

Comunicación interpersonal y crecimiento emocional en centros educativos: un modelo interpretativo

Conrad Izquierdo

Codirector del Grupo de Investigación en Desarrollo Personal y Educación
Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Psicologia de l'Educació
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain
Conrad.Izquierdo@uab.es

Resumen

El fracaso escolar en el cultivo de la razón «no contaminada» de sentimientos ha puesto en evidencia la necesidad de replantear la formación global de la persona teniendo en cuenta el papel que juega la afectividad en los procesos de desarrollo personal que estimulan los centros educativos. Frente a la incipiente tendencia a aplicar programas curriculares para la formación de la competencia emocional personal y social del alumnado, en este artículo se sugiere que la práctica de la observación del comportamiento emocional es una buena estrategia para mejorar las relaciones y fomentar la madurez afectiva de los docentes y de los estudiantes. Se revisa el concepto de emoción desde una perspectiva psicosocial y se propone un modelo estructural de los sentimientos que eliciten las situaciones interactivas de enseñanza y reunión de profesores.

Resum

El fracàs escolar en el cultiu de la raó «no contaminada» de sentiments ha posat en evidència la necessitat de replantejar la formació global de la persona tenint en compte el paper que juga l'afectivitat en els processos de desenvolupament personal que estimulen els centres educatius. Enfront de la tendència incipient a aplicar programes curriculars per a la formació de la competència emocional, personal i social de l'alumnat, aquest article suggereix que la pràctica de l'observació del comportament emocional és una bona estratègia per a millorar les relacions i fomentar la maduresa afectiva dels docents i dels estudiants. Es revisa el concepte d'emoció des d'una perspectiva psicosocial i es proposa un model estructural dels sentiments que eliciten les situacions interactives de l'ensenyament i reunió de professors.

Abstract

School failure in cultivating reason without being «contaminated» by feelings has shown the need to rethink the individual's global education taking into account the role of affection in personal development processes that stimulate education centres. Facing the incipient trend of applying curricular programs to train pupils' emotional, personal and social skills, in this article it is suggested that the observation of emotional behaviour is a good strategy when the aim is to improve relationships and to promote teachers and students affective maturity. The concept of emotion from a psycho-social perspective is reviewed and a structural model of feelings elicited in interactive learning situations and teachers meetings is proposed.

Sumario

- | | |
|--|---|
| 1. Introducción | 3. Modelo interpretativo del comportamiento emocional |
| 2. Emoción, comunicación y desarrollo personal | 4. Conclusión |
| | Bibliografía |

1. Introducción

En el ámbito profesional de la educación académica la atención a la experiencia y expresión afectiva de los estudiantes no acaba de ser comprendida como un componente más de la nueva identidad profesional de los docentes. Sin embargo, se pide al profesorado que coopere con las familias y otros grupos sociales en la educación emocional del alumnado. Este cambio necesario en la manera de valorar los efectos de la relación educativa choca con las creencias de quienes piensan que la afectividad sólo preocupa o bien cuando da lugar a problemas emocionales y de conducta muy acentuados o bien cuando la empatía se ve desbordada por un brusco aumento de la diversidad en el aula.

Por desgracia, el problema emocional en los centros educativos es mucho más amplio y difuso, y su solución no pasa exclusivamente por la intervención de personal especializado. Disponemos de serias razones para pensar que la relación educativa que no cultiva, con empeño y sensibilidad, la adquisición de sentimientos positivos hacia la enseñanza y el propio aprendizaje aumenta la probabilidad de que los estudiantes, de cualquier procedencia y condición psicológica, acaben **odiando la escuela** (Mager 1968) o, lo que es lo mismo, rechazando las oportunidades cognoscitivas y socioafectivas que son necesarias para su desarrollo personal¹ (Bronfenbrenner, 1979; Claxton, 1984; Entwistle, 1987).

Salzberger-Wittenber y colaboradores (1983) consideran que es necesario tomar más conciencia del papel que juegan las emociones en la educación académica sin olvidar a ningún grupo de edad: niños, adolescentes, jóvenes, adultos y personas mayores. Aunque reconocen que no es una tarea fácil, las autoras apuestan por la educación emocional del profesorado a través de la observación de los propios sentimientos en relación con la actividad profesional. La comprensión emocional derivada de uno mismo es transferible a las situaciones relacionales, es decir, puede ayudar a comprender mejor las motivaciones y necesidades de los demás, estudiantes, colegas o familias, y, en consecuencia, es posible mejorar las relaciones en los centros educativos.

1. El desarrollo personal a lo largo de toda la vida es el proceso por el que la relación «yo-mundo» se transforma. El compromiso de la escuela es canalizar y facilitar, de acuerdo con los fines y objetivos de la educación, el desarrollo personal de los estudiantes. Desde una perspectiva ecológica, la educación académica es un ámbito de desarrollo que está en relación con otros ámbitos e instancias envolventes.

Por otro lado, Greenspan (1997) señala que la necesidad social creciente de educar el comportamiento emocional de las personas y de los pequeños grupos es un fenómeno correlativo a los graves desajustes afectivos y racionales que también pueden observarse en el comportamiento de los grandes grupos, como son los partidos políticos, las sociedades religiosas, los grupos étnicos o los estados. Las noticias sobre guerras, maltrato, discriminación, imposición, derroche, engaño, etc., configuran la actualidad informativa de cada día.

Recientemente, Goleman (1995) ha divulgado argumentos y prácticas a favor de una educación emocional para todos. A la sombra del constructo «inteligencia emocional», están surgiendo acciones organizadas² y publicaciones que ofrecen reflexiones (Darder y otros, 1998) y propuestas concretas de programas (Roche, 1999)³ para mejorar la competencia emocional en las escuelas, en la familia y en las relaciones laborales.

Aunque el tema del programa (contenidos, materiales, actividades e instrumentos de evaluación) suele vivirse en el seno de las comunidades educativas como la cuestión más urgente, la idea central de este artículo es que debemos alejarnos **prudentemente** de la preocupación tecnológica y dedicar más tiempo a observar las transacciones emocionales en las relaciones cotidianas de la vida escolar con el propósito de «tomar nota» de sus disfunciones y corregirlas.

Para fundamentar, facilitar e interpretar, en la medida de lo posible, la observación del propio funcionamiento emocional en la interacción se propone, en primer lugar, un marco conceptual de las emociones en relación con los procesos de comunicación y desarrollo personal. El segundo aspecto que apporto es un modelo tentativo de la estructura emocional de la relación aplicable a las situaciones de enseñanza y de reunión de profesores.

2. Emoción, comunicación y desarrollo personal

El estudio conceptual de las emociones es un asunto difícil de abordar. Hace más de 100 años, Williams James (1884) se preguntó *¿qué es una emoción?* Wilhelm Wundt en *Psicología de los Pueblos*, publicada en 1904, ya consideró a las emociones como un aspecto de la vida anímica o mental inextricablemente relacionado con la experiencia de los procesos inervadores y los movimientos de expresión corporal.

Los componentes incluidos en la declaración de Wundt sobre las emociones son los temas que han marcado el debate teórico y metodológico de este tópico desde distintas áreas de conocimiento: psicofisiología, psicología social, psicología cognitiva, psicología evolutiva, psicoanálisis, etología y psicología humanista. El cuerpo de conocimientos generado es amplio, complejo y frag-

2. Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organisations.

3. Otro ejemplo, The Collaborative for the Advancement of Social and Emotional Learning (CASEL).

mentado. En consecuencia, el breve recorrido conceptual que sigue necesariamente ha de valorarse como una síntesis parcial de algunos puntos seleccionados para este trabajo.

2.1. Panorama conceptual

Charles Darwin, en *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre* (1872), estudió la estructura anatómica de las expresiones corporales que expresan realmente estados emocionales y postuló su valor adaptativo. Los psicólogos contemporáneos, a igual que lo hiciera Darwin, sostienen que el valor adaptativo y social de la expresión emocional es una condición natural de la emoción (Guerrero, Andersen y Trost, 1998).

La expresión emocional acompaña a acciones que ocurren en privado (*el ¡ay!, y la mueca de dolor por el golpe dado contra la esquina de un mueble*), está presente en las manifestaciones espontáneas (*corresponder de forma automática con una sonrisa a la sonrisa del interlocutor*) y en las manifestaciones estratégicas (*dar muestras de tranquilidad cuando se siente miedo*). Las emociones juegan, además, un importante papel en la regulación de los contactos, la estructuración de las relaciones y en la comprensión de los mensajes que informan sobre las cosas y los hechos. Un vasto fondo bibliográfico (Buck, 1984; White, 1993) muestra que las emociones son comunicables tanto de forma verbal como no verbal, sin que con ello se quiera decir que todas las experiencias emocionales acaben siendo codificadas para su expresión.

La literatura científica sobre la experiencia emocional se presenta tradicionalmente agrupada en torno a dos polos: la perspectiva naturalista positivista, por un lado, y las perspectivas del construccionismo social y el interaccionismo simbólico, por otro. En síntesis, las discrepancias entre los autores se centran en la manera de comprender el alcance de la mediación cognitiva y social en la conceptualización de la emoción.

Aunque los componentes orgánicos están en la base de la conducta emocional, difícilmente hoy se acepta reducir la diferenciación cualitativa de las emociones a la percepción que el sujeto tiene de los cambios fisiológicos periféricos (*estoy triste porque lloro*). El cambio fisiológico circunscrito al aumento o disminución de nivel de *arousal* y a las reacciones fisiológicas, por ejemplo el sudor de manos, el sonrojo o las palpitaciones, es considerado como un componente emocional (Scherer, 1994), pero se comparte la idea de que los cambios corporales contemplados de forma aislada son frecuentemente insuficientes para identificar una experiencia emocional.

Según Frijda (1986), la experiencia emocional incluye, además de los cambios corporales, otros tres componentes. La mayoría de la gente describe sus experiencias haciendo referencia: 1) a la cualidad afectiva de la sensación en términos de placer/displacer, 2) al conocimiento de la situación que ha activado la emoción y/o a la valoración cognitiva de los acontecimientos, y 3) al estado de predisposición con respecto a inhibir o activar una conducta emocional. Frijda (1993) introduce como corolario de la experiencia emocional la valo-

ración reflexiva (*emotion's significance*) que la persona hace de una emoción cuando se pregunta si es controlable o incontrolable, deseable o no deseable, aceptable o no aceptable, etcétera.

Afecto, emoción y estado de ánimo son términos que a veces utilizamos como si fueran intercambiables. No obstante, su uso es más preciso en la literatura científica (Batson, Shaw y Olsaen, 1992). El afecto (*affect*) designa la valencia positiva o negativa de un estado emocional; la emoción (*emotion*) se refiere a un tipo específico de sentimientos (*alegría, sorpresa, tristeza, etc.*) o a un conglomerado de ellos que se activan como respuesta a un acontecimiento particular; por humor o estado de ánimo (*mood*) se entiende el estado global, más o menos duradero, de placer/displacer que acompaña a los sentimientos sin que sea necesario que haya ocurrido algo en particular (*¿Por qué me siento desanimado, hoy?*). También hay que precisar que el temperamento (*temperament*) tiene que ver con la tendencia o facilidad que muestran las personas para evocar ciertas emociones o estados de ánimo que acaban definiéndolas, por ejemplo, como pesimistas, joviales, melancólicas, retraídas u hostiles (Goleman, 1996).

En el ámbito de las ciencias sociales (Guerrero, Andersen y Trost, 1998), se han propuesto diferentes conceptualizaciones de las emociones que priorizan la conexión de los sentimientos con su valencia afectiva como el componente central de la definición del fenómeno emocional. A partir de ahí, se discuten criterios para aislar e identificar las experiencias y las expresiones emocionales. Actualmente se trabaja en tres direcciones: el estudio de las emociones consideradas como unidades discretas; el enfoque dimensional; y el acercamiento al punto de vista prototípico. Conocer las características que distinguen una emoción de otra, identificar las emociones de acuerdo con el lugar que ocupan en el espacio dimensional considerado (dos, tres o más dimensiones) o definir, al mismo tiempo, las categorías emocionales básicas y su organización en clases superordenadas en el espacio dimensional son los focos de atención que caracterizan, respectivamente, las tres líneas de trabajo enumeradas.

2.2. Teoría diferencial de las emociones (DET) y otras aportaciones afines

Como señalan Fernández Dols, Iglesias y Mallo (1990), desde que Tomkins (1962, 1963) dio a conocer su teoría sobre las emociones discretas, otros investigadores como Ekman, Friesen, Izard y Plutchik han propuesto teorías en consonancia con la observación facial de las expresiones emocionales⁴ que han propiciado el estudio de su ontogenia.

4. Ekman y Izard han desarrollado sendos sistemas de codificación de la mímica facial (FACS de Ekman y Friesen, 1978; MAX de Izard, 1979) con lo que el estudio categorial de las emociones ha conseguido más precisión y fiabilidad en las observaciones recogidas a través de la técnica de los jueces.

Los estudios discretos de las emociones, teniendo en cuenta diferentes parámetros,⁵ identifican un número reducido de emociones básicas que varía de un autor a otro. Sin embargo, distintos trabajos convergen en señalar al menos siete sentimientos básicos y universales asociados con reacciones fisiológicas y la conducta expresiva. Esos estados emocionales independientes entre sí pueden nombrarse con los términos siguientes (Fernández Dols, Iglesias y Mallo (1990): la alegría (*joy*), el interés (*interest*), la ira (*anger*), la tristeza (*sadness*), el miedo (*fear*), la sorpresa (*surprise*) y el desagrado (*disgust*).

Dentro de este grupo de teorías, la teoría diferencial de las emociones (DET) de Carol Izard se ha convertido en un referente para los psicólogos del desarrollo infantil y del ciclo vital. Los trabajos de Izard y colaboradores (Izard y Malatesta, 1987) indican que los bebés, en los primeros meses de vida, expresan una amplia gama de emociones y que los sentimientos derivados de otros que les preceden configuran una secuencia evolutiva. La emergencia de los estados afectivos más elaborados en el desarrollo depende de los cambios que va sufriendo la relación adulto-niño en el marco de la comunicación interpersonal.⁶

Se ha observado que las manifestaciones faciales de la expresión emocional cambian a lo largo del ciclo vital. En la infancia las manifestaciones faciales de la emoción se caracterizan por cierta borrosidad y tosquedad en la ejecución de los movimientos expresivos asociados con cada emoción. La conducta expresiva de los adultos se caracteriza, en cambio, en saber enmascarar, combinar, miniaturizar y fragmentar las manifestaciones faciales. Estos cambios expresivos están relacionados con los procesos de diferenciación cognitiva y social en el contexto de cada cultura. Pero, aun contado con esos cambios, la DET sostiene que el conjunto expresivo facial de cada emoción básica no difiere esencialmente con la edad (Izard y Haynes, 1988).⁷ Se postula, por tanto, la continuidad y estabilidad de las emociones básicas en el desarrollo para garantizar: 1) la construcción y la estabilidad de los sistemas de personalidad, autoconcepto y rasgos centrales, y 2) su función adaptativa en el transcurso de las relaciones sociales.

La afirmación central de la teoría diferencial (Daugherty, Abe e Izard, 1996) es que la principal función de las emociones es la de **motivar** el pensamiento y la acción humana. Cada emoción discreta es definida como un sistema específico de motivación del comportamiento que mantiene sus propiedades a

5. Para diferenciar un estado emocional de otro se tienen en cuenta todos o algunos de estos criterios: circunstancias estímulares, cambios fisiológicos, comportamiento motor y expresivo (facial, vocal, postural), experiencia subjetiva y consecuencias sociales.
6. Esta teoría contradice la concepción tradicional de la progresiva diferenciación de las emociones a partir de un estado de excitación general que pasa, en primer lugar, por el desdoblamiento placer/displacer y que posteriormente daría lugar a las diferentes emociones (Sroufe, 1979).
7. Recientemente, Scherer y Wallbott (1994) han estudiado el perfil emocional básico en 37 países y han generalizado la conclusión de que lo más probable es que las emociones más básicas son expresadas de forma similar en las diferentes culturas para que puedan ser reconocidas por todo el mundo.

pesar de los cambios situacionales y transituacionales a lo largo de la vida. Por ejemplo, la emoción básica de sentir *interés* siempre se presenta relacionada con la atención dirigida a recibir información y con el aprendizaje; el *miedo* siempre motiva conductas protectoras; y la fuerza de la *rabia*, presente en el pensamiento y las acciones, siempre se dirige a combatir los obstáculos que nos separan de las metas.

En cuanto a la relación entre el sistema emocional y el sistema cognitivo, Izard y Malatesta (1987) defienden la hipótesis de independencia. En su opinión no es necesario considerar que la cognición es una condición antecedente a toda experiencia emocional.⁸ Pero, identificar las emociones como sistemas independientes no quiere decir que siempre operen independientemente de la cognición. La evaluación cognitiva o interpretación de los acontecimientos internos y externos elicitaba frecuentemente experiencias emocionales, sin embargo la activación de una emoción también puede originarse como consecuencia de cambios periódicos no anticipados en los niveles hormonales y de malestar físico que son evaluados por el organismo.

Por otro lado, la DET conceptualiza cuatro emociones dependientes del sistema cognitivo que se consideran componentes fundamentales de la motivación humana. El sistema dependiente incluye: el desprecio (*contempt*), la vergüenza (*shame*), la timidez (*shyness*) y la culpa (*guilt*). Adicionalmente cabe pensar que dada la fuerte carga cultural de estas experiencias emocionales, su expresión facial difiere significativamente de un lugar a otro.

Atendiendo a como las personas vivimos las emociones y a los efectos más probables que éstas tienen para la relación con uno mismo y los demás, las emociones básicas se clasifican en positivas y negativas. Por ejemplo, la *alegría* es clasificada como una emoción positiva porque facilita las relaciones interpersonales y crea sentimientos de seguridad y satisfacción. Efectos diferentes son provocados por el *miedo*. Ahora bien, son muchas las emociones que dependiendo del contexto pueden ser clasificadas como positivas o negativas. El *miedo* está en la base de los sentimientos que motivan una actitud prudente, y la empatía y el apoyo social tienen que ver con la emoción básica de la *tristeza*.

Dentro del marco de la teoría del *apego* (Bowlby, 1969 y 1973) la expresión de las emociones básicas constituye un importante sistema de señales que actúan favoreciendo la proximidad y la interacción social entre el bebé y el adulto cuidador. Postular que la conducta del bebé es comprendida emocionalmente por los adultos no implica suponer que los más pequeños reconozcan las expresiones emocionales que reciben. Sin embargo, el desarrollo infantil de las capacidades de reconocimiento de las emociones expresadas por otras personas es más precoz de lo que habitualmente se pensaba. Desde los estudios del conocimiento social temprano o «teoría de la mente», Harris (1989)

8. Lazarus (1991), por el contrario, considera que el núcleo de una emoción es esencialmente cognitivo.

afirma, teniendo en cuenta una gran variedad de datos de procedencia muy diversa,⁹ que los pequeños preescolares ya dan muestras inequívocas de comprender los estados emocionales de los demás y de poder conectar las emociones a situaciones que explican cómo una persona puede llegar a sentirse de una determinada manera: *contenta, enfadada, sorprendida o triste*, entre otros posibles estados. Este logro evolutivo está precedido por los hallazgos que demuestran que las referencias al «yo» son más frecuentes que las referencias a los demás. Hacia los dos años, casi todas las criaturas emplean palabras para comunicar sus estados emocionales, perceptivos, volitivos y cognitivos.

A Greenspan y colaboradores (1997) se debe la hipótesis evolutiva de la doble codificación de la experiencia sensorial. Según esta hipótesis las percepciones, las cogniciones y las emociones emergen simultáneamente como consecuencia de la estimulación sensorial (por ejemplo, tacto y sonido) que recibe el bebé. Cada sensación, cuando es registrada por el niño, origina algún afecto o una emoción básica. Para Greenspan las emociones constituyen la trama que conecta transversalmente las experiencias sensoriales almacenadas en la memoria. Las experiencias emocionales organizan¹⁰ las capacidades intelectuales y crean un sentido del sí mismo en relación con el mundo.

Resumiendo, el estudio de las emociones y su desarrollo en la infancia abarca diferentes aspectos (Perinat, 1998). Desde los inicios de la vida las emociones básicas regulan y motivan las relaciones interpersonales. A través del intercambio expresivo y la comprensión de las señales emocionales se construyen las relaciones de vínculo. Al mismo tiempo que se desarrolla y expande el proceso relacional, la interiorización de la percepción de los otros hacia sí (*cómo me veo a través de ti*) dentro del entramado socioafectivo de la relación pone en marcha el proceso de construcción de la propia identidad. Con el progresivo conocimiento del mundo emocional se amplía el utilaje de respuestas emocionales y se aprende tanto a controlar como a diversificar y modular las expresiones emocionales de acuerdo con las situaciones sociales y las prescripciones del contexto cultural.

Otras teorías evolutivas sobre la emoción en la edad adulta, que comparten algunos supuestos incluidos en la DET, están siendo investigadas. En el marco de la teoría de Piaget, Labouvie-Vief y colaboradores (1989) proponen que la función reguladora de las emociones está relacionada con el nivel de desarrollo cognitivo. El desarrollo (y el envejecimiento) de las personas adultas va acompañado de importantes cambios que afectan al contexto de las experiencias emocionales, al tipo de emociones experimentadas y a las reglas que con-

9. Harris maneja datos transculturales y estudios experimentales y naturalistas.

10. Las ideas de Henri Wallon sobre la función organizadora de las emociones no coinciden con las de Greenspan. Wallon parte del supuesto de que el estadio emocional (2-12 meses) precede y fundamenta el desarrollo de la función sensorio-motora. Por otro lado, su concepción de la emoción en el recién nacido se alinea con la idea de un estado de excitación indiferenciada que es interpretado como la angustia que experimenta el ser humano ante su desamparo en la etapa inicial de la vida.

trolan la expresión emocional. De acuerdo con sus estudios, los datos indican que a mayor madurez (no necesariamente más edad) las personas tienen más capacidad para diferenciar y comprender las experiencias emocionales, y regular su comportamiento afectivo. El sistema cognitivo es responsable de la mejor diferenciación de los estados emocionales y del cambio en la conducta expresiva de las personas.

Desde un enfoque comunicativo, la teoría selectiva de Carstensen (1992) sugiere que la experiencia emocional es el componente crítico de la interacción social a lo largo de toda la vida adulta, y su influencia compromete la adaptación de las personas a medida que avanzan en edad. Para Carstensen, los adultos seleccionan aquellas interacciones sociales que aportan experiencias emocionales positivas y disminuyen las negativas. De ahí que la interacción social se conciba como una fuente de información que proporciona el alimento emocional que se necesita para mantener la relación y la propia identidad.

El tema de la validación de los mensajes recibidos en función de cómo se ve uno mismo a través de la relación es considerado como una fuente de emociones en los estudios de comunicación interpersonal. Para Watzlawick, Beavin y Jackson (1967) la principal función de la comunicación es confirmar el valor personal de los otros. Según Gottman (1994), el constructo validación tiene que ver con la empatía, la proximidad y el calor relacional, y la formación de vínculos. La confirmación o validación también está relacionada con la relación de ayuda.

2.3. Principios psicosociales sobre la emoción

Para concluir este apartado, condense el recorrido teórico realizado en unos cuantos principios (Anderson y Guerrero, 1998; Magai y McFadden, 1996) que pueden ser aceptados como marco general de referencia de la observación de comportamiento emocional en centros educativos

1. El comportamiento emocional tiene que ver con las propiedades fisiológicas y psicológicas del funcionamiento mental de los individuos, y con las propiedades y productos que se derivan de las relaciones sociales que se establecen entre ellos en el contexto de las prescripciones culturales.
2. El vasto mundo de las emociones puede considerarse como formado por familias de sentimientos (*miedo, alegría, ira...*). Cada familia se agrupa entorno a un núcleo emocional básico fundamental, a partir del cual se derivan las otras emociones.
3. Una característica esencial de la experiencia emocional es su expresión. Si la experiencia emocional incluye su expresión, el propósito primario de la interacción es comunicar, de forma verbal y no verbal, sentimientos y necesidades a los otros. De ahí que la interacción social sea la principal fuente de las emociones experimentadas. Notemos, sin embargo, que las emociones pueden experimentarse sin el concurso de estímulos sociales o comu-

nicativos, pero en tales circunstancias las emociones son frecuentemente el resultado de una interacción social imaginada o anticipada.

4. Como la comunicación interpersonal no ocurre en el vacío hay que contar con las metas, necesidades, deseos, estados de ánimo, expectativas y aprendizajes de las personas, incluyendo la representación conceptual de los sentimientos y el conocimiento de las normas de interacción emocional en el contexto, a la hora de dirigir la atención, interpretar y responder a la emoción elicitada por un acontecimiento relacional. Emoción y cognición son procesos relacionados.
5. La continuidad y estabilidad de los sentimientos básicos se entrelaza con los cambios en el desarrollo cognitivo y social a lo largo de toda la vida, lo que posibilita un mayor conocimiento y diferenciación de las emociones y el desarrollo de conexiones entre sentir, pensar y actuar. La toma de conciencia de la experiencia emocional aporta libertad y flexibilidad.
6. La gente manifiesta a través de su comportamiento verbal y no verbal propensión a compartir las emociones de los otros (contagio emocional), aun en los casos en los que las emociones no son intencionalmente comunicadas. Se desprende que el control de las señales que emitimos ante las personas que nos rodean es fundamental para la relación. La movilización emocional constituye la esencia misma de la capacidad de influir, positiva o negativamente, en los demás.

3. Modelo interpretativo del comportamiento emocional

No hace muchos años, pude observar (Izquierdo, 1986) la conducta no verbal de una maestra de párvulos en el aula durante cuatro meses, a razón de dos sesiones de treinta minutos por semana. Sin ser consciente de ello, me acostumbré a encontrar la puerta del aula siempre abierta cuando llegaba puntualmente para recoger las observaciones del día de acuerdo con el calendario pactado con la maestra. Mi sorpresa fue descubrir, una vez concluida la fase de recogida de datos, que en tres ocasiones encontré la puerta cerrada y así permaneció durante toda la sesión de observación. El análisis de esas tres sesiones puso de relieve que la conducta expresiva de la maestra difería en *tranquilidad, alegría y atención* a las demandas de los niños y las niñas con respecto a la conducta exhibida en el resto de las sesiones de observación. Con la puerta cerrada la maestra mostraba, de acuerdo con los datos, un comportamiento no verbal más nervioso e irritable, y en esas sesiones disminuían sensiblemente las interacciones que los párvulos iniciaban con su maestra. Es plausible pensar que la oposición *puerta abierta / puerta cerrada* era interpretada por la mayoría de los escolares de la clase como un indicio contextual del comportamiento emocional que la maestra tendría en el aula. La forma de hablar de la maestra a los más pequeños siempre fue respetuosa y considerada, pero la cualidad del contacto corporal, la sincronía en los intercambios orales y el tiempo de escucha ponían en evidencia que no tenía un buen día.

El propósito de este apartado no es presentar descripciones e interpretaciones de casos individuales como el ejemplo que antecede. Tampoco se ofrece un diseño metodológico que aborde la problemática que plantea la observación indirecta de los sentimientos. Se define, en cambio, un marco organizativo de las situaciones escolares seleccionadas, relación de enseñanza y reunión de profesores, desde el punto de vista de la estructura emocional que impone el contexto institucional de la actividad. Para desarrollar este apartado me he inspirado en el trabajo del psicoterapeuta Durand-Dassier (1969) sobre la estructura emocional de la relación.

3.1. Elementos previos

En un análisis estructural de los sentimientos básicos que se movilizan en la situación de enseñanza y en la reunión de profesores lo que realmente importa es poner en evidencia algunas características que son abstraídas, y congeladas en el tiempo, de lo que ocurre en esas situaciones reales de interacción social. Aunque una descripción estructural no es causal, los modelos estructurales sugieren la presencia de una cierta causalidad lineal o circular subyacente. Sin embargo, desde un enfoque sistémico de la comunicación humana, lo relevante para el análisis es el resultado de la interacción entre los individuos (Watzlawick, Helmick y Jackson, 1967). La unidad mínima de descripción de la estructura de una secuencia de mensajes (emocionales) es la que incorpora las acciones combinadas de los participantes en la interacción, es decir, sus transacciones.

Se sostiene que las transacciones emocionales en las situaciones de enseñanza y de comunicación en grupo entre profesionales comparten un mismo estado relacional de **estabilidad** ideal para que la corriente comunicativa óptima no se interrumpa, aunque los enlaces emocionales estabilizadores de la relación entre los participantes se estructuren de forma diferente de acuerdo con la situación de actividad.

Las posibles relaciones expresivas y de lugar que se consideran quedan definidas en la figura 1.

Como no siempre es posible que los participantes controlen de forma eficaz las perturbaciones desestabilizadoras de la relación, el modelo contempla, junto con la capacidad de regulación de los participantes, el rol de *relais* que puede desempeñar un tercero no implicado en el origen del desequilibrio emocional para restablecer la corriente comunicativa óptima cuando ésta se ve amenazada.¹¹

Por último, para la representación gráfica de la relación emocional se utilizan los siguientes símbolos (figura 2).

11. El concepto de *relais* incluido en el modelo, procede de Perrone y Nannini (1997).

3.2. Definición del conjunto emocional básico

Si consideramos a cada persona como un conjunto emocional, los elementos de interés son los sentimientos que se activan e inhiben en los intercambios comunicativos cara a cara. Entre emociones básicas y sentimientos derivados es posible redactar un listado bastante extenso de estados emocionales distintos y, por tanto, definibles. Marina (1996), por ejemplo, dibuja el mapa de las emociones fundamentales considerando diecinueve grupos de experiencias emocionales que forman entre sí alianzas o asociaciones múltiples. Para describir la estructura emocional interactiva en la relación de enseñanza y en la reunión de profesores voy a considerar siete **centros afectivos** que incluyen diferentes niveles de elaboración emocional:

- MIEDO [M]: de la leve inquietud al pánico.
 REPULSIÓN [R]: del ligero desagrado al horror.
 IRA [I]: de la irritación a la furia.
 PENA [P]: de la tristeza al sufrimiento que causa la pérdida o el fracaso.
 INTERÉS [E]: de la simple curiosidad y atención a la estima respetuosa.
 TERNURA [T]: de la protección y cuidado a sentirse totalmente responsable.
 SEGURIDAD [S]: de la confianza y aceptación a la esperanza.

RELACIÓN REFLEXIVA: La expresión de una emoción [P] por A hacia A induce en A una experiencia idéntica. $P_A = P_A$

RELACIÓN SIMÉTRICA: La expresión de una emoción [P] por A hacia B induce en B una experiencia emocional [P], sensiblemente idéntica, que devuelve a A. $AB = \{P_A P_B; P_B P_A\}$

RELACIÓN ASIMÉTRICA: La expresión de una emoción [P] por A hacia B es correspondida por B con la expresión de la emoción [Q]. $AB = \{P_A P_B; Q_B Q_A\}$

RELACIÓN EN POSICIÓN DE IGUALDAD: La similitud de posiciones incluye la expresión simétrica de las emociones.

RELACIÓN EN POSICIÓN COMPLEMENTARIA Y JERÁRQUICA: Se caracterizan por el intercambio de mensajes emocionales asimétricos.

Figura 1. Relaciones expresivas y de lugar en la interacción.

Estos siete centros emocionales o familias de sentimientos, y sus asociaciones, forman parte del balance emocional que es posible hacer de la relación afectiva en los centros educativos. En las situaciones de enseñanza y en las reuniones de profesores los sentimientos T, E, S son claves pues su vivencia contribuye a satisfacer a través de la interacción las necesidades de inclusión, competencia y amor de los participantes. La alimentación interactiva de las asociaciones internas, no necesariamente conscientes, entre estos tres sentimientos [T-E-S] constituye, según el modelo, el corazón relacional responsable del mantenimiento de la corriente comunicativa óptima (figura 3).

Mientras las expresiones de *interés* y *seguridad* son siempre positivas, la *ternura* [T] puede tener efectos negativos cuando disminuye la autonomía o bloquee el deseo de ejercitarla. Este efecto «paternalista» es compatible con la aceptación que hace un receptor de los mensajes emocionales que restringen o manipulan su libertad.

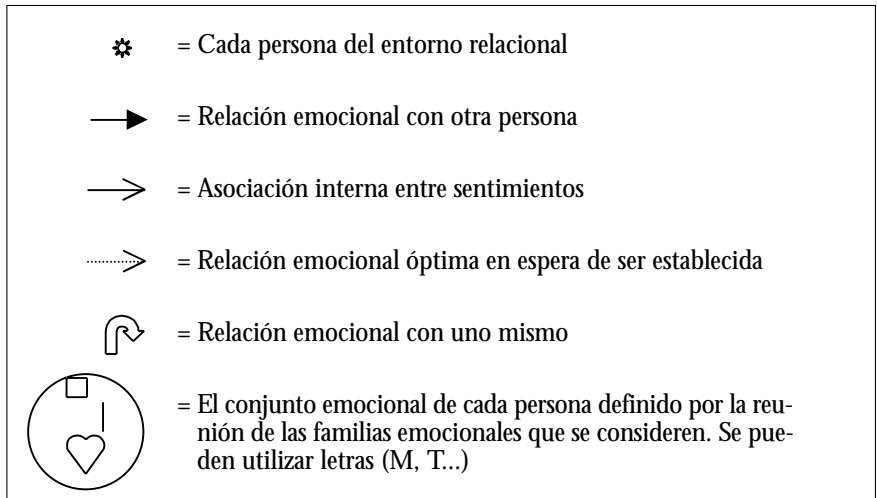


Figura 2. Elementos gráficos para representar la estructura emocional de la relación.

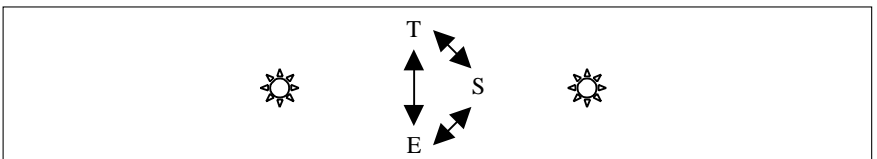


Figura 3. Triángulo emocional de la relación.

La corriente comunicativa óptima (entre docentes y estudiantes y entre colegas profesionales) es la que posibilita que cada persona pueda exhibir un funcionamiento libre de los tres centros emocionales.¹² Expresar y recibir T-E-S crea la ocasión para que los miembros de la interacción puedan obtener la máxima satisfacción posible de acuerdo con sus deseos y expectativas. Pero la influencia educativa tiene tanto que ver con la aceptación, el querer y la atención como con la **contención**, los **límites** y la **exigencia** de **esfuerzo** (Gómez, 1998). Los docentes saben perfectamente que pueden ocasionar frustración en los estudiantes con mucha facilidad. Desde el lado de los docentes, la frustración también se experimenta porque no siempre se recibe del alumnado y de los colegas los sentimientos positivos que, en relación de reciprocidad o de cantidad, se buscan de forma inconsciente o consciente.

Por lo que acabo de decir se ve que es necesario incluir los centros emocionales I y P en la definición del conjunto emocional de los participantes. La *ira* y la *pena* son las defensas de la corriente comunicativa óptima. Si algo no funciona bien, en el transcurso de un encuentro comunicativo, se dispara la alarma de la *ira* [I] o de la *pena* [P]. Desde el punto de vista de la estabilidad de la relación, una transacción comunicativa malograda pondrá en marcha mecanismos de regulación para restablecer la corriente comunicativa óptima si los participantes llegan a expresar I o P.

La manifestación de frustración por la mínima contrariedad se considera una conducta inmadura. Pero los estudiantes, los docentes y los colegas han de entender que la activación **motivada** de las defensas del triángulo emocional de la relación debe ser atendida, y no descalificada, aunque ello conlleve siempre cierta incomodidad relacional, pues para señalar el desajuste comunicativo inicial se provoca una nueva ruptura que amplifica la señal de origen (figura 4).

Si los mensajes emocionales de alarma fracasan los participantes pueden desconectarse o abandonar físicamente la situación. Cuando esto sucede quiere decir que el conjunto emocional ha quedado bajo el dominio de los sentimientos de *miedo* [M] o *repulsión* [R]. Tanto la desconexión como el abandono son defensas autoprotectoras contra la ansiedad que genera el mal funcionamiento del triángulo emocional de la relación. El poder paralizante del *miedo* es enorme puesto que inhibe las expresiones que ponen de manifiesto la necesidad de restablecer la corriente comunicativa óptima (figura 5).

El *miedo* siempre está presente en la relación y es una fuente permanente de tensión. Como es lógico, cuando la relación funciona, la tensión es débil y el miedo reflexivo (*qué digo, cómo lo digo y cómo me muevo*) funciona como un regulador de la expresión en general.

Aunque hemos de suponer que el profesorado intenta liberar la educación de los sentimientos de *miedo* y *repulsión* hacia la enseñanza, el aprendizaje,

12. El carácter general de esta condición emocional pienso que es aplicable a todo tipo de situaciones relacionales.

la convivencia y el trabajo en grupo, estos sentimientos también pueden inducirse de manera subrepticia a través de la organización de las situaciones escolares.

Un buen trato personal con el alumnado no excluye que éste se vea encuadrado en situaciones competitivas de aprendizaje que fomentan la desesperanza y socavan la autoestima académica (Burón, 1994). En la reunión de profesores, la forma de plantear los temas y de conducir la participación, aun siendo correcta desde el punto de vista del trato personal, puede cultivar desánimo y sentimientos de autoexclusión en algunos miembros del grupo.

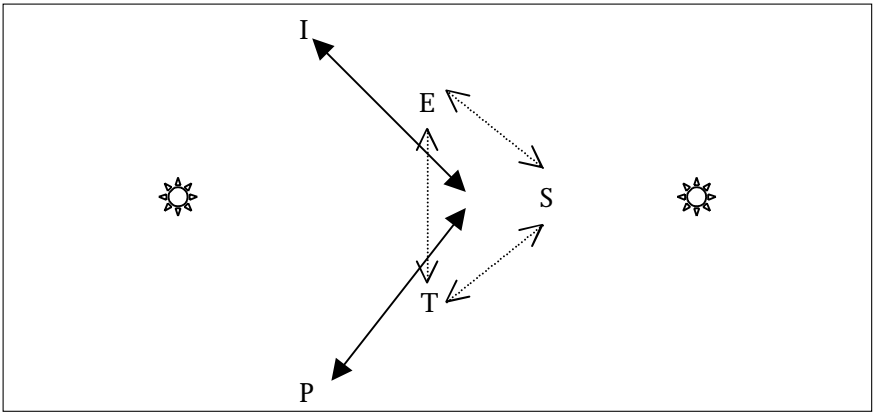


Figura 4. Las defensas I o P se activan para lograr restablecer el funcionamiento del triángulo emocional de la relación. Pero, los miembros de la interacción corren el riesgo de quedar atrapados en el intento.

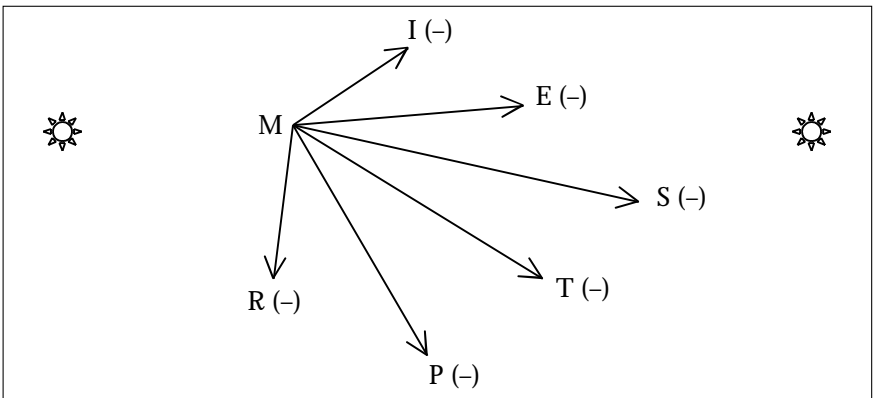


Figura 5. El miedo bloquea (-) la expresión de las necesidades y sentimientos que se originan en la interacción y distorsiona los mensajes sobre la relación.

Por otro lado, la ausencia de *miedo* y *repulsión* en la composición del bagaje emocional de la persona también comprometería el buen funcionamiento del triángulo emocional de la relación. Una cosa es educar en el *miedo* y cultivar el *rechazo*, y otra muy distinta es reconocer que estos sentimientos forman parte de la vida y, por tanto, hay que aprender a utilizar sus mensajes y a controlar sus efectos.

3.3. Estructuras de la relación emocional en la situación de enseñanza y la reunión de profesores

Por definición la relación educativa entre el docente y el estudiante es asimétrica. La complementariedad relacional (enseñar/aprender) y la posición de **poder** del profesorado imponen reglas en cuanto al qué y al cómo con respecto a *dar* y *recibir* sentimientos. La autoridad moral y el prestigio profesional del docente son aspectos claves para ejercer la influencia educativa. Y la pedagogía interpreta que la mejor manera de influir en los escolares desde una posición de lugar superior es, precisamente, adoptando el rol de ayuda.¹³ Buena prueba de ello es que los alumnos de todas edades esperan de los educadores cuidado, apoyo y guía [T] dentro de un contexto organizativo que fomente la seguridad psicológica [S]. Los educadores, por su parte, esperan de los estudiantes respuestas que indiquen interés y respeto [E], es decir, mensajes emocionales que confirmen su valía profesional (Fig. 6).

Las situaciones reales de enseñanza-aprendizaje aportan datos sobre la importancia de las relaciones reflexivas en los intercambios asimétricos entre el docente y el estudiante. El docente debe ser capaz de cuidar de sí mismo [T] en la situación de enseñanza. La *ternura* que necesita para funcionar como proveedor de ayuda se alimenta de las relaciones cotidianas que mantiene entre iguales: vida personal y relación con los colegas.

El alumnado, a su vez, necesita disponer de un *interés por sí mismo* lo suficientemente fuerte para hacer frente a las exigencias de la enseñanza. El sentimiento de autoestima [E] se experimenta, en parte, como la necesidad de querer para uno mismo lo que se considera mejor. Es la familia y los iguales los que proporcionan al estudiante, de forma continuada, motivos para mantener su posición de aprendiz comprometido con el saber que debe adquirir con su propio esfuerzo. La ayuda [T-S] que proporciona el docente crea con-

13. El rol de ayuda del docente en el contexto de la enseñanza puede interpretarse de diferentes maneras. Como ayuda pedagógica (Coll, 1990): respuestas contingentes a los progresos y dificultades que experimentan los estudiantes; utilización de formas apropiadas de mediación semiótica en el proceso de negociar la definición intersubjetiva de la situación. Como ayuda psicológica humanista (Giordani (1998) dar apoyo y suministrar recursos para que la persona pueda autoayudarse a sí misma. Todas estas formas de ayuda son compatibles. Y todas ellas ponen en juego la capacidad del docente de estar «plenamente presente» en la relación (pensamientos y emociones) y de saber organizar y coordinar su actividad en diálogo consigo mismo y con el otro (Darder y Vázquez, 1998).

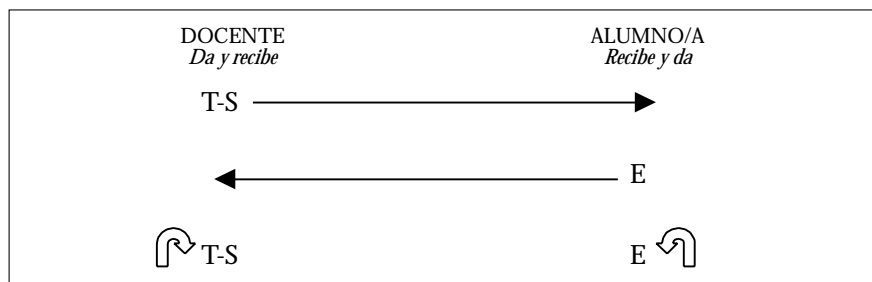


Figura 6. Estructura simétrica y reflexiva del triángulo emocional de la relación en la situación de enseñanza.

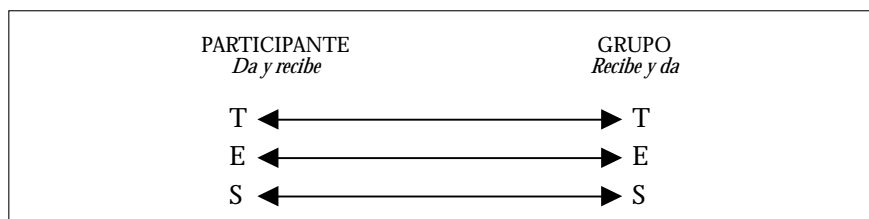


Figura 7. Estructura simétrica del triángulo emocional de la relación en la reunión de profesores.

diciones favorables para que el estudiante ponga todo su esfuerzo, pero en ningún caso el esfuerzo del aprendiz puede ser mitigado o reemplazado por la conducta del docente.

Por otro lado, el patrón simétrico también forma parte de la relación de ayuda en las situaciones de enseñanza. La continuidad asimétrica no se interrumpe cuando un cambio de actividad en la relación de enseñanza o un cambio de escenario propician anidar intercambios emocionales simétricos sin que quede desbaratada la relación jerárquica. Las conversaciones informales, la relación tutorial individual o en pequeño grupo, y las conversaciones que cierran ciclos de actividades o preparan despedidas crean condiciones favorables para compartir sentimientos equivalentes entre el docente y los estudiantes.

En cuanto a la reunión de profesores, ésta tanto puede estructurarse como un intercambio entre iguales o como una relación complementaria flexible (Izquierdo, 1996).¹⁴ En ambos casos, la expresión emocional simétrica se focaliza en la creación de un sentimiento de mutuo apoyo para facilitar el desarrollo de la tarea (figura 7).

14. Si la estructura es jerárquica rígida, el intercambio emocional es muy parecido al descrito en la relación de enseñanza. En grupos con historia, la lucha encubierta por el liderazgo acaba explotando.

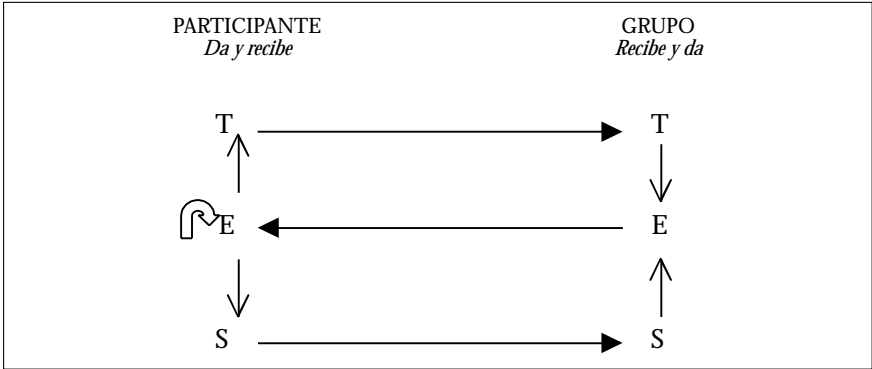


Figura 8. El participante activa los mensajes emocionales T y S desde su relación reflexiva E.

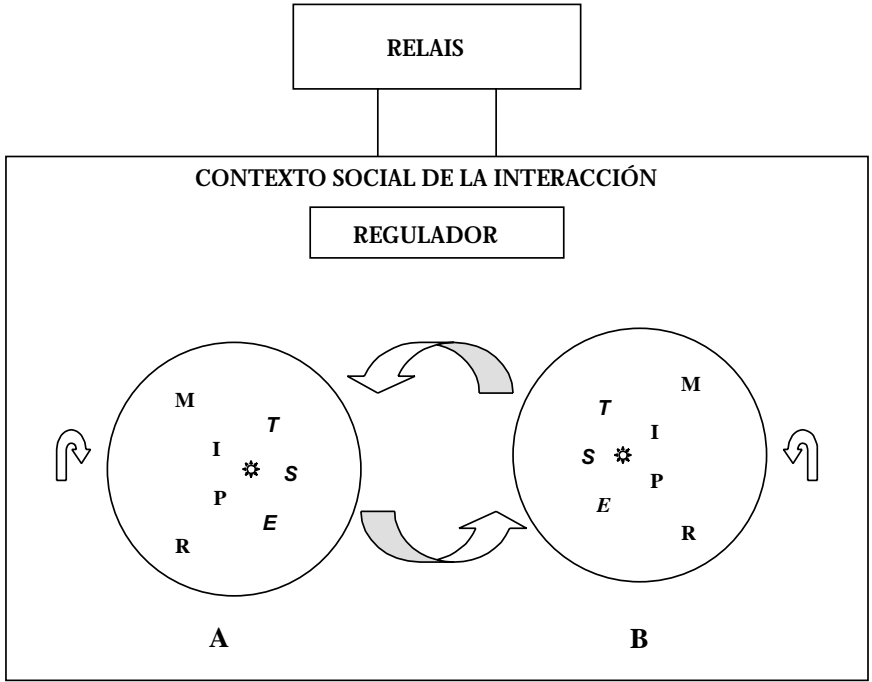


Figura 9. Comunicación emocional entre A y B. El dispositivo relais puede ejercerse cuando el sistema interactivo es incapaz de autorregularse.

Sin embargo, hay que reconocer que la mutualidad en los mensajes emocionales TES es substituida a menudo por una orientación emocional reflexiva que estimula el predominio de las demandas encubiertas de E. En un contexto relacional de esas características no extraña a nadie que surjan fuertes tensiones por el afán de acaparar el máximo *interés* (figura 8).

Si cada miembro en la relación de enseñanza y en la reunión de profesores se ve funcionar en el intercambio y dispone de la competencia necesaria para regular su comportamiento, las dificultades que inevitablemente surgen pueden ser solventadas, en condiciones de normalidad, a través de la interacción. Cuando este mecanismo regulador fracasa en el control de las expresiones emocionales se impone injertar un nuevo regulador desde la función de **relais** que ha de desempeñar un tercero no directamente implicado en la relación desenadenante de una tensión no tolerable.

La función de **relais** es controlar la corriente comunicativa que pasa entre dos polos. El **relais** es necesario en el caso de que el triángulo emocional de la relación se ponga en un serio compromiso como consecuencia de un aumento descontrolado de tensión emocional. Por lo general el efecto **relais** evita que la relación emocional se desorganice poniendo freno a la escalada defensiva si la intervención se hace a tiempo o, por el contrario, restablece la posibilidad de la relación calmando y llamando al orden a los participantes que «han roto la baraja». Este importante papel puede ser ejecutado por el docente en relación con los problemas de convivencia; por un alumno o un grupo de alumnos en las situaciones de enseñanza y de esparcimiento; por el equipo directivo cuando interviene para restablecer el diálogo constructivo en el aula, en la reunión de trabajo de ciclo...; por el asesor psicopedagógico, la inspección o las familias (figura. 9).

4. Conclusión

El fin del modelo propuesto no es otro que el de ayudar a identificar las estructuras emocionales de la relación y dar sentido a la observación del propio comportamiento emocional en la interacción. Hablar de siete centros emocionales es un recurso para delimitar —no reducir— la observación del amplio campo de las experiencias emocionales y su expresión (*¿Qué estoy sintiendo aquí y ahora? ¿Qué sentimientos estoy induciendo? ¿La transacción es satisfactoria?*).

Me he referido a emociones muy comunes: la *inquietud*, el *desagrado* o la *ternura*. Las sensaciones corporales, las vivencias subjetivas, la conducta motora y las consecuencias sociales que acompañan a su expresión son de alguna manera identificables. La literatura psicológica y pedagógica no es ajena a las familias emocionales seleccionadas cuando aborda la problemática educativa y comunicativa en los centros escolares.

El modelo descrito se organiza entorno al valor que representa el **triángulo emocional de la relación** [T-E-S]. El mantenimiento de la corriente comunicativa óptima debe considerarse como el objetivo principal de la

autoobservación del comportamiento emocional en los centros educativos. La revisión realizada del concepto emoción desde una perspectiva psicosocial y evolutiva avala la función reguladora del conjunto emocional descrito y su capacidad interpretativa de la relación afectiva en centros educativos.

Saber que es posible y necesario exteriorizar lo que se siente es tan importante como saber que el otro (y uno mismo) está dispuesto a ver y escuchar los mensajes emocionales, verbales y no verbales, que se producen. En la vida cotidiana de los centros educativos podemos observar con cuanta frecuencia se crean situaciones interactivas que motivan mensajes emocionales de *ira* y *pena*, y se viven sentimientos de *miedo* y *rechazo*. Tanto si se ignoran estos sentimientos como si se convierten en objeto de réplica lo único que conseguiremos es desestabilizar todavía más la relación. Sólo la discusión de los sentimientos y su devolución adecuada pueden restablecer el funcionamiento del triángulo emocional de la relación.

Los siete centros emocionales incluidos en el modelo son necesarios para establecer (y seleccionar) relaciones plenamente humanas y satisfactorias. El uso pedagógico del modelo se fundamenta en la libre expresión de los estados afectivos. A los centros educativos les corresponde formar a todos sus miembros en la observación de sus propios sentimientos en relación con la vida escolar y en el conocimiento de las normas y obligaciones de la interacción social que facilitan un uso positivo de las tensiones emocionales de origen personal e interpersonal. En consecuencia, el modelo puede ser utilizado para pensar o revisar los contenidos de los programas sobre «alfabetización emocional» y aproximar la formación en competencias emocionales a la realidad social del día a día de las escuelas. De este modo, quizá sea más fácil superar la impresión de que todo lo referente al mundo de las emociones nos atrae por su exotismo al tiempo que no nos compromete.

Recordemos que el rechazo a la escuela junto con el desengaño escolar, que se alimenta de incompreensión, fracaso o insatisfacción, conlleva el riesgo, sobre todo en las etapas avanzadas de la escolarización obligatoria y superior, de que docentes y escolares protagonicen una triste historia de desencuentros y descalificaciones. Una de las consecuencias más temidas por los docentes es llegar a comprobar que su espacio de influencia no es reconocido ni aceptado por amplios grupos de alumnos y alumnas.

Finalmente, es razonable pensar que si los docentes no poseen y actualizan día a día un conocimiento fino sobre el papel motivador y comunicativo que juegan sus sentimientos en las relaciones, difícilmente podrán **crear condiciones** y **favorecer consecuencias** que ayuden a desarrollar actitudes positivas hacia la enseñanza y el desempeño profesional.

Bibliografía

- ANDERSEN, P.A.; GUERRERO, L.K. (1998). «Principles of Communication and Emotion in Social Interaction». En ANDERSEN, P.A.; GUERRERO, L.K. (ed.). *Handbook of Communication and Emotion*. San Diego: CA, Academic Press, p. 49-96.

- BATSON, C.D.; SHAW, L.L.; OLESON, K.C. (1992). «Differentiating affect, mood, and emotion: Toward functionally based conceptual distinctions». En CLARK, M.S. (ed.). *Review of personality and social Psychology: Emotion*, vol. 13: 294-326. Newbury Park: CA, Sage.
- BOWLBY, J. (1969). *Attachment and Loss*, vol. 1. *Attachment*. Londres: Hogarth Press. [Trad. cast: *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.]
- (1973). *Attachment and Loss*, vol. 2: *Separation: Anxiety and Anger*. Londres: Hogarth Press. [Trad. cast.: *La separación afectiva*. Barcelona: Paidós, 1985.]
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Mass., Harvard University Press. [Trad. cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987.]
- BUCK, R. (1984). *The communication of emotions*. Nueva York: Guilford.
- BURÓN, J. (1994). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- CARSTENSEN, L.L. (1992). «Social and emotional patterns in adulthood: Support for socioemotional selectivity theory». *Psychology and Aging*, 7: 331-338.
- CLAXTON, G. (1984). *Live and learn. An Introduction to the Psychology of Growth and Change in Everyday Life*. Londres: Harper and Row Publishers. [Trad. cast.: *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza Psicología, 1987.]
- COLL, S. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- DARDER, P. y otros (1998). «Emociones y educación». *Aula de Innovación Educativa*, 71: 6-26.
- DARDER, M.; VÁZQUEZ, C. (1998). «La relació en l'atenció personal. Significat i transcendència». *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 10: 19-40.
- DOUGHERTY, L.M.; ABE, J.A.; IZARD, C.E. (1996). «Differential Emotions Theory and Emotional Development in Adulthood and Later Life». En MAGAL, C.; MCFADDEN, S. (ed.). *Emotion, Adult Development, and Aging*. San Diego: CA, Academic Press, p. 27-41.
- DURAND-DASSIER, J. (1969). *Structure et Psychologie de la Relation*. París: Editions de l'Épi. [Trad. cast.: *Estructura y psicología de la relación*. Madrid: Euramérica, 1971.]
- EKMAN, P.; FRIESEN, W.V. (1978). *The facial action coding system (FACS)*. Palo Alto: CA, Consulting Psychologists Press.
- ENTWISTLE, N. (1987). *Understanding Classroom Learning*. Londres, Hodder and Stoughton. [Trad. cast.: *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC, 1998.]
- FERNÁNDEZ DOLS, J.M.; IGLESIAS, J.; MALLO, M.J. (1990). «Comportamiento no verbal y emoción». En PALAFOX, S.; VILA, J. (coord.). *Motivación y Emoción*, vol. 8. *Tratado de Psicología General*. J. MAYOR; J.L. PINILLOS (dir.). Madrid: Alhambra, p. 255-307.
- FRIDA, N.H. (1986). *The emotions*. Nueva York: Cambridge University Press.
- (1993). «Moods, emotion episodes, and emotions». En LEWIS, M.; HAVILLAND, J.M. (ed.). *Handbook of emotions*. Nueva York: Guilford, p. 381-404.
- GIORDANI, B. (1998). *La relación de ayuda: de Rogers a Carkhuff*. Bilbao: Desclée de Brouwer. [Original en italiano.]
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam. [Trad. cast.: *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1996.]
- GÓMEZ, J. (1998). «Sentir, amar, saber. La inteligencia emocional. Consideraciones en el parvulario». *Aula de Innovación Educativa*, 71: 10-12.
- GOTTMAN, J.M. (1994). *Why marriages succeed or fail*. Nueva York: Simon and Shuster.

- GREENSPAN, S.I.; BENDERLY, B.L. (1997). «The growth of the mind and endangered origins of intelligence». Reading, Mass., Addison-Wesley. [Trad. cast.: *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia*. Barcelona: Paidós, 1998.]
- GUERRERO, L.K.; ANDERSEN, P.A.; TROST, M.R. (1998). «Communication and Emotion: Basic Concepts and Approaches». En ANDERSEN, P.A.; GUERRERO, L.K. (ed.). *Handbook of Communication and Emotion*. San Diego: CA, Academic Press, p. 5-28.
- HARRIS, P.L. (1989). *Children and Emotion*. Basil Blackwell. [Trad. cast.: *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza, 1992.]
- IZARD, C.E. (1979). «The maximally discriminative facial movement coding system» (Max). Newark, Instructional Resources Center, University of Delaware.
- IZARD, C.E.; HAYNES, O.M. (1988). «On the form and universality of the contempt expression. A challenge to Ekman and Friesen's claim of discovery». *Motivation and Emotion*, 12: 1-16.
- IZARD, C.E.; MALATESTA, C.Z. (1987). «Perspectives on emotional development. I: Differential emotions theory of early emotional development». En OSOFSKY (ed.). *Handbook of infant development 2ª. ed.* Nueva York: Wiley-Interscience, p. 494-554.
- IZQUIERDO, C. (1986). *Estudio idiográfico de comunicación visible - no audible en educación preescolar: Código y contexto*. Tesis de licenciatura. Universitat de Barcelona.
- (1996). *La reunión de profesores. Participar, observar y analizar la comunicación en grupo*. Barcelona: Paidós.
- JAMES, W. (1884). «What is an emotion?» *Mind*, 9: 188-205. [Trad. cast.: «¿Qué es una emoción?». *Estudios de Psicología*, 21: 57-73.]
- LAVOUVIE-VIEF, G.; DEVOE, M.; BULKA D. (1989). «Speaking about feelings: Conceptions of emotion across the lifespan». *Psychology and Aging*, 4: 425-437.
- LAZARUS, R.S. (1991). «Cognition and motivation in emotion». *American Psychologist*, 46: 352-367.
- MAGAI, C.; MCFADDEN S.H. (1996). *Handbook of Emotion, Adult Development, and Aging*. San Diego: CA, Academic Press.
- MAGER, R.F. (1968). *Developing Attitude Toward Learning*. Belmont: CA, Pitman Learning. [Trad. cast.: *Desarrollo de actitudes hacia la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1985.]
- MARINA, J.A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- PERINAT, A. (1998). *Psicología del Desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: EDIUOC.
- PERRONE, R.; NANNINI, M. (1997). «Violencia y abusos sexuales en la familia. Un abordaje sistémico y comunicacional». Buenos Aires: Paidós. [Original en francés.]
- ROCHE, R. (1999). *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en el escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I.; HENRY, G.; OSBORNE, E. (1983). *The emotional experience of learning and teaching*. Londres: Routledge. [Trad. cat.: *L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre*. Barcelona: Edicions 62, 1996.]
- SCHERER, K.R. (1994). «Affect bursts». En VAN GOOZEN, S.H.M.; VAN DE POLL, N.E.; SERGEANT, J.A. (ed.). *Emotions: Essays on emotion theory*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum, p. 161-193.
- SCHERER, K.R.; WALLBOTT, H.G. (1994). «Évidence for universality and cultural variation of differential emotion responses patterning». *Journal of Personality and Social Psychology*, 66: 310-328.

- SROUFE, A.L. (1979). «Socioemotional development». En OSOFSKY, J.D. (ed.). *Handbook of Infant Development*. Nueva York: Wiley and Sons.
- TOMKINS, S.S. (1962). *Affect, imagery, consciousness*. Vol. 1: *The positive affects*. Nueva York: Springer-Verlag.
- (1963). *Affect, imagery, consciousness*, vol. 2. *The negative affects*. Nueva York: Springer-Verlag.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J.; JACKSON, D.D. (1967). *Pragmatics of human communication*. Nueva York: W.W. Norton. [Trad. cast.: *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder, 1983.]
- WHITE, G.M. (1993). «Emotions in side out: The anthropology of affect». En LEWIS, M.; HAVILAND, J.M. (ed.). *Handbook of emotions*. Nueva York: Guilford, p. 29-39.