2004). Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01
- Thamm, 2006. The Classification of Emotions. En J. E. Stets y J. H. Turner (Eds.), *Handbook of the Sociology of Emotions* (pp. 11-37). Springer.
- Thompson. R. A. (2014). Handbook of Emotion Regulation: Socialization of Emotion and Emotion Regulation in the Family. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.
- Turk, S. y Carstensen, L. (2014). Emotion Regulation and Aging. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2^{da} Ed.). The Guilford Press.
- Turner, J and Waugh, R. (2007). A Dynamical Systems Perspective Regarding Students' Learning Processes: Shame Reactions and Emergent Self-Organizations. En P. Schutz y R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 125-145). Academic Press.
- Unesco. (1998). *Informe mundial sobre la educación. Docentes y la enseñanza en el mundo en mutación*. Santillana.
- Vendrell, I. (2009). Teorías analíticas de las emociones. *Contrastes*, 14, 217-240.
- Vidal de la Rosa, G. (2008). La teoría de la elección racional en las ciencias sociales. *Sociológica*, 23(67), 221-236.
- Weiner, B. (2007). Examining Emotional Diversity in the Classroom: An Attribution Theorist Considers the Moral Emotions. En P. Schutz y R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 75-85). Academic Press.
- Widen, S. C. (2016). The Development of Children's Concepts of Emotion. En L. Feldman-Barrett, M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 307-318). The Guilford Press.

- Wilson-Mendenhall, C. D., Feldman-Barrett, L. y L. Barsalou, L. W. (2014). Variety in Emotional Life: Within-Category Typicality of Emotional Experiences is Associated with Neural Activity in Large-Scale Brain Networks. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10(1), 62-71. <https://doi.org/10.1093/scan/nsu037>
- Wolfe, P. (2006). The Role of Meaning and Emotion in Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2006(110), 35-41. <https://doi.org/10.1002/ace.217>
- Yang, Y. y Wang, Q. (2019). Culture in Emotional Development. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar y K. Buss (Eds.). *Handbook of Emotional Development*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_22
- Zeman, J. Cameron, M. Price, N. (2019). Sadness in Youth: Socialization, Regulation, and Adjustment. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar y K. Buss (Eds.). *Handbook of Emotional Development*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_10
- Zembylas, M. y Schutz, A. (2016). *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*. Springer.
- Zinsser, K., Denham, S., Curby, T. y Shewark, E. (2014). A Mixed-Method Examination of Preschool Teacher Beliefs About Social–Emotional Learning and Relations to Observed Emotional Support. *Infant and Child Development*, 23(5), 471-493. <https://doi.org/10.1002/icd.1843>

Anexos

Anexo A. Perfil de necesidades básicas

Needs Profile Assessment Designed by Juan Pablo Aljure

Please write your name and date

Name:	Date:

Please mark with an X the answer that best represents the frequency that you like the described want in each item (Just one X per item). The frequency most probably represents the intensity of your need from 1 to 5. The options for each description are the following:

- Every day (5)
- Most of the week days (4)
- About half of the time (3)
- A few days per month (2)
- Never (1)

#	Personality description	Never (1)	A few days per month (2)	About half of the time (3)	Most of the week days (4)	Every day (5)		
1	I am careful about saving money.							
2	I get nervous for no particular reason.							
3	I think about planning the future.							
4	I am afraid of doing sports and activities that involve physical risk.							
5	I take care of my body mindfully.							
6	I try to keep routines every day.							
7	I think about stability and security.							
8	Safety is very important to me.							
9	I prefer stability than innovation.							
10	Following rules is important to me.							
							SURVIVAL:	0.0
11	I want to be loved by people.							
12	I like to be with people, family, and groups.							
13	I prefer working in groups than individually.							
14	I like to say yes to requests of other people.							
15	I like to help others for the love of it.							
16	I care about the needs of other people.							
17	I like to be loved and cared for.							
18	I look to have a variety of close friends.							
19	I enjoy being in the company of people.							
20	I like to be perceived as a loving person.							
							LOVE:	0.0
21	I like to see the funny side of situations.							
22	I like to be perceived as playful.							
23	I like to have fun and laugh.							
24	I have fun looking for other ways of doing things.							
25	Having a sense of humor is important to me.							
26	It is easy for me to have fun and laugh.							
27	I enjoy learning.							
28	I like to tell jokes during meetings.							
29	I look for ways to make work fun.							
30	I enjoy being creative.							
							FUN:	0.0
31	I enjoy doing my work well.							
32	I like a job where I can be a leader.							
33	I like to be perceived as important.							
34	I enjoy being valuable to other people.							
35	I like to be recognized by other people.							
36	I enjoy having superior talents than other people.							
37	I enjoy doing my best.							
38	I strive to be successful.							
39	I like to be unique, different from others.							
40	I enjoy helping or teaching others for the sense of accomplishment.							
							POWER:	0.0
41	I like to do things my own way.							
42	I enjoy looking for options or alternatives.							
43	I hate feeling tied down and controlled by other people.							
44	I like to decide things for myself.							
45	I prefer having few rules and constraints for myself.							
46	I enjoy a wide variety of knowledge and interest areas.							
47	I enjoy thinking differently than others to look for alternatives.							
48	I enjoy flexibility in various situations.							
49	I prefer working individually than in groups of people.							
50	I enjoy doing things by myself.							
							FREEDOM:	0.0

Anexo B. Cuentos para vivir: la tristeza

“El parque era un lugar muy triste por la mañana: los columpios vacíos, el tobogán solitario, el caballito muy quieto, incluso los árboles se sentían tristes porque los niños estaban en el colegio. Por la tarde llegaban los niños con sus juegos y sus risas y hacían del parque un lugar mucho más feliz. En el parque había un sauce al que los niños hacían cosquillas al jugar al escondite entre sus ramas. El sauce siempre tenía la cara triste, porque los demás árboles se reían de él y le decían:

—Sauce, llorón, ¡eres un tontorrón!

A veces, cuando se sentía triste, tenía ganas de llorar, pero no lo hacía porque quería demostrar a los demás árboles que él era fuerte y mayor. Cuando cumplió los cinco años había decidido no llorar más.

Pero una tarde sucedió algo muy especial: Nizar, un niño al que conocía desde pequeño se escondió entre sus ramas y, apoyado en su tronco, comenzó a llorar. El sauce no sabía qué hacer, siempre había visto reír a los niños y si alguno lloraba era porque se había hecho daño al caerse del tobogán o del columpio.

—¿Qué te pasa, Nizar? —le pregunto un poco extrañado.

—Mi perra Coliblanca está muy enferma y dicen mis padres que hay que llevarla al veterinario. ¿Y si se muere?

Nizar casi no podía hablar, el llanto no le dejaba.

—¿Y qué puedo hacer por ti? —le preguntó el sauce.

—Escóndeme entre tus ramas, me da vergüenza que me vean llorar; ya soy mayor, tengo cinco años. Y el sauce le abrazó con sus ramas escondiéndole de las miradas de los otros niños.

“¿Así que los niños también lloran?”, pensó. “¿Y por qué yo no puedo llorar? Tengo que preguntárselo al viejo roble, el árbol más sabio del parque. Seguro que él puede ayudarme porque ha vivido mucho y tiene respuestas para todo.”

—Viejo roble, dime, ¿está bien o está mal llorar? —le preguntó aquella misma tarde.

El roble contestó:

—Querido sauce, está bien llorar cuando estas triste por algo que te pasa a ti o a las personas que quieres, pero no está bien llorar sin más ni más, por cualquier cosa, para llamar la atención o para conseguir caprichos. Nunca te avergüences de llorar y no creas que solo lloran los niños; las personas mayores también lo hacen. Cuando veas a un amigo tuyo llorar, procura consolarle y nunca te rías de él.

—Gracias viejo roble. Ahora ya sé qué hacer cuando los otros árboles se rían de mí: les diré que llorar es normal cuando estás muy triste por algo, como le pasa a mi amigo Nizar.

Al día siguiente, al ver al niño, le entró mucha pena y se puso a llorar con él. Y Nizar le dijo:

—¿Y tú por qué lloras, sauce llorón?

—Me da pena que tu perra Coliblanca esté enferma, y también estoy triste porque los otros árboles del parque se ríen de mí. Pero ahora tú eres mi amigo y llorando contigo me siento mejor.

Nizar se abrazó a él para consolarle y el sauce dejó de llorar.

—Gracias a ti he aprendido algo muy importante, —le dijo el sauce.

Nizar también le dio las gracias por ser su amigo, por no reírse de él y haberle escondido entre sus ramas.

Y a partir de ese día al sauce nunca más le dio vergüenza llorar, ni a Nizar tampoco... si hay un motivo importante, claro.