



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE INVESTIGACION Y POSGRADO**

**APLICACIÓN DE LA AUTO REGULACION EN EL
MODELO DE TERAPIA COGNITIVO CONDUCTUAL**

T E S I S

Que para obtener el grado de
MAESTRO EN PSICOLOGIA CLINICA
presenta:

FRANCISCO PEREZ AMADOR

Directora de tesis: Dra. Dolores Mercado Corona

Miembros del comité: Dr. Fernando Vázquez Pineda

Dr. Samuel Jurado Cárdenas

Suplentes: Mtro. Arturo Martínez Lara

Mtra. Laura A. Somarriba Rocha

MEXICO, D. F.

2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Laura, Francisco y Ramón,

Que son mi alegría y razón de vivir.

A mis padres, con amor y respeto: porque de ustedes aprendí a luchar y crecer.

A mis hermanos, con afecto, por su apoyo y comprensión.

A mis familiares.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Dolores Mercado Corona mi más sincero y especial agradecimiento por sus aportaciones y análisis sobre el presente trabajo. Por su calidez humana y haber compartido su apreciable tiempo.

De igual manera, a los miembros de mi comité revisor por sus atinadas observaciones y su guía indispensable para concluir este trabajo:

Dr. Fernando Vázquez Pineda, Dr. Samuel Jurado Cárdenas, Mtro. Arturo Martínez Lara, Mtra. Laura A. Somarriba Rocha. ¡Muchas gracias!

A la SSP, por haberme dado la oportunidad de concluir esta investigación.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, que me formó y me ha dado las herramientas y valores para desarrollarme como profesionalista.

El secreto de la existencia no consiste solamente en vivir,
sino en saber para que se vive.

Fiódor Dostoievski.

INDICE

1. Resumen.....	1
2. Introducción.....	3
3. El antecedente filosófico en el estudio de las emociones.....	6
4. Aportaciones de la teoría fisiológica sobre la Emoción.....	11
5. Naturaleza de las emociones.....	17
6. Reestructuración cognitiva.....	29
7. El proceso del aprendizaje auto regulado.....	37
8. Propuesta de un procedimiento Psico-educativo:	
“La enseñanza de estrategias para auto-regular emociones”.....	53
9. Conclusiones.....	89
10. Bibliografía.....	91

1. RESUMEN

En la presente investigación el objetivo de estudio fue realizar un análisis teórico metodológico de las diferentes posturas y aproximaciones hacia las emociones; y el estudio del aprendizaje auto regulado, que sirvieron como marco metodológico en la elaboración de un procedimiento psico-educativo diseñado para la enseñanza de habilidades de auto regulación emocional. Se inició este trabajo por el análisis de los antecedentes filosóficos en el estudio de las emociones, incluyendo aquí, las aportaciones de los máximos exponentes del pensamiento occidental que han tenido una especial influencia en el desarrollo posterior de teorías psicológicas sobre la emoción. Se analizan las aportaciones de la teoría fisiológica sobre la emoción, y el cómo se experimenta dicha emoción a través de la sensación. El análisis de la naturaleza de las emociones resalta el planteamiento de su significado, las características de su evaluación, control y su función motivadora. A través de la reestructuración cognitiva, se presenta un modelo de incidir en la valoración de las situaciones significativas para el individuo, de manera propositiva y dirigida a regular la experiencia de la energía emocional. En este sentido, se espera modificar un estilo de pensamiento dogmático e irracional, a cambio de otro racional, flexible, y lógico; dirigido hacia la auto aceptación, el interés social, y el trabajo por metas adaptativas. En el aprendizaje auto regulado se analizan y describen los elementos que apoyan el desarrollo de habilidades a través de un procedimiento que favorece un comportamiento autónomo por parte del individuo. Finalmente, se desarrolla un procedimiento psico-educativo, para el desarrollo de habilidades cognitivas auto reguladas. Este se presenta a través de un cuadernillo de trabajo el cual consta de seis sesiones para ser dirigidas por el especialista o facilitador.

ABSTRACT

In this research the aim of study was theoretical and methodological analysis of the different positions and approaches to the emotions, and the study of self-regulated learning, which served as a methodological framework in developing a psycho-educational procedure designed to teach of emotional self-regulation skills. This work was initiated by the analysis of the philosophical background in the study of emotions, including here, the contributions of the leading exponents of Western thought that have had special influence on the subsequent development of psychological theories on emotion. It includes contributions from the physiological theory of emotion, and how that emotion is experienced through sensation. The analysis of the nature of emotion highlights the approach of its meaning, the nature of their assessment, monitoring and motivating role. Through cognitive restructuring, we present a model to influence the assessment of significant situations for the individual, as a proposal and regulating the experience of emotional energy. In this sense, it is expected to change thinking style dogmatic and irrational, in exchange for a rational, flexible, and logical; directed toward self-acceptance, social interests, and work for adaptive goals.. Self-regulated learning is analysed and described the elements that support the development of skills through a procedure that favours autonomous behaviour by the individual. Finally, we develop a psycho-educational process for the development of cognitive skills, emotional self-regulated. This is presented through a booklet of work which consists of six meetings to be conducted by a specialist or facilitator.

2. INTRODUCCIÓN

Las emociones y su regulación se han estudiado y desarrollado a través de diferentes épocas y posiciones teóricas. Son parte de nuestra vida y esencia; parafraseando a Reidl (2005) apunta: “Las emociones son fenómenos psicológicos que le dan a la vida su sabor y sus sinsabores, su energía y sentido, son elementos fundamentales de lo humano”.

Sin embargo la forma de abordar el estudio de éstas, por las diferentes aproximaciones teóricas, subraya ciertas diferencias al momento de definir las. En esta tarea parecen darse cita elementos cognitivos y no cognitivos, en una relación que ha resistido definiciones precisas.

Por otro lado, el problema no es simplemente terminológico; Hansberg (1996), señala diferencias conceptuales sobre el desarrollo de una variedad de teorías para explicar la naturaleza de las emociones. Afirma sobre algunas de ellas, que podemos llamar *fisiológicas*, la tendencia a asimilar las emociones más o menos en sensaciones, de “hechos brutos”, a los que habría que aproximarse en términos causales (las emociones serían causadas *por* ciertos eventos y causa a su vez de otros eventos); relacionadas con ellas se encuentran las teorías *evolutivas y conductistas*, que consideran las emociones sobre todo como disposiciones conductuales (por ejemplo, Darwin, William James, Skinner, Ryle); *teorías cognitivas*, que más o menos en sintonía con la tradición estoica, estiman que lo esencial de las emociones reside en que son juicios estimativos (Aristóteles, Crisipo, Séneca, Tomás de Aquino, y, en el siglo XX, Anthony Kenny, Robert C. Solomon, Willyam Lyon, o, más recientemente, Martha C. Nussbaum).

Hansberg también destacó los extremos entre las dos perspectivas, por un lado, la postura naturalista o innatista (representada por autores como Paul Ekman, Carroll Izard, Robert Plutchik), para quienes las emociones serían trucos evolutivos, síndromes adaptativos que resultan de la selección natural; por otro, la postura cognitivista, representada por autores como Armon-Jones, Averill, Harré, Solomon o Nussbaum, que insisten en la diversidad situacional y cultural de las emociones.

Una postura integradora entre la teoría innatista con la cognoscitivista es planteada por Plutchik (1995). El autor afirma que las cogniciones no causan en forma directa emociones, del modo en que no lo hacen los sucesos biológicos. Las experiencias emocionales existen como episodios que ocurren a lo largo del tiempo, donde sus componentes declaran y ejercen influencias continuas entre sí. Unas emociones fijas y muy rápidas para sobre vivencia y otras modificables con un tiempo de reacción un poco mayor, modificadas por el aprendizaje para la adaptación a un mundo crecientemente cambiante.

Sin despreciar la aproximación biologicista—que enlaza con la obra de Darwin sobre las emociones—, parece claro que la aproximación cognitivista parece abrir perspectivas más interesantes para el análisis del comportamiento humano, tanto en el plano psicológico (Elster, 1999) como social (Winch, 1970). No obstante, la evidente relatividad contextual de muchas emociones, así como su intrínseca naturaleza cognitiva, parece hablar a favor de una aproximación psicológico-social de las emociones, y justifica también la pertinencia de la retórica, la literatura y, en último término, de la misma perspectiva moral (Roberts, 2003).

Este planteamiento, cognitivo y humanista prepara asimismo una aproximación sociológica o cultural de la emoción encaminada a clarificar de qué modo la estructura o la forma social afecta al repertorio emocional de las personas (Wentworth & Ryan, 1997).

De hecho, sin proponérselo expresamente, los grandes teóricos de la sociedad moderna, ya habían apuntado la afinidad entre sociedad moderna y *ciertas* emociones.

En el siglo XX, la obra de Elías (1988) sobre *el proceso civilizatorio* resulta particularmente ilustrativo de esta cuestión. Y es igualmente posible tomar el camino inverso, es decir, contemplar la sociedad desde la perspectiva de las emociones que experimentan los actores y los espectadores sociales, para evaluar el grado de internalización de los distintos elementos culturales, y así diagnosticar el peculiar régimen emocional de las sociedades contemporáneas, así como el modo en que los individuos resuelven o gestionan los conflictos emocionales a los que se enfrentan, definiendo entre tanto su identidad.

Como ya se ha citado, el campo de estudio de las emociones ha tenido un vasto desarrollo en distintos escenarios y con diferentes posturas ideológicas y conceptuales. Es preciso apuntar, que sus hallazgos se han sumado al esfuerzo de explicar a las emociones como parte del desarrollo humano en el arduo camino por vivir mejor con nosotros y nuestro entorno.

El presente trabajo tiene como propósito el análisis de aquellas teorías cognitivo conductuales que sirven de marco conceptual para el desarrollo de un procedimiento psico-educativo que pretende enseñar la autorregulación de emociones.

3. EL ANTECEDENTE FILOSÓFICO EN EL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES

El estudio de las emociones y pasiones humanas constituye un tema clásico en la historia del pensamiento filosófico. Disciplinas como la Psicología, heredera de la Filosofía, ha aceptado, entre otros, el legado de la exploración de los sentimientos y las emociones. Dicha herencia ha sido muy relevante para el desarrollo de las teorías psicológicas sobre emoción, sin embargo es una herencia que, en su mayor parte, se desconoce. Por ello el interés en conocer el pasado filosófico de las emociones, entendido como una permanente fuente de inspiración para el presente y futuro desarrollo de la psicología en este campo.

En este capítulo se presentan las aportaciones de los máximos exponentes del pensamiento occidental, haciendo hincapié en aquellos pensadores que han tenido una especial influencia en el desarrollo posterior de teorías psicológicas sobre la emoción. En una primera aproximación, los preceptos filosóficos sobre las emociones ha sido muy amplia: Algunos han proclamado que debe buscarse una armonía de las emociones; otros consideran que deben cultivarse solamente aquellas emociones que causan alegría o placer; otros, por su parte, afirman que cualesquiera que sean las emociones, éstas han de experimentarse con moderación y otros plantean que es mejor negar o descartar las emociones (Ferrater, 1994). A grandes rasgos y como señala Abbagnano (1963), el planteamiento de los filósofos a lo largo de la historia del pensamiento sobre las emociones se puede dividir en dos grandes orientaciones antagónicas: la primera de ellas

se relaciona con las doctrinas que dotan de funcionalidad a éstas; y la segunda estaría representada por aquellas que niegan dicha funcionalidad.

Las teorías que reconocen la funcionalidad de las emociones, las consideran como factores preponderantes en las situaciones, con referencia a las posibilidades de conservación, de desarrollo, de realización de los intereses o deberes que se le ofrecen al individuo. Por otra parte; desde esta orientación, se enmarca el significado de las emociones en un sistema de negación implícita o explícita, de la naturaleza necesariamente racional del mundo en el que el hombre vive.

La segunda orientación conceptual, señala aquellas doctrinas que minimizan el funcionamiento de las emociones. Consideran que el mundo es una totalidad perfecta, que garantiza de modo absoluto la existencia del individuo y la realización de sus intereses legítimos, es decir, de la parte racional del hombre. Desde esta perspectiva la noción de “pensamiento confuso” aplicada a las emociones es señalada por autores como Spinoza, Leibniz, entre otros (Solomon, 2003). Un “pensamiento confuso” es equivalente a la noción de “opinión vana” perteneciente a la filosofía estoica. Un pensamiento confuso es un pensamiento que no es tal en verdad y, por tanto, está destinado a desaparecer como una opinión falaz o un error provisional frente a la verdad. El mundo, al ser racional no contiene amenaza alguna para el hombre, con lo que no tienen sentido las experiencias emocionales que conduzcan a la superación de esa amenaza. Los filósofos de esta perspectiva han reducido las emociones a “accidentalidades empíricas”, a particularidades insignificantes. Como es el caso de Hegel (Casado y Colomo, 2006), donde este concepto realza la idea de que el mundo no representa una amenaza real para el hombre.

Sin embargo, estos pensadores que consideran que el mundo es racionalmente perfecto, no explican por qué el ser humano que constituye la parte más racional del mundo, se caracteriza por la manifestación de errores, de estereotipos, prejuicios; en definitiva, determinaciones capaces de perturbar dicha racionalidad.

En la actualidad, tanto el pensamiento filosófico, como el psicológico, sociológico o biológico asumen que para entender el comportamiento y la existencia del hombre, es imprescindible la exploración y conocimiento de las emociones. De hecho, en los últimos años el interés e importancia de las emociones se ha dejado ver en diversas investigaciones desde el ámbito teórico hasta el aplicado.

De Platón a Sartre.

Uno de los primeros modelos sobre el estudio de las emociones, se remota a Platón, este autor destaca la utilización de su metáfora de la razón como el “auriga” que conduce un carro tirado por dos caballos salvajes, la emoción y el temperamento, que van cada cual por su lado. Es una visión simplista, pero la tradición filosófica griega sostiene la idea de que la razón debe conquistar las emociones –los estados de ánimo y el temperamento- en los que se asientan todos los problemas (Goleman, 2003). Aristóteles (1990) se refiere a las emociones para decir que forman parte de la razón, en cuanto encierran creencias y expectativas afectando el juicio y las decisiones sobre acciones determinadas. Por ello para Aristóteles, no se trata de negar las emociones pues colaboran en la formación de juicios adecuados.

Una perspectiva nueva en el estudio de las emociones surgió con el planteamiento de Hume (Solomon, 2003), para él “el origen y juego de las pasiones están sometidos a un mecanismo regular; y de esta manera son tan susceptibles de un análisis exacto como lo

son las leyes del movimiento”; por supuesto, no se desprende tampoco de una visión cognitiva, además de fisiológica.

Descartes, sin alejarse de Telesio y Hobbes, agrega que el alma se encuentra ubicada en la glándula pineal junto a las emociones, las cuales sirven para incitar el alma en la conservación del cuerpo; para Spinoza, en cambio la emoción comprende el alma y el cuerpo al tiempo, dado que son dos aspectos de una misma realidad, en este planteamiento las emociones surgen del esfuerzo (conatus), la voluntad y dado que el cuerpo y el alma son eternas por ser parte de la Sustancia, no pueden ser amenazadas , por lo cual las emociones no son la defensa; también Leibniz negará esta función de las emociones y en cambio las declarará el resultado de la imperfección del espíritu finito y creado, con ello justificará el nombre de pensamientos confusos, como se conocen las emociones en él (Solomon, 2003).

Es necesario precisar que hay una línea de pensadores que va desde Pascal pasando por los moralistas franceses, hasta llegar a Kant y Rousseau; según éstos es necesario considerar la categoría de sentimiento como principio autónomo de las emociones; además, éstos aportaron la noción de pasión, entendiéndola como emoción dominante, sin embargo , Kant se orientará al final de su obra hacia el estoicismo romano, dándole un cierto valor a las emociones desde la moral; será Hegel quien establece con claridad una distinción entre emoción, pasión y sentimiento, siendo este último, categoría universal (Casado y Colomo, 2006).

Scheler (1957), se interesará de manera especial en analizar la emoción superando las demás posiciones al reconocer en la vida emocional su propia autonomía. Distingue entre estados y funciones emotivas, siendo los primeros no intencionales y estando marcados por la experiencia y el pensamiento; con Sartre se hará una lectura más psicológica de la

emoción, según él la emoción es una forma de aprehender el mundo, de tomar conciencia del mundo, aunque sea inmediata (el desmayo ante el temor); “la emoción es el retorno de la conciencia a la actitud mágica” (Sartre, 1999).

En suma, la tradición occidental no ha descuidado el tema de las emociones y sin embargo, ha construido una versión dominante: el paradigma racional, en ocasiones descalificando lo emocional; no obstante en planteamientos psicológicos de actualidad se ponen a la par las relaciones entre emociones y razón generando versiones de interdependencia entre ellas (Casado y Colomo, 2006).

Con ello lo que parece mantenerse a lo largo de los siglos es el dualismo emoción-razón. Si bien los pensamientos filosóficos y psicológicos actuales atribuyen significado y función a las emociones humanas, éstas siguen constituyendo procesos opuestos a los procesos racionales. Ambos pensamientos siguen siendo fieles a la tradición clásica originada en el pensamiento griego de Platón o Aristóteles.

No obstante, desde el pensamiento psicológico actual, existen algunas concepciones que suponen una ruptura hacia el pensamiento clásico. Desde la perspectiva cognitiva, se mantiene que las emociones poseen tanta importancia como los procesos racionales y que su influencia puede ser positiva. Sin embargo, se sugiere que las emociones siempre dependen sustancialmente de la razón. No existe emoción sin pensamiento o razón y nuestras emociones son realmente producto de la forma en que interpretamos lo que está ocurriendo a nuestro alrededor. Por tanto la perspectiva cognitiva, no supone una ruptura completa con respecto al pensamiento tradicional a pesar de que perciba a las emociones como procesos de posible influencia benéfica y no se les considere independientes y excluyentes, siguen siendo dependientes de los procesos racionales.

4. APORTACIONES DE LA TEORÍA FISIOLÓGICA SOBRE LA EMOCIÓN

Para comenzar es importante aclarar que se unirán aquí las teorías fisiológicas y las teorías de la sensación en un mismo grupo pues, en general, las dos se enfocan en la forma en que el sujeto experimenta la emoción. Ambas, puede decirse, apuntan a la aprehensión del fenómeno emocional por parte del sujeto. Sin embargo, se diferencian en la forma en que se plantean el cuestionamiento por la experimentación de la emoción; mientras las teorías fisiológicas se preguntan por la cuestión física (proponiendo que la emoción se debe meramente a cambios físicos), las teorías de sensación se preguntan por cómo se experimenta la emoción, haciendo énfasis en el tratamiento mental del fenómeno. Para ocuparnos de estos dos grupos de teorías, nos enfocaremos en dos autores que son buenos exponentes de ambas perspectivas: hablaremos de David Hume en lo que atañe a la perspectiva de las teorías de sensación, mientras que tomaremos a William James como exponente de la teoría fisiológica.

Aunque los postulados fisiológicos también fueron formulados de manera independiente y en la misma época por Carl Lange (de hecho se suele hablar de la teoría de James-Lange) se aborda aquí la postura fisiológica desde una perspectiva meramente Jamesiana. En general, la propuesta de Lange es perfectamente compatible con los postulados Jamesianos. Basta decir que para ambos lo relevante de la emoción (la experiencia subjetiva) depende de procesos fisiológicos y la emoción en sí misma es, en pocas palabras, lo que experimentamos cuando nuestro cuerpo cambia sus disposiciones como reacción a fenómenos del entorno.

Luego de ver por qué podemos unir las dos perspectivas sólo queda, antes de empezar, ver por qué se distinguen, qué las hace diferentes. La diferencia entre las teorías de sensación y fisiológicas radica en que, mientras las teorías fisiológicas sostienen que las afecciones físicas son, no sólo indispensables, sino también el factor más importante de las emociones, las teorías de sensación se preocupan menos por lo físico y, en general, buscan un enfoque más conceptual al fenómeno.

Empecemos, entonces con la propuesta de Hume. Lo más relevante de esta teoría para el estudio de las emociones es la división que hace entre impresiones de sensación y reflexión, en la que se muestra que las emociones no son algo que percibamos a través de los sentidos, sino que son un tipo de impresión que denomina impresión secundaria. A continuación nos ocuparemos de esta distinción.

En el *Tratado de la Naturaleza de Hume* (2008), se hacen distinciones que son cruciales para entender su teoría de las pasiones. Antes que nada, nos dice que los contenidos mentales se dividen en ideas e impresiones. En cuanto a las impresiones, afirma que las hay de dos tipos: originales (o simples) y secundarias. Las impresiones simples no tienen ninguna percepción antecedente; hablamos acá de impresiones del tipo de las que nacen de los sentidos, como el dolor físico, que no involucran nada más que el primer acercamiento del sujeto con un objeto. Sin embargo, es importante tener en cuenta que para Hume las impresiones simples pueden también provenir del espíritu mientras, como ya se dijo, no haya ninguna impresión antecedente. Puesto de otra forma, no se necesita que el factor excitante sea externo. Por su parte, las impresiones secundarias vienen, o bien directamente de las simples, o afectadas por la idea de éstas. Dado que esta distinción es la misma que Hume hace entre impresiones de sensación y reflexión, se

puede hablar entonces de impresiones simples y secundarias en términos de sensación y reflexión respectivamente.

Hume señala a las emociones como parte de las impresiones secundarias, por lo que, las emociones serían mediadas por impresiones, e incluso ideas. En esta teoría, las impresiones de reflexión se subdividen entre las leves y las violentas. Teniendo en cuenta que las emociones son parte de las impresiones de reflexión las habría también, consecuentemente, de los dos tipos recién mencionados.

Por su parte, las impresiones violentas pueden ser, a su vez, de dos tipos: directas o indirectas. La diferencia entre estas dos radica en que las directas nacen directamente del placer y el dolor, del bien y del mal, mientras que las indirectas, aunque tienen que ver con las causas de las primeras, involucran también otras cualidades. Así, dado que hay emociones en el grupo de las impresiones violentas se puede hablar, consecuentemente de emociones directas e indirectas. Según la propuesta de Hume, las emociones directas serían del tipo de la alegría al momento de recibir un regalo inesperado; dada dicha recepción, se genera el placer (Cornelius, 1996).

Por otra parte, al hablar de emociones indirectas como el amor o el orgullo, según la teoría humeana se necesita no sólo el placer sino la intervención de creencias e ideas acerca del objeto (es decir, como dijimos anteriormente a propósito de las impresiones violentas indirectas, tener en cuenta otras cualidades) (De Sousa, 2003).

Por último, vale la pena resaltar un aporte importante que hace Hume con respecto a las emociones: la diferencia entre causa y objeto de la emoción. Mientras que la primera es la

idea que la suscita, la otra es la idea a la que se refiere. Esta distinción es de especial importancia pues, muchas veces, la emoción que tiene el sujeto hacia un objeto depende de eventos en el pasado o de creencias que no se refieren al objeto en cuestión.

Después de ver la propuesta de Hume, en la que encontramos distinciones conceptuales que nos ayudan a delimitar las emociones dentro del rango de las impresiones y que nos permiten, además, trazar una diferencia entre causa y objeto de la emoción, se expondrá la perspectiva fisiológica, cuyo precursor es el filósofo estadounidense William James.

James, en *Principios de Psicología* (1890), plantea que la emoción es el sentir de los cambios corporales que se siguen de una percepción que los genera. Él describe el orden causal en que se encuentran organizadas las emociones; donde los cambios físicos se siguen directamente de la percepción del factor excitante. Su principal argumento para defender esta afirmación es que si a una emoción se le quitaran todos los aspectos físicos, no quedaría nada que nos permitiera afirmar su existencia. Sin embargo, James admite que no todas las emociones tienen el mismo ímpetu. Él acepta que hay emociones más sutiles que otras (en su perfil físico) sin dejar de insistir en la necesidad de algún tipo de alteración física perceptible como requisito para la existencia de la emoción.

James busca hacer una explicación psicológica (científica y física) de las emociones para evitar caer en una mera descripción del fenómeno. Él no quiere hacer un trabajo descriptivo pues lo encuentra, además de largo y tedioso, dada la inmensa cantidad de variaciones que podemos encontrar de sujeto a sujeto, inútil para la explicación del fenómeno. Lo importante es el hallazgo de causas generales de las emociones; causas que son, para James, inevitablemente psicológicas (De Sousa, 2003).

Dado que, para James, la labor meramente descriptiva y de recolección de datos no permite un acercamiento a la naturaleza misma del fenómeno, no permite (dada la abrumadora diversidad de formas de experimentación de las emociones) llegar a saber qué lo ocasiona y qué es, sino simplemente, nos diría cómo se da en distintos sujetos (Damasio, 2001).

Cabe anotar que la activación de la emoción, en la propuesta de James, al igual que en la de Hume, puede darse por un objeto mental o un objeto físico presente para el sujeto (De Sousa, 2003).

Es importante aclarar que la teoría de James hace énfasis en los fenómenos fisiológicos solamente como fenómenos físicos perceptibles por el sujeto que los experimenta. Sin embargo hay, dentro del grupo de las teorías fisiológicas, una noción más fuerte de fisiología, derivada de la propuesta de James, que incluye los procesos neuronales que no necesariamente deben poder ser percibidos por el sujeto que los experimenta. Antes que nada hay que decir que es imposible desligar, completamente, cualquier fenómeno del ser humano de su cuerpo. Es indudable que para pensar, soñar o para que se presente algún tipo de fenómeno mental, se necesita de algún tipo de fenómeno corporal. Aunque los fenómenos físicos (en el caso de la actividad neuronal) pueden ser componentes necesarios de cualquier actividad mental, no son suficientes para explicarla.

Finalmente, como conclusión de esta sección, vale decir que, en general, las teorías fisiológicas de la emoción han buscado dar una explicación donde las emociones son

fenómenos reactivos que se derivan de disposiciones físicas, aun cuando tengan que ver con razonamientos (como veremos más adelante). Es importante notar que la explicación busca sustentar las emociones en disposiciones físicas que tendrían la finalidad de preservar el organismo que las posee. De esta manera, el estudio de la postura fisiológica ha sido imprescindible para entender el fenómeno de las emociones.

5. NATURALEZA DE LAS EMOCIONES

Cuando comprobamos con qué rapidez y facilidad parece cambiar el mundo que nos rodea, según nuestro humor, vemos la importancia de observar nuestros estados emocionales. Al analizarlos y pretender entender su naturaleza, quizá sea importante no perder de vista que forman parte de nosotros y nos acompañan siempre y a lo largo de toda nuestra vida. Al experimentar un estado emocional intenso ante ciertas situaciones, podríamos decidir y actuar de manera disfuncional e irresponsable, o en contra parte, de una manera adaptativa y funcional.

En este capítulo se analiza de la emoción, su significado, las características de su evaluación, control y función motivadora.

A través de nuestra experiencia, cuando hemos mantenido a lo largo del tiempo un estilo de sentir o comportarnos, podemos ver que las emociones han dirigido buena parte de nuestras vidas. Se puede decir que sí ambicionamos poseer libertad al interactuar con nosotros y nuestro mundo, tendríamos que manejar los mecanismos de la emoción, y conocer cómo dichos estados mentales interactúan con los pensamientos y las acciones desarrolladas.

¿Qué es la emoción? De acuerdo con Reeve (2003), no se tiene una definición única hasta hoy. El autor propone, a favor de esta, enunciar que "...las emociones son fenómenos subjetivos, fisiológicos, motivacionales y comunicativos de corta duración que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y desafíos que enfrentamos durante situaciones importantes de la vida". De esta forma se le reconoce como un constructo psicológico que organiza y controla los cuatro aspectos citados interrelacionados de la

experiencia emotiva. Además, se resalta de las emociones, su utilidad como sistemas de lectura para indicar cuán bien o cuán mal están ocurriendo las cosas. Por ejemplo, la alegría, señala un progreso hacia las metas y la inclusión social, mientras que la aflicción indica fracaso y pérdida.

Un tópico interesante, es el origen de la emoción; la causa gira en torno a un debate central: biología *versus* cognición. La pregunta importante es si las emociones son en esencia fenómenos biológicos o cognitivos; causadas por circuitos cerebrales principalmente, u originados por una valoración subjetiva del significado de un evento en particular.

Desde la perspectiva biológica; Izard 1989 (citado en Reeve, 2003) señala que gran parte del procesamiento emocional de los sucesos externos sigue siendo no cognitivo; es automático, inconsciente y está mediado por estructuras subcorticales.

Por su parte Ekman 1992 (citado en Reeve, 2003) apunta que las emociones tienen surgimientos muy rápidos, breve duración y pueden ocurrir en forma automática e involuntaria.

Y a través de la perspectiva cognitiva, Lazarus 1991(citado en Reeve, 2003) afirma que el proceso para generar emoción comienza no con el acontecimiento mismo ni con la subsecuente reacción biológica personal, sino con la valoración cognitiva de su significado.

Pero ¿cuál posicionamiento es el correcto? En este sentido, Plutchik 1995 (citado en Reeve, 2003) considera el debate entre cognición y biología como un problema del tipo del huevo y la gallina. Para este autor, la emoción es un proceso, una cadena de

situaciones que se agrega dentro de un complejo sistema de retroalimentación. Donde dicho sistema comienza con un acontecimiento significativo en la vida y concluye con una emoción. La mediación entre el suceso y la emoción es una compleja cadena interactiva de acontecimientos de índole cognitiva y biológica. El autor afirma que las cogniciones no causan en forma directa emociones, del modo en que no lo hacen los sucesos biológicos. Las experiencias emocionales existen como episodios que ocurren a lo largo del tiempo, donde sus componentes declaran y ejercen influencias continuas entre sí.

Por otro lado, el estudio de los procesos que anteceden a la emoción, tiene un interés primordial al pretender regular su presencia y tono en la vida cotidiana del individuo; pues se estará en la posición de apoyar su culminación de metas personales.

Emociones y racionalidad: la condición de evaluación.

La perspectiva cognitiva en el estudio de la emoción entiende que la activación de una respuesta emocional está vinculada básicamente a los procesos de valoración.

Lazarus, Kanner, y Folkman (1980), postulan en su modelo teórico de las emociones, basado en su teoría cognitiva del estrés, se evalúen en un primer momento las consecuencias positivas o negativas de una situación determinada (*valoración primaria*). Posteriormente se analicen los recursos que se poseen para hacer frente a dicha situación (*valoración secundaria*). La cualidad de la reacción emocional es consecuencia directa de los procesos de valoración cognitiva y cada evaluación conduce a un tipo de emoción, manifestada por una tendencia a la acción y expresión características. Para Lazarus no es adecuado plantear si la emoción precede a la cognición o si es consecuencia de la misma. La relación es bidireccional y ambas están intrínsecamente

unidas, ya que la cognición es una parte fundamental de la emoción, que le proporciona la evaluación del significado.

Por su parte Frijda (1986) propone que los procesos de valoración se pueden considerar como la llave para la comprensión de las distintas emociones en diferentes individuos y en diferentes momentos. Las valoraciones señalan algunas de las condiciones que elicitán diferentes emociones en diferentes personas.

En este sentido, al incidir en la valoración de las situaciones, se presupone que el individuo estará en libertad de regular su tendencia a la acción. Por tanto la educación juega aquí un papel preponderante.

Cuando hablamos de libertad de acción debemos considerar la parte racional que nos lleve a decidir alternativas. También se puede añadir que la racionalidad presupone la intencionalidad: si un estado mental carece de contenido representacional, si no se refiere a nada o no tiene significado, cae fuera del ámbito de la razón. Un dolor o una punzada, las meras sensaciones, no son racionales o irracionales. Sólo desde una perspectiva que dé cuenta de la convivencia entre creencias y emociones se puede plantear la condición de evaluación.

Así, nos podemos encontrar con emociones irracionales por basarse en creencias dogmáticas o sin evidencia a su favor (por ejemplo, la tristeza causada por la creencia de que un ser querido padece una grave enfermedad, es irracional si no tenemos ningún dato, o los que tenemos son insuficientes, para pensar que realmente es así); o emociones irracionales por basarse en una creencia derivada a partir de creencias a su vez injustificadas, o emociones irracionales por basarse en una inferencia inadecuada.

Un segundo tipo de irracionalidad de la emoción, también vinculado con las creencias que las generan, es el que se da por falta de correspondencia entre el tipo de creencia y el tipo de emoción. Es el tipo de racionalidad que cuestionamos cuando la emoción no parece corresponderse con el tipo de creencia. Por ejemplo, cuando sentimos ira (en lugar de compasión) hacia aquellos a quienes hemos hecho daño, u odio (en lugar de agradecimiento) a quienes nos han ayudado. Una variante del anterior tipo de irracionalidad emocional es el de las emociones excesivas o, por el contrario, el de las emociones insuficientes. En este caso ya no es que haya alguna incongruencia entre el tipo de creencia y el tipo de emoción, sino que hay una desproporción entre los juicios de valor y las creencias subyacentes a la emoción y la intensidad de la misma.

En ocasiones, una emoción nos parece irracional porque no vemos que tenga ningún sentido a la luz de los objetivos cercanos o remotos del sujeto. Un amor no correspondido o imposible sostenido más allá de lo razonable, el odio que convierte a la venganza en el único objetivo relevante para el sujeto, los celos (incluso fundados) que acaban con la relación que pretenden proteger, etc. son emociones que nos pueden parecer irracionales porque tienen consecuencias destructivas, invasivas, desplazan objetivos relevantes de cualquier plan de vida razonable y llevan al sujeto a realizar acciones insensatas.

Según Ellis (1980), una creencia es racional, si es objetiva, va de acuerdo con las metas a largo plazo del sujeto, protege su vida y no le ocasiona conflictos innecesarios. En contra parte, este autor afirma que cualquier perturbación emocional estará relacionada, con gran probabilidad, con alguna creencia irracional.

Emociones y voluntad: La condición de control.

Muchas expresiones, como "me sentí inundado de tristeza", "me asaltó el temor de que...", "enloquecí de furia", etc. parecen indicar que las emociones nos asaltan, que no las elegimos. Sin embargo, algunos autores como Sartre (citado en Moya, 2006), actualmente han insistido en lo contrario. El más citado es probablemente Robert C. Solomon, quien acepta que las emociones, en ocasiones, escapan a nuestro control, pero considera que se trata de casos sumamente excepcionales, y afirma que "La mayoría de nuestras emociones, la mayor parte del tiempo, no escapan por completo a nuestro control. No sólo nos suceden, sino que somos responsables de ellas. *Las practicamos y, en muchos casos, las elegimos, aunque sea inconscientemente*" (Solomon, 2007).

Si bien es cierto la concepción tradicional (sólo fenomenológica) hoy en día es insostenible, también la tesis contraria por parte de Solomon es un poco exagerada. No parece apropiado afirmar que las emociones se eligen (y menos aceptar algo así como una elección inconsciente), porque no podemos tener una determinada emoción sólo con decidirlo. No obstante, eso no quiere decir que escapen totalmente de nuestro control. En cierta medida, las emociones son "manipulables". El proceso de educación moldea las emociones, permite algunas y sus expresiones, e inhibe otras.

En este sentido; además de las emociones innatas que desempeñan un papel tanto clave como fundamental para la supervivencia del propio ser humano, el individuo cuenta con aquellas que desarrolla a través del aprendizaje, y que en consecuencia pueden ser moldeadas por la educación. La modificación de conductas emocionales se basa en "desmontar" la asociación entre un suceso y sus consecuencias (por ejemplo, entrar sólo a un ascensor y sentir una terrible angustia en cuanto se cierran las puertas) haciendo

que ese suceso quede asociado a consecuencias contrarias a la realidad (un ascensor no provoca por sí sólo tales reacciones) (Caballo, 1991).

Podemos ejercer un control indirecto sobre nuestras emociones si incidimos sobre el aspecto de evaluación de las mismas. Como señala Ekman (1999), las valoraciones señalan algunas de las condiciones que elicitán diferentes emociones en diferentes personas. La valoración va a influir también en los patrones de cambios corporales, derivados de los patrones de actividad del sistema nervioso autónomo y del sistema nervioso central.

Por ello, las evaluaciones incidirán de manera consciente en la experiencia emocional. Se ha señalado que las emociones se manifiestan cuando evaluamos un evento (real o imaginario) como facilitador u obstaculizador de un deseo. De manera que, quizá, si podemos cambiar nuestras creencias, podremos evitar, suprimir o provocar una emoción, como sugería Aristóteles en la Retórica (citado en Calhoun y Solomon, 1992). Además, estaremos en posición de corregir nuestras creencias y juicios evaluativos, y realizar lo que algunos psicólogos han llamado una "reestructuración cognitiva".

Ellis (1990), creador de la Terapia Racional Emotiva (TRE), a través de su modelo ABC intenta descubrir las irracionalidades de los pensamientos y modificarlos con objeto de sanar las emociones dolorosas, dramatizadas y exageradas que son consecuencia de los esquemas mentales distorsionados. Ellis parte de la hipótesis de que no son los acontecimientos (A) los que nos generan los estados emocionales (C), sino la manera de interpretarlos (B). No es A quien genera C, sino B. Por tanto, si somos capaces de cambiar nuestros esquemas mentales (D) seremos capaces de generar nuevos estados emocionales (E) menos dolorosos y más acordes con la realidad, por tanto, más racionales y realistas.

Por ello, es importante identificar aquellas creencias irracionales que influyen en la manera de interpretar las situaciones o cosas importantes para el sujeto y sus metas personales. Ellis, Caballo y Lega (1999), han identificado las características de las ideas irracionales que promueven emociones (y/o conductas) disfuncionales:

- Causan un sufrimiento innecesario o desproporcionado con respecto a la situación.
- Llevan a (o implican) comportamientos "auto-saboteadores" (contrarios a los propios intereses u objetivos).
- Dificultan (o impiden) la realización de las conductas necesarias para lograr los objetivos propios.
- Están asociadas a demandas absolutistas y otras distorsiones cognitivas:
 - “Debo ser increíblemente competente, o de lo contrario no valgo nada” (hacia sí mismo).
 - “Los demás deben considerarme; o son absolutamente estúpidos” (hacia los demás).
 - “El mundo siempre debe proveerme de felicidad, o me moriré” (hacia el mundo).

Actualmente, en este modelo las relaciones se consideran más complejas que en el esquema original del ABC, siendo todos los elementos relacionados e interactuantes. En un análisis más profundo, se explica que las relaciones no son ni exclusivas ni lineales ni unidireccionales como en el esquema anterior, pero que éste es el modelo básico y más didáctico para explicar el origen y el tratamiento de los trastornos (Ellis et al., 1999).

Otra vía para evitar o provocar emociones consiste en manipular el contexto en el que surge la emoción. En palabras de Lyons (1993): "Para inducir en uno mismo una emoción, podríamos estudiar bajo qué condiciones ocurre la emoción apropiada y más adelante deliberadamente construir o duplicar tal situación"

Igualmente, para mantenerla viva podríamos tratar de promover las circunstancias en las que la emoción surge con mayor facilidad. Para poder ejercer este tipo de control sobre las emociones es necesario, en primer lugar, conocer, reproducir o evitar las circunstancias del contexto, esto es, que contemos con un repertorio de estrategias de manipulación de las contingencias ambientales; en segundo lugar, es necesario que conozcamos qué tipo de condiciones despiertan las emociones que queremos controlar.

Esto, sin embargo, no es fácil: exige tener un catálogo lo suficientemente concreto de cosas que, por ejemplo, me dan miedo, me producen ira, despiertan mi desdén, me causan sorpresa, suscitan mi empatía, mi envidia etc., de manera que pueda reproducir o suprimir las condiciones que hacen que surjan estas emociones. Y con ello, también se requiere tener capacidad de análisis de las contingencias ambientales que mantienen o inhiben la experiencia emotiva.

Emociones y acciones: la "condición de motivación".

Es indudable que las emociones tienen una función de motivación de la conducta. De hecho, es frecuente mencionar una emoción para explicar una acción o una omisión o, incluso, una intención.

Las emociones influyen de dos maneras distintas en la acción: participando en la formación de la intención y constriñendo la libertad de actuar. De acuerdo con Reeve (2003), las emociones energizan y dirigen la conducta para el logro de una meta o

propósito en particular, aportan esta fuerza que sostiene un comportamiento hacia la satisfacción de dichas metas personales.

Para entender el papel de las emociones en la génesis de la acción hay que recordar su conexión con los deseos y las creencias. El estudio de la motivación nos explica que parte del querer y el deseo procede de la naturaleza humana y cuál proviene de un aprendizaje personal, social y cultural (Reeve, 2003).

Diversas emociones surgen cuando se evalúa un evento como relevante para la satisfacción o frustración de un deseo o una preferencia, en último término vinculado con el bienestar del sujeto o de sus allegados. De manera que ciertos deseos forman parte de la red de estados mentales necesarios para que se produzca una emoción, esto es, toman parte en la generación de la emoción. Podemos llamar a estos deseos: deseos previos a la emoción. Pero, por otro lado, en ocasiones las emociones se ven asociadas a otros deseos, que no son previos, sino de alguna manera derivados de ellas (Wollheim, 2006).

Pues bien, la conexión entre las emociones y las acciones se da a través de los deseos y las creencias que las emociones mismas contribuyen a generar (González, 2009). Este autor destaca tres mecanismos por los cuales las emociones intervienen en el entramado de las razones para la acción:

a) Las emociones contribuyen a generar deseos que están instrumentalmente conectados con los deseos previos o preferencias que el sujeto quiere satisfacer. Las emociones negativas (esto es, las que surgen cuando evaluamos un evento como un obstáculo para satisfacer nuestro deseo principal o previo), generan deseos de resolver o mitigar o eliminar el obstáculo que nos impide satisfacer nuestro deseo principal. Las emociones positivas (aquellas en las que evaluamos el evento como facilitador de nuestro objetivo)

pueden generar deseos tendientes a aprovechar el efecto beneficioso del evento o a disfrutar del objetivo satisfecho.

b) Las emociones pueden generar deseos cuya finalidad sea tratar de mitigar la agitación o la sensación de dolor causada por la misma, o alargar o asegurar los aspectos positivos. Pero en ciertos momentos algunos deseos y las acciones correspondientes logran mitigar la agitación o la sensación de dolor sin tener con el objetivo principal una conexión instrumental.

En ocasiones, una emoción negativa desencadena el deseo de no volver a "caer" en una situación emocional del mismo tipo, y una emoción positiva puede desencadenar el deseo de volver a experimentar una emoción del mismo tipo. Las contingencias moldean el comportamiento regido por la ley del reforzamiento.

c) Las emociones generan creencias que, en combinación con ciertos deseos, constituyen razones para la acción. La relación de las emociones con las creencias o evaluaciones - de manera semejante a lo que sucede en el caso de los deseos- es circular: por un lado, las creencias o juicios evaluativos generan emociones; por otro lado, las emociones influyen en nuestra manera de percibir y evaluar el mundo. Y estas maneras de ver el mundo se combinan con deseos para formar razones completas para la acción que nos impulsan a actuar.

Por su parte, para explicar la relación entre las emociones y las acciones, Reeve (2003) apunta que las emociones generan energía que dirige el comportamiento hacia el logro de una meta o propósito particular. Crean un deseo motivacional de hacer lo que a menudo no podemos hacer, por ejemplo al experimentar ira, se crea un deseo de pelear contra un enemigo o protestar contra una injusticia.

Se puede concluir señalando que las emociones no son meras sensaciones, sino que tales sensaciones van acompañadas (entre otros elementos, como los cambios fisiológicos o la tendencia a cierta conducta) de cierto tipo de creencias: juicios evaluativos acerca de si cierto hecho facilita u obstaculiza un deseo, un objetivo, una preferencia o un plan. Y finalmente, al expresarse la emoción, se hace referencia del aspecto social que tiene esta, ya sea mediante posturas, gestos, vocalizaciones y expresiones faciales dirigidas a terceras personas.

6. REESTRUCTURACIÓN COGNITIVA

El presente capítulo tiene por objetivo primordial, aportar los elementos de valoración y reestructuración cognitiva que inciden sobre la regulación emocional, aportando la metodología para el procedimiento psico-educativo que se presenta en este trabajo.

La reestructuración cognitiva es una estrategia general de los procedimientos cognitivo-conductuales, destinada a modificar el modo de interpretación y valoración subjetiva, mediante el diálogo socrático, la modelación y la práctica de hábitos cognitivos nuevos. En el presente capítulo se analizará el proceso de reestructurar el estilo de pensamiento catastrófico, demandante e irracional, hacia uno más objetivo y adaptativo, incidiendo de manera propositiva en la valoración de las situaciones importantes para el individuo.

El nombre de reestructuración cognitiva y de terapias racionales fue acuñado por Mahoney y Arnkoff (Mahoney, 1983), en la clasificación que llevaron a cabo de las distintas terapias cognitivas existentes en los años sesenta. En esta clasificación identificaron tres grandes grupos de terapias cognitivas: las racionales y de reestructuración cognitiva, las dirigidas a entrenar habilidades para afrontar y manejar situaciones, y las terapias de resolución de problemas. La terapia racional emotiva-conductual (TREC) de A. Ellis se ha incluido dentro de las terapias racionales y de reestructuración cognitiva junto con la terapia cognitiva de Beck y el entrenamiento en auto instrucciones de Meichenbaum.

A pesar de las diferencias existentes entre estos tres procedimientos, existen concepciones comunes a todos ellos, entre las que se encuentran: el enfatizar la importancia de analizar y modificar los patrones de pensamiento disfuncionales de las

personas sustituyéndolos por patrones racionales y adaptativos. Resaltando el papel que tiene la evaluación de los procesos cognitivos en los patrones afectivos y de comportamiento.

La TREC fue fundada por Ellis a comienzo de la década de los sesenta. Es la pionera de las terapias de reestructuración cognitiva y fue conocida hasta 1994 como Terapia racional-emotiva (TRE). Albert Ellis, modifica su denominación incorporando el término “conductual”, basándose en que con frecuencia incluye, en sus intervenciones terapéuticas, técnicas conductuales (Ellis y Dryden, 1994).

En el desarrollo de su procedimiento terapéutico, reconoce la influencia de diversas corrientes filosóficas tales como el pensamiento de los estoicos, que sostenían que la perturbación emocional no está directamente provocada por la situación sino por la interpretación que los sujetos hacen de ella; del psicoanálisis, especialmente las figuras de Horney y Adler; y de las técnicas del enfoque activo-directivo del movimiento conductista.

En la base del desarrollo de su teoría se encuentra el supuesto de que las personas tienen ideas o filosofías de vida irracionales que, aunque inventadas por ellas mismas, las mantienen dogmáticamente, produciéndoles perturbaciones emocionales y conductuales. La causa de las alteraciones emocionales estaría en la manera que tiene el sujeto de interpretar su ambiente y sus circunstancias, y las creencias que ha desarrollado sobre sí mismo, sobre los otros y sobre el mundo en general.

El elemento principal es el sistema de creencias de los sujetos que se caracteriza por patrones de pensamiento irracional dado que son: 1) falsos, ya que distorsionan la

realidad, son interpretaciones incorrectas de lo que sucede y no se sostienen con la evidencia disponible; 2) disfuncionales, puesto que dificultan la obtención de metas y producen o pueden producir patología; y 3) automáticos, dado que el sujeto no conoce su existencia ni sabe el papel mediador que juegan en todo lo que siente y hace (Ellis y Grieger, 1990).

Otro de los aspectos básicos de la TREC es la distinción entre creencias racionales e irracionales. Aunque ambas se describen como cogniciones evaluativas propias de cada persona, las *creencias racionales* son probabilísticas, preferenciales o relativas y se expresan en términos de deseos y gustos: “me gustaría”, “preferiría” “no me gustaría”, etc.; y cuando las personas no consiguen lo que desean, los sentimientos negativos de displacer o insatisfacción que generan (tales como preocupación, tristeza o disgusto) no impiden el logro de nuevos objetivos o propósitos. Las *creencias irracionales*, por el contrario, son dogmáticas o absolutas y se expresan en términos de obligación, necesidad imperiosa o exigencia: “tengo que”, “debo de”, “estoy obligado”, etc. Su no consecución provoca emociones negativas inapropiadas (entre otras depresión, culpa, ira, ansiedad, miedo) que interfieren en el logro de objetivos y generan alteraciones del comportamiento tales como aislamiento, conductas de evitación o de escape, abuso de sustancias tóxicas, actos delictivos, etc. (Ellis, 1980).

Como se mencionó anteriormente, para la TREC el elemento principal en el trastorno psicológico se encuentra en la evaluación irracional, poco funcional, que hace el individuo sobre el sí mismo, los demás y el mundo que le rodea. Esta evaluación se realiza a través de las exigencias absolutistas y dogmáticas “debo de” y “tengo que” en relación a estos tres aspectos. Entonces, la propuesta de este enfoque es que esos “debo de” y “tengo que” rígidas, conllevan a tres conclusiones irracionales nucleares, que son

creencias evaluativas llamadas inferencias, y son tremendismo, baja tolerancia a la frustración y condenación (Ellis, Caballo y Lega, 1999).

En una forma más detallada:

1. Tremendismo: Se tiende a resaltar en exceso lo negativo de un acontecimiento, a percibirlo como más de un 100% malo, es pensar que las cosas no deberían ser tan malas como están saliendo.

2. Baja tolerancia a la frustración o *no lo puedo soportar*: Es la tendencia a exagerar lo insoportable de una situación, y de ahí la calificación de lo insufrible que resulta estar pasando por esa situación; por ello también se experimenta la sensación de que no se puede ser feliz bajo ninguna circunstancia. Ya sea que tal situación contenga la probabilidad de presentarse: “si tal cosa ocurre es insoportable, terrible, horrible”; o bien si no hay probabilidad de que esta se presente: “si tal cosa no ocurre, es insoportable, terrible, horrible”.

3. Condenación: Tendencia a reducir, la valía de alguien como persona, o de uno mismo, como resultado del comportamiento individual. Es pensar y evaluar que la valía como persona (de uno mismo, algún amigo/a, familiar, pareja, etc.) está anclada en lo que la persona hizo o dejó de hacer, de acuerdo a las demandas que se tengan hacia sí, los otros, o el mundo. Ejemplo: “si la pareja no hizo lo que le pedí, como se suponía que debería de haberlo hecho, no es la pareja que yo pensaba, y me decepciona”. “O si hizo algo que no debió haber hecho, y no es lo que yo pensaba, también me decepciona”. Así, esta condena es el resultado de una evaluación irracional.

Precisamente, debido a estas características de las creencias, Ellis habla de que la TREC es un enfoque psico-educativo; es decir, el profesionalista enseña al participante a analizar

su forma de pensar a través del modelo *A B C*, donde adquiere las competencias de reestructurar su estilo cognitivo, que lo llevarán a decidir entre un repertorio más amplio de actividades funcionales y productivas.

Ellis et al. (1999), presenta una clasificación de las ideas irracionales, independientemente de las peculiaridades de cada sujeto, englobándolas en un número reducido de categorías que conformarían las *ideas irracionales básicas*.

Entre ellas se destacan las siguientes: 1) Tengo que ser amado y tener la aprobación de todas las personas importantes de mi entorno; 2) si soy una persona valiosa, tengo que ser siempre competente, suficiente y capaz para conseguir todo lo que me propongo; 3) las personas malas, infames o inmorales, deben ser culpabilizadas y castigadas por sus malas acciones; 4) es horrible y catastrófico que las cosas no salgan, no sean, o no vayan, como yo quiero o deseo; 5) las desgracias humanas se originan por causas externas y no puedo hacer nada o casi nada para evitar o controlar la pena y el sufrimiento que me producen; 6) si puede pasar algo peligroso o terrible, debo sentirme muy preocupado o asustado y pensar constantemente en la posibilidad de que ocurra; 7) es más fácil evitar que enfrentarme a las responsabilidades y los problemas de la vida; 8) debo depender de personas más fuertes y poderosas en quien confiar y apoyarme; 9) las cosas que me ocurrieron en el pasado, son determinantes de mi conducta actual y futura porque siempre me influirán de manera definitiva y me volverán a ocurrir; 10) debo asumir y preocuparme mucho y constantemente por los problemas de los demás, como si fueran los míos; 11) cada problema tiene una solución acertada y perfecta y es horrible y catastrófico no encontrarla.

Estas ideas irracionales fundamentales contienen tres *nociones básicas* en las que los individuos hacen peticiones *de carácter absoluto* a sí mismos, a los otros y al mundo:

1) *Tengo que* actuar bien y *tengo que* ganar la aprobación por mi forma de actuar; 2) todas *las personas deben* actuar de forma agradable, considerada y justa conmigo; si no lo hacen, son despreciables y malos y merecen ser castigados; 3) las condiciones de la vida *deben ser* buenas y fáciles para que pueda conseguir prácticamente todo lo que quiero sin mucho esfuerzo e incomodidad.

En suma, estas exigencias absolutas y dogmáticas generan *distorsiones cognitivas*, que se relacionan de forma interdependiente con las creencias irracionales, y entre las que se encuentran: 1) *resaltar en exceso lo negativo* de un acontecimiento; 2) *exagerar lo insoportable* de una situación; y 3) *condenar a las personas, o al mundo* en general, si no proporcionan al individuo lo que éste cree que merece (Ellis, Caballo y Llega, 1999).

El procedimiento de la *TREC* consta de cuatro grandes fases:

1) Evaluación de los problemas, explicación del esquema A-B-C y del método terapéutico que se va a seguir; 2) detección de las ideas irracionales y caer en la cuenta de su papel en los trastornos emocionales y conductuales; 3) debate y cambio de las ideas irracionales; y 4) aprendizaje de una nueva filosofía de vida (Ellis y Grieger, 1990).

En la *primera fase*, el psicólogo averigua el *tipo de problemas* que presenta el cliente a través de *entrevistas de evaluación*. Ellis clasifica los problemas en dos grandes categorías: externos e internos. Los *problemas externos*, dependen de situaciones ambientales, y se incluirían entre ellos: las preocupaciones profesionales, los problemas específicos de la vida, las dificultades de relación con personas concretas, ente otros. Todos estos se incluyen, dentro del esquema A-B-C, en A, como acontecimientos activadores. Los *problemas internos* comprenden los síntomas que presenta el cliente, es decir, las perturbaciones emocionales y las conductas desadaptadas que manifiestan, tales como ansiedad, depresión, ira, culpa, aislamiento, adicciones, etc. y estarían

incluidas en C, reacciones o consecuencias. Estos últimos conforman los *problemas primarios*, trastornos en los que se centra la TREC.

No es raro encontrar, al realizar la evaluación, lo que Ellis denomina *problemas secundarios*, que están formados por los síntomas que tiene el sujeto ante la percepción de los síntomas primarios.

En la *segunda fase*, el psicólogo ayudará al cliente a *descubrir sus ideas irracionales y el papel que juegan en sus problemas emocionales y conductuales*, a través de un *diálogo didáctico*.

Para *debatir y eliminar las ideas irracionales, tercera fase*, el psicólogo, mediante preguntas que susciten la discusión y el debate, ayudará al cliente a *cuestionar la veracidad* de sus pensamientos irracionales analizando: 1) los aspectos a favor y en contra de cada uno de ellos; 2) el tipo de argumentos ilógicos y falsos que está utilizando para mantenerlos; 3) cómo puede generar creencias racionales que le sirvan de alternativa; y 4) qué beneficios encontrará al adoptar creencias racionales en lugar de las irracionales que mantiene, motivándole de esta manera a que adquiera un mayor grado de compromiso y responsabilidad al hacer suyas las nuevas creencias racionales que vaya adoptando.

En la última parte del procedimiento, se trabaja por *aprender una nueva filosofía de vida*, esta tiene como objetivo el arraigo, de manera permanente y estable, de las nuevas creencias racionales recién aprendidas en la fase anterior. Para ello el psicólogo animará al participante a que encuentre la forma de convencerse de la validez y del valor pragmático de lo que ha aprendido, lo que la TREC denomina *fortalecer el hábito*.

Para conseguir este fortalecimiento el participante debe, a través de *tareas programadas para casa*, enfrentarse a los acontecimientos activadores (A) que susciten ideas irracionales (B) para que las pueda detectar y darse cuenta de las consecuencias emocionales y de comportamiento (C) que les acompañan, debatir esas creencias y fomentar las ideas racionales aprendidas durante las sesiones anteriores (D), y observar las consecuencias emocionales que estas nuevas ideas racionales traen consigo (E); modificando con ello su estilo de afrontar y percibir las situaciones cotidianas.

En suma, las aportaciones de este modelo a la valoración de las diferentes situaciones en la vida del individuo proveen un modelo claro, estructurado y organizado. Se basa en lo irracional, lo ilógico, lo poco científico y lo inútil o poco funcional para la persona. Ellis equipara su modelo como la adquisición de una nueva filosofía de vida la cual indica la reestructuración cognitiva efectuada.

Como se mencionó en el capítulo anterior, al hacer cierta valoración de situaciones u objetos se influye en la manera de experimentar nuestras emociones; por ello si aprendemos a manipular esta evaluación de manera racional , podemos apostarle a experimentar un sentimiento de la emoción controlado y por tanto hacer decisiones más adaptativas y funcionales.

7. EL PROCESO DEL APRENDIZAJE AUTO REGULADO

Las estrategias de autorregulación son un mecanismo muy importante para la vida de las personas, un buen uso de este tipo de estrategias afectará de un modo u otro las competencias de la vida diaria de cada persona y lo hará en distintos ámbitos: el personal, el social -cultural, el educativo, el profesional, etc. En el presente capítulo; se analizan y describen los elementos que apoyan el desarrollo de habilidades a través de un procedimiento que favorece un comportamiento autónomo por parte de los aprendices: el aprendizaje auto regulado; todo ello con el objeto de aplicar estos elementos a la enseñanza de habilidades para la autorregulación emotiva (cap. 8).

El aprendizaje es un proceso crítico en estos tiempos. Esto se debe a que en la era del conocimiento y competencias, el capital de individuos e instituciones es en suma el conjunto de conocimientos y habilidades acumulado, estructurado y útil. Cuando las personas necesitan adquirir nuevas habilidades para afrontar cambios y readaptarse a su contexto, su autonomía es relevante. En este sentido, resurge la importancia de un concepto planteado desde siempre cuando se ha analizado el problema del aprendizaje: la autonomía del aprendiz.

El pariente contemporáneo del concepto de autonomía es la *auto regulación*. Desde hace un par de décadas se ha analizado a la auto regulación y sus repercusiones en el ámbito educativo; por ello es importante cuando requerimos enseñar nuevas habilidades, en especial a regular emociones, tener una base teórica sólida que apoye la formación de aprendices autónomos. El interés del presente capítulo se ubica en el análisis de los procesos de aprendizaje hacia la autonomía de los aprendices, dirigido hacia la adquisición de habilidades auto regulatorias en general.

Se presenta un desglose del concepto de auto regulación. En primera instancia se muestran los elementos que permiten la definición de la auto regulación, posteriormente los modelos teóricos que la explican.

Con ello surge la necesidad de considerar el concepto de la autonomía del aprendiz. La autonomía implica una actitud activa por parte del aprendiz hacia la adquisición de conocimientos y habilidades.

La noción de autonomía se puede entender en el ámbito del aprendizaje como resultado de un proceso de *auto regulación*. El concepto de auto regulación tiene un papel importante en la vida contemporánea, dado que se convierte en un patrón de habilidades de uso cotidiano en el entorno social y personal.

El concepto de auto regulación

La auto regulación es un término utilizado con frecuencia en los años recientes para describir la generación y seguimiento de reglas auto generadas que rigen el comportamiento propio. Se ha estudiado en diferentes escenarios de desenvolvimiento del ser humano, obteniendo resultados de beneficio diverso (Zimmerman y Martínez Pons, 1990).

En realidad se trata de un concepto complejo, que incluye varios elementos. Por ejemplo, Zimmerman (2000) define a la auto regulación de forma muy general como el grado en que el aprendiz tiene un papel activo en el proceso de su propio aprendizaje. Entre los elementos que él considera como parte de este concepto, se encuentran: la cognición, la meta cognición, la motivación, la conducta y el contexto.

La cognición.

Si bien la cognición es un complejo de procesos mentales, en el contexto de la auto regulación son pertinentes solamente aquellos procesos cognitivos que hacen posible el aprendizaje, como la memoria, el razonamiento, la solución de problemas, o la construcción de significado. Los primeros procesos se relacionan con el ejercicio de ciertas estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje son los métodos que los aprendices utilizan para adquirir nuevas competencias. La investigación que se ha llevado a cabo en este sentido indica que los aprendices con mejor desempeño usan más estrategias de aprendizaje que los de bajo desempeño (Zimmerman y Martínez Pons, 1990).

De acuerdo con Weinstein, Powdrill, Husman, Roska y Dierking (1998), se pueden identificar tres categorías de estrategias de aprendizaje:

1. Estrategias de ensayo, que se usan para seleccionar y codificar la información al pie de la letra, e incluyen la recitación o la repetición de información. Son efectivas para aprender material factual, y algunos ejemplos son: copiar, tomar notas o recitar definiciones; su limitación es que permiten realizar pocas conexiones entre la información nueva y la que ya está disponible en la memoria a largo plazo.
2. Estrategias de elaboración, que se usan para hacer significativas la información y construir conexiones entre la información dada para el material a aprender y el conocimiento previo del alumno. Permiten recordar nombres, categorías, secuencias o grupos de elementos (conceptos). Ejemplos de estas estrategias son: elaborar resúmenes, tomar notas, hacer esquemas, elaboraciones verbales, o interrogación previa al estudio acerca del contenido del material.

3. Estrategias organizativas, que se usan para construir conexiones internas entre piezas de información dadas en el material de aprendizaje. Estas estrategias ayudan a los aprendices a recordar información a través de la creación de estructuras. Los participantes pueden aprender a estructurar el contenido a través de representaciones visuales como diagramas, matrices, secuencias y jerarquías.

La meta cognición.

La meta cognición consiste en estar consciente del proceso mental que se emplea al desarrollar una tarea, y el uso de esta conciencia para controlar lo que se hace. Es un pensamiento acerca del pensamiento y una reflexión sobre las acciones propias.

Incluye actividades como la planeación de cómo enfrentarse a una tarea de aprendizaje determinada, monitorear la comprensión (darnos cuenta de si estamos comprendiendo lo que analizamos) y la evaluación del progreso hacia la conclusión de una tarea.

El término meta cognición se refiere al conocimiento adquirido acerca de los procesos cognitivos, que puede ser utilizado para controlar los mismos. Se puede dividir en tres categorías: conocimiento de las variables de la persona, conocimiento de las variables de la tarea y conocimiento de las variables de la estrategia.

El conocimiento de las variables de la persona se refiere a la comprensión acerca de cómo el ser humano aprende y procesa la información, así como el conocimiento individual de los procesos de aprendizaje propios. Por ejemplo, se puede estar consciente de que una sesión de estudio será más productiva si se trabaja en una biblioteca en silencio que en un lugar donde hay muchas distracciones.

El conocimiento de las variables de la tarea incluye la comprensión acerca de la naturaleza de la tarea, así como el tipo de demandas de procesamiento de información que impondrá al individuo. Por ejemplo, se puede ser consciente de que tomará más tiempo leer y comprender un texto científico que una novela.

El conocimiento acerca de las estrategias implica la comprensión tanto de las estrategias cognitivas como de las meta cognitivas; así como conocimiento condicional acerca de cuándo y dónde es apropiado el uso de dichas estrategias. Así, la regulación meta cognitiva incluye el uso de ciertas estrategias. Las estrategias meta cognitivas son procesos secuenciales que son usados para controlar las actividades cognitivas y para asegurar el cumplimiento de metas cognitivas, como entender un texto. Estos procesos ayudan a regular el aprendizaje, y consiste en la planeación y el monitoreo de actividades, así como la verificación de los resultados de dichas actividades.

Por ejemplo, después de leer un párrafo en un texto un aprendiz puede preguntarse así mismo acerca de los conceptos discutidos en el párrafo. Su meta cognitiva es entender el texto. El auto cuestionamiento es una estrategia meta cognitiva común de monitoreo de la comprensión. Si el estudiante no puede responder sus preguntas, entonces debe determinar qué necesita hacer para asegurar el cumplimiento de la meta cognitiva de comprender el texto. El aprendiz puede decidir releer el párrafo hasta contestar las preguntas autogeneradas. Si después de releer el texto puede contestarlas, puede determinar que entendió el material. De esta forma, la estrategia meta cognitiva de auto cuestionamiento se utiliza para asegurar que la meta cognitiva de comprensión se cumpla.

Para una mejor comprensión de este tema, es preciso distinguir entre estrategias cognitivas y meta cognitivas, dado que son términos que se utilizan frecuentemente e

intercambiamente. Cuando se estudia un tema, pueden utilizarse ambos tipos de estrategias. Las estrategias cognitivas ayudan a un individuo a lograr una meta particular, por ejemplo, entender un texto; mientras que las estrategias meta cognitivas se utilizan para asegurar que dicha meta sea cumplida; por ejemplo, auto cuestionándose para evaluar la comprensión del texto. Las experiencias meta cognitivas pueden preceder o seguir a la actividad cognitiva. Más aún, estrategias meta cognitivas y cognitivas pueden sobrelaparse en la misma estrategia general, tal como auto cuestionarse, y la estrategia particular que se usa cada instante depende del propósito de la misma. Por ejemplo, puede utilizarse una estrategia de auto cuestionamiento mientras que se lee un texto como medio para obtener conocimiento (cognitiva), o como medio para monitorear lo que se está leyendo (meta cognitiva). Debido a que las estrategias cognitiva y meta cognitiva están íntimamente relacionadas y son interdependientes, cualquier intento por examinar una sin reconocer la otra sería omitir parte de la escena de aprendizaje.

La motivación.

La motivación se refiere al porque los aprendices eligen aprender. Al respecto, el manejo de la motivación implica el desempeño de una serie de estrategias, como las siguientes:

1. La orientación a metas.

Zimmerman y Martínez-Pons (1990), señala evidencias que indican el uso y establecimiento de metas más frecuentemente en los aprendices con alto desempeño. Las metas dirigen la atención, movilizan el esfuerzo, incrementan la persistencia y motivan el desarrollo de estrategias. En la medida en que el aprendiz selecciona y persigue metas, será capaz de progresar personalmente, obtener retroalimentación y auto monitorear su progreso.

Pajares (2001), señala las características primordiales que deben tener las metas para cumplirse, tales como:

- a) Ser específicas,
- b) Susceptibles de cumplimiento a corto plazo,
- c) Deben implicar cierto reto, no ser muy fáciles ni muy difíciles,
- d) Ser auto impuestas, pues éstas generan un mayor compromiso en el aprendiz.

2. Las expectativas.

Incluyen las creencias acerca de la habilidad propia para realizar las tareas (Pintrich y De Groot, 1990). Se conocen como las atribuciones de auto eficacia. En la medida en que el aprendiz esté convencido que puede realizar una tarea tendrá una mayor motivación para llevarla a cabo.

3. El componente afectivo.

Pintrich y De Groot Incluyen las reacción emocional del aprendiz ante la tarea. Por ejemplo, un estudiante que revisa sus materiales para un examen, cuando tiene reacciones de ansiedad a las evaluaciones, tendrá una menor motivación.

La conducta.

El concepto de conducta alude a lo que los aprendices hacen efectivamente en el momento de perseguir sus metas. Por ejemplo, la realización de las tareas planeadas. Lo que el aprendiz hace puede implicar: escribir sus metas, revisarlas con frecuencia, realizar los pasos especificados en las metas, monitorear si los pasos fueron realizados

adecuadamente, rectificar las metas y ejecutar los pasos consecuentes (Zimmerman, 2000).

El contexto.

Es el ambiente en el que las personas aprenden, así como los medios de apoyo para su proceso de aprendizaje. Zimmerman y Martínez-Pons (1990) reportan que los aprendices con mejor desempeño son proactivos al elegir el sitio en el que estudiarán y los pasos que realizarán para asegurarse de tener las mejores condiciones de logro de metas. Es importante estructurar y reestructurar el ambiente de estudio para obtener los mejores resultados.

A continuación se presenta uno de los modelos más destacados que explican la dinámica entre los elementos componentes anteriormente citados.

El modelo de auto regulación de B. Zimmerman:

Entre los modelos más citados en la literatura de auto regulación se encuentran el de B. Zimmerman (2000):

Zimmerman considera la auto regulación como un conjunto de habilidades de automanejo de contingencias ambientales, sin excluir el conocimiento y el sentido de control personal para ejecutar estas en contextos relevantes. Un proceso en el que figuran pensamientos, emociones autogeneradas y acciones que son planeadas y adaptadas cíclicamente para el cumplimiento de metas personales.

Los elementos propuestos en este modelo son tres: la conducta, la persona y el ambiente, con la regulación de los siguientes aspectos:

- a) Conductual, que incluye la auto-observación, así como el ajuste estratégico de los procesos del desempeño, tales como el método propio de aprendizaje;
- b) Ambiental, se refiere a la observación y el ajuste de condiciones o resultados ambientales, y
- c) Cubierta, incluye el monitoreo de los estados cognitivos y afectivos, como la evocación de imágenes o la relajación.

En este modelo se asume que las personas se auto-regulan para cumplir metas, y que existen diferencias en el desempeño que puede ser efectivo o inefectivo. Esto puede deberse a la cantidad y calidad de los procesos auto regulatorios.

Zimmerman, propone concebir ala auto regulación como un proceso de 3 fases cíclicas: premeditación, desempeño o control voluntario y auto reflexión; dentro de las cuales tiene lugar una serie de procesos y subprocesos). Todos estos procesos así como los subprocesos, implicados en cada una o de ellos, no solo están relacionados entre sí, sino que responden a una estructura cíclica en función de los ajustes continuos requeridos debido a las fluctuaciones en los componentes personal, conductual y contextual.

Modelo de auto-regulación de Zimmerman (2000):

FASE PREVIA	FASE DE REALIZACIÓN	AUTO REFLEXIÓN
<p><i>Análisis de tareas</i></p> <p>Establecimiento de metas</p> <p>Planeación estratégica</p> <p>Creencias de auto motivación</p> <p>Auto eficacia</p> <p>Expectativas de resultados</p> <p>Valor e interés intrínseco</p> <p>Orientación a metas</p>	<p><i>Auto control</i></p> <p>Auto instrucción</p> <p>Imaginería</p> <p>Enfoque de atención</p> <p>Estrategias de tareas</p> <p>Auto observación</p> <p>Auto registro</p> <p>Auto experimentación</p>	<p><i>Auto juicio</i></p> <p>Auto evaluación</p> <p>Atribución causal</p> <p>Auto reacción</p> <p>Auto satisfacción afecto</p> <p>Adaptativa defensiva</p>

- ❖ La *Fase Previa*, de acuerdo con Zimmerman (2000), se caracteriza por los siguientes aspectos:

Las personas con metas orientadas al aprendizaje están más centradas en el progreso de su aprendizaje que en la competición con sus iguales, y tienden a aprender más eficazmente que las personas con objetivos centrados en la realización.

El proceso de fijar metas es uno de los más importantes en el aprendizaje autorregulado, pues va a fijar la línea a seguir a lo largo del proceso de aprendizaje. Estas metas se van a organizar jerárquicamente de las más concretas a las más globales, siendo las metas concretas las reguladoras de proceso a corto plazo y, las globales, aun cuando sean alcanzables en términos concretos, determinarán las metas específicas y ayudarán al aprendiz a sostener su compromiso en el tiempo.

La planificación estratégica consiste en la selección por parte del participante de un abanico de estrategias de aprendizaje o de métodos que los permita alcanzar los objetivos diseñados

Este proceso de planificación está conformado por las relaciones establecidas entre los medios contingentes y la meta final específica. Estas interrelaciones favorecen la autorregulación por ayudar al aprendiz a protegerse de otras metas menores que se le puedan presentar, de gratificación más inmediata y más fáciles de conseguir y/o más atractivas, y dirigir sus esfuerzos hacia la meta final inicialmente establecida. Además, la planificación supone una temporalización, una toma de decisión sobre los recursos necesarios y una selección de las estrategias más adecuadas para el logro de dicha meta final.

- ❖ La *Fase de Realización o Control Volitivo*, incluyen los procesos que ayudan al participante a focalizar la atención en la tarea del aprendizaje optimizando su desempeño. Los aprendices con bajo rendimiento en su ejecución de tareas, se distraen más fácilmente de sus actividades y tienden a centrarse más en los errores cometidos que los alumnos que presentan un elevado rendimiento en sus tareas ejecutadas (Corno, 1993). Las auto instrucciones constituyen verbalizaciones sobre los pasos a emprender durante el desempeño de las tareas escolares (Schunk, 1998). La investigación sugiere que las auto instrucciones mejoran el aprendizaje de los participantes, ya que la vocalización de los protocolos contribuyen a la disminución de los errores cometidos. La auto monitorización facilita información sobre los progresos y fracasos relativos a un determinado criterio de referencia. A medida que los participantes van adquiriendo competencias en su desempeño, la auto-monitorización de las tareas de aprendizaje disminuye, siendo cada vez menos intencionada como consecuencia de la automatización de las rutinas en la resolución de problemas.

- ❖ *Fase de Auto-reflexión*. En esta etapa el estudiante juzgará y valorará su logro y el proceso llevado a cabo, lo que implica específicamente la puesta en marcha de procesos atribucionales que pueden jugar un papel fundamental en su posterior conducta de aprendizaje. Comprende los siguientes procesos:

La auto-evaluación de los resultados de aprendizaje, es normalmente uno de los procesos auto-reflexivos iniciales, que implica la comparación de la información monitorizada con algún objetivo educativo concreto (e. g. confrontación del resultado obtenido en el ejercicio con el presentado en el manual de ejercicios). Los procesos de atribución causal desempeñan un papel fundamental en los procesos de auto-reflexión, ya que las

atribuciones de los fracasos escolares y una competencia cognitiva deprimida, pueden traer consigo reacciones negativas y falta de implicaciones en el trabajo académico (Zimmerman y Kitsantas, 2002). Las atribuciones causales, como los demás procesos descritos, son influenciadas por los factores personales y contextuales. Los participantes auto-reguladores de su aprendizaje afrontan sus resultados del desempeño como consecuencia de su esfuerzo, atribuyendo un determinado fracaso a causas que pueden ser alteradas por sí mismos, por ejemplo a través de un incremento del tiempo de esfuerzo en el estudio individual (y no por atribuciones irracionales hacia la auto eficacia). Estas ayudan también a los aprendices en la identificación de la(s) fuente(s) de sus errores y en la reorganización del perfil estratégico de su aprendizaje.

Sin embargo; no sólo es importante la buena ejecución de la tarea, también la percepción de satisfacción/insatisfacción del aprendiz hacia una actividad, esta lleva implícita la probabilidad de que el individuo tienda a realizar aquel tipo de tareas que le satisfagan y a evitar aquellas cuya realización le ha generado insatisfacción. Posiblemente, el nivel de satisfacción dependerá del valor o importancia de la tarea para el aprendiz. Esta estimación de valor se realizará en función de la importancia que tiene para el sujeto realizar bien la tarea -valor de logro-, del nivel de disfrute que espera alcanzar el sujeto por implicarse en ella -interés o valor intrínseco-, de la utilidad para la consecución de otras metas tanto a corto como a largo plazo -valor instrumental- y del coste que el sujeto percibe que supone implicarse o no en la tarea.

La enseñanza del aprendizaje autorregulado.

Los puntos comunes (o estrategias didácticas) en los que coinciden directamente las distintas intervenciones y programas son éstos: la enseñanza directa de estrategias, el modelado, la práctica guiada y autónoma de las estrategias, la retroalimentación, la auto-observación, el apoyo social y su retiro en el momento en que el estudiante ha alcanzado cierto grado de participación responsable, y la auto-reflexión (Schunk, 1998). A continuación se describen cada una de ellas:

- La enseñanza directa de estrategias. Aquí se explica al aprendiz qué y cuáles son las características de las estrategias que les pueden ayudar a procesar mejor la información y a regular su aprendizaje, cómo se utilizan y qué habilidades están implicadas en ellas, cuándo, cómo y porqué hay que utilizar unas u otras estrategia, y para qué sirven, es decir, cuáles son sus beneficios.
- El modelado. Es uno de los procedimientos más indicados para la enseñanza de las estrategias de autorregulación. Schunk afirma, que la acción de planificar, controlar la ejecución, distribuir los recursos cognitivos y reflexionar sobre lo realizado, podrían ser asimilados por los alumnos, observando cómo la lleva a cabo el instructor u otros modelos expertos.
- La práctica, primero guiada y luego independiente, de las estrategias de autorregulación, y el suministro de feedback por parte de los “otros” (principalmente del instructor) sobre la efectividad de las estrategias. Son procedimientos que mejoran el aprendizaje y la motivación de los aprendices, ya

que promueven la transferencia de estrategias y su mantenimiento. El objetivo de la práctica guiada y autónoma es que la responsabilidad o el control para generar, aplicar y evaluar las estrategias sea transferido del instructor al aprendiz (Coll y Onrubia, 1996).

- La auto-observación. Es un componente muy importante en la intervención, ya que si el alumno desea aprender estrategias, de algún modo tiene que supervisar la aplicación de las mismas, su efectividad y la manera de cambiarlas o modificarlas en el caso de que hayan sido ineficaces.

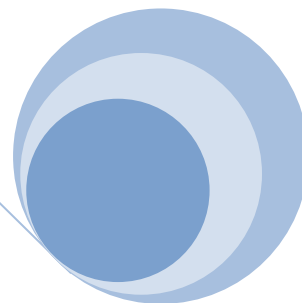
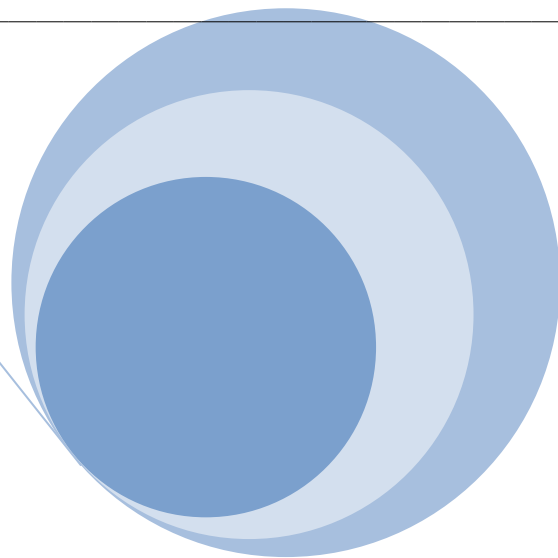
- El suministro de apoyo social. El aprendiz recibe el apoyo de parte de los instructores y de los compañeros, a la vez que aprende las estrategias de autorregulación, es también una de las estrategias más utilizadas por los diversos programas. Unido a esto se encuentra la supresión del apoyo a medida que el aprendiz sea más competente en su adquisición y desarrollo. Este se ha de hacer de forma escalonada, pasando de la mediación más directiva e intensa en la etapa inicial a formas más auto-reguladas (Graham, Harris y Troia 1998).

- La práctica auto-reflexiva. Finalmente, el proceso didáctico que siguen todos estos programas culmina en la auto-reflexión (o discusión meta cognitiva), donde los aprendices practican de modo independiente las habilidades y estrategias adquiridas, reflexionan sobre el proceso de aprendizaje que se ha seguido, evalúan el rendimiento obtenido y la efectividad de las estrategias, modifican, en el caso de que sea necesario, la perspectiva utilizada, y realizan ajustes en su entorno social y físico para crear un ambiente más favorable para su aprendizaje.

En suma, la importancia de enseñar a auto regularse; dotará al individuo de la posibilidad de anticipar y decidir sus acciones ante algún evento, dirigiendo sus esfuerzos hacia metas más productivas y satisfactorias.

Si se pretende aprovechar el capital humano dirigido hacia el desarrollo de nuevas competencias, es preciso dirigir los esfuerzos hacia la implementación de un aprendizaje autorregulado, que de acuerdo con la evidencia de los diferentes estudios publicados, apoya mejores resultados en la consecución de metas.

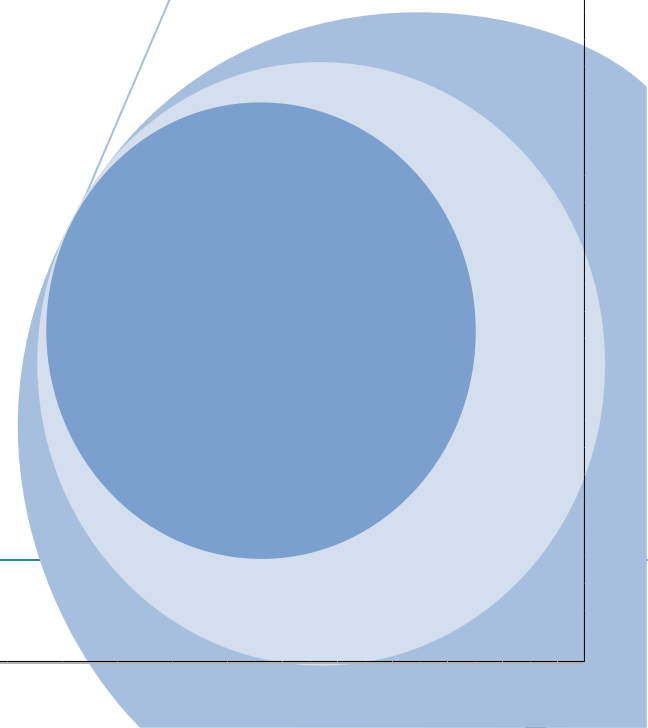
En consecuencia, es de sumo interés para el desarrollo del procedimiento Psico-educativo que aquí se propone, contar con la metodología aplicable a la enseñanza de sus estrategias de auto-regulación emotiva, que mantengan al aprendiz con la satisfacción de mantener sus esfuerzos hacia la obtención de sus metas.



**PROPUESTA DE PROCEDIMIENTO
PSICO-EDUCATIVO**

“La enseñanza de estrategias para auto-regular emociones”

**Francisco Pérez Amador
14/04/2011**



CONTENIDO

Introducción

Sesión 1: Tópicos sobre la autorregulación de las emociones

Sesión 2: Técnicas cognitivas para modificar los pensamientos disfuncionales

Sesión 3: Técnicas conductuales para control de ansiedad y stress: La respiración diafragmática

Sesión 4: La relajación progresiva muscular

Sesión 5: Imaginería

Sesión 6: Cierre

Introducción

El presente manual se ha elaborado con el propósito de facilitar las herramientas y conocimientos básicos de la auto regulación emocional, como apoyo a los participantes en su proceso de aprendizaje. Este cuadernillo proporciona, durante seis sesiones, los conceptos primordiales de cada tema, hojas de ejercicios, ideas fundamentales, y formatos para el auto registro del propio desempeño. La constancia y el esfuerzo sobre la práctica de los ejercicios, le proporcionará la habilidad de manejar sus emociones y tomar mejores decisiones en su vida cotidiana haciéndola más placentera y productiva.

SESIÓN 1

Tópicos sobre la autorregulación de las emociones

En esta sesión, usted conocerá el objetivo de este procedimiento Psico-educativo. Se incluyen los objetivos específicos del grupo; y la descripción del procedimiento de aprendizaje en el cual usted estará incluido. Aprenderá los aspectos generales más significativos de la auto regulación de emociones.

Posterior a los aspectos teóricos; en su primer ejercicio sobre emociones, usted empezará a aprender que situaciones le producen alguna emoción y su clasificación. Este análisis implica identificar por nombre los diferentes tipos de emociones básicas y relacionarlas con algunas situaciones en particular.

➤ OBJETIVO:

La finalidad de este procedimiento psico-educativo es enseñar a regular las emociones propias a través de estrategias cognitivo conductuales, implementadas por un proceso de aprendizaje auto-regulado.

➤ LOS OBJETIVOS PARTICULARES DEL TALLER SON:

- ❖ Reconocer la importancia al regular adecuadamente pensamientos y emociones.
- ❖ Aprender a identificar pensamientos negativos y creencias irracionales.
- ❖ Poner en práctica estrategias para cuestionar y modificar pensamientos deformados.
- ❖ Conocer y ejercitar la técnica de respiración diafragmática.
- ❖ Conocer y ejercitar la técnica relajación progresiva muscular.
- ❖ Conocer y ejercitar la técnica de imaginería.
- ❖ Aprenderá el auto registro del manejo emocional.

➤ PROCEDIMIENTO:

El procedimiento está encuadrado dentro de la teoría de Zimmerman del aprendizaje cognitivo social, el cual consta de los siguientes pasos:

- I. Presentación y análisis de estrategias.
- II. Modelado del uso de estrategias en situaciones prácticas.

- III. Práctica guiada y autónoma de los participantes.
- IV. Retroalimentación.
- V. Auto-observación del participante.
- VI. Auto-reflexión.

Descripción:

- I. El facilitador iniciará cada sesión con la presentación de las estrategias, para el análisis y aclaración de los participantes.
- II. El facilitador modelará la aplicación de cada estrategia ante los participantes, mostrando sus particularidades.
- III. Se solicita al participante, primero, ejecute las estrategias con la guía del facilitador; posteriormente, se solicita al participante ejecute de manera autónoma (sin apoyo) las estrategias aprendidas.
- IV. Se retroalimenta al participante sobre su desempeño.
- V. El participante ejecuta las estrategias observando y evaluando su propio desempeño.
- VI. Al final el participante hace la auto reflexión y análisis de las estrategias aprendidas y la ejecución de estas.

➤ ASPECTOS GENERALES DE LA AUTO REGULACIÓN DE EMOCIONES:

❖ ¿Qué son las emociones?

Las emociones son sentimientos complejos con factores mentales, físicos, y de comportamiento. Experimentamos nuestras emociones y sentimientos como agradables o desagradables. Las sentimos como tensión o conciencia intensa.

En general las emociones se describen como organizadores motivacionales y adaptativos de experiencia y conducta.

La emoción es algo que cambia constantemente, aparece y desaparece e incluso está sometido a variaciones a lo largo de nuestra vida en función de la etapa en la que nos encontramos. Si estamos atravesando una etapa feliz y tranquila, sin problemas o preocupaciones importantes, el estado emocional tiende a ser más estable, aparecen menos emociones negativas; si por el contrario estamos en momentos de grandes cambios o aparición de nuevas situaciones (cambiar de casa, de colegio, empezar la etapa de exámenes, hacer nuevos amigos, etc.) nuestras emociones se ponen en marcha y es más frecuente que aparezcan (tanto las emociones positivas como las negativas).

Se puede afirmar que las emociones o sentimientos, son muy importantes en nuestra vida, porque:

- ✓ Dirigen o refuerzan una gran parte de nuestras conductas.
- ✓ Nos indican cómo estamos evaluando y juzgando las diferentes situaciones que vivimos.
- ✓ Nos ayuda a tomar decisiones, porque al analizar sobre los pros y contras de las cosas, lo que sentimos como resultado de dicho análisis, nos apoya para elegir.
- ✓ Facilita nuestra adaptación al medio ambiente y nos ayuda a actuar adecuadamente.

Sentir emociones es bueno en términos generales, es la prueba de que uno está "vivo" y reacciona ante lo que le ocurre o lo que acontece a su alrededor. Que aparezca una emoción es el signo o señal de que algo es lo suficientemente importante para hacernos reaccionar y encargarnos de ello. Cuando aparece una emoción podemos reconocerla, clasificarla, y regularla.

❖ **La importancia de los pensamientos en los estados emocionales.**

La perspectiva cognitiva en el estudio de la emoción entiende que la activación de una respuesta emocional está vinculada básicamente a los procesos de valoración o de interpretación de las situaciones significativas para nuestras vidas.

Los procesos de valoración facilitan que las emociones se conviertan en respuestas apropiadas para las situaciones en las que ocurren, es decir el sistema de valoración se convierte en un procesamiento de la información que va a predecir, y a decidir, que respuestas emocionales específicas van a conseguir una mayor capacidad adaptativa ante determinada situación (Lazarus y Folkman, 1984; Smith, 1991).

Sin embargo, nuestras reacciones emocionales son muchas veces exageradas con respecto a la situación en que se presentan porque los pensamientos perturbadores que anteceden dichas emociones pueden contener algunas distorsiones o exageraciones. Por lo tanto, aunque nuestros pensamientos parezcan lógicos y plausibles, deberán ser sometidos a prueba.

Si le surgen pensamientos perturbadores o pesimistas ante alguna situación, puede aprender a cambiarlos (o reestructurarlos) por otros positivos y constructivos a cerca de lo que quiera lograr. Al plantearte metas de éxito, sus emociones y acciones le mantendrán trabajando hacia ellas.

❖ ¿Cómo reestructuro mis pensamientos?

La reestructuración cognitiva es un método de intervención utilizado en terapia cognitiva, cuya finalidad es aportar recursos al individuo a la hora de enfrentarse a conflictos o problemas graves para él, haciendo su vida más llevadera y satisfactoria.

En la reestructuración cognitiva se llevan a cabo diversos métodos para modificar los pensamientos negativos del individuo, hacia otros más adaptativos y funcionales.

Existen diferentes técnicas en la reestructuración cognitiva, los procedimientos más usados son: la Terapia Cognitiva de Beck, la Terapia Racional- Emotiva de Ellis y el Entrenamiento Auto-instruccional de Meichenbaum. Aquí nos centraremos en el método de A. Ellis, presentado en la “Sesión 2” de este manual.

❖ LA RELAJACIÓN

Existe un estilo de respuesta orgánica que tiene que ver claramente con el estado de estrés y que básicamente se caracteriza por un aumento del ritmo cardíaco, aumento de la presión arterial, del consumo de oxígeno, aumento de la tensión muscular y así sucesivamente, en suma una activación del sistema simpático preparándonos para una acción inmediata.

El entrenamiento en técnicas de relajación nos permite obtener precisamente una respuesta sensiblemente contraria a la anterior; activando el sistema nervioso parasimpático que nos lleva hacia un estado de comodidad y tranquilidad.

Con la relajación se produce una disminución de la frecuencia cardíaca, del consumo de oxígeno y la tensión muscular, produciéndose al mismo tiempo un mayor nivel de conciencia corporal. En cierta medida hay un estado de satisfacción que acompaña a la percepción de que se es capaz de actuar sobre el propio cuerpo de forma voluntaria y lograr los efectos deseados: calma, tranquilidad, paz, armonía.

La relajación es un buen punto de apoyo, es muy difícil reconocerse uno mismo en estado de tensión, esencialmente porque es difícil reconocer estados permanentemente cambiantes, no hay un estado de estrés estable. Es difícil reconocerse a sí mismo en medio de la inestabilidad, ante un permanente estado de tensión física descontrolada tendríamos todo un repertorio de emociones negativas. Sin embargo la relajación favorece un estado de inmovilidad física, y en ocasiones también emocional e intelectual. Se puede observar cómo al tomar el control, la calidad de los pensamientos y emociones cambian, mejorando también la auto percepción de la propia capacidad y desempeño. Las estrategias y procedimientos de relajación se presentan en las “Sesiones 3, 4, y 5” de este manual.

Actividades

Reconociendo mis emociones

I. Presentación y análisis de estrategias:

- a) El Facilitador presenta el siguiente recuadro, explicando la clasificación de las emociones y su relación con el significado que tienen:

NOMBRE DE LA EMOCIÓN	SIGNIFICADO
Ira	Enfado, irritación, cólera.
Ansiedad	Inquietud, nerviosismo intenso.
Miedo Terror	La sensación de peligro inminente que puede atentar contra mi vida.
Felicidad	Sensación de euforia y entusiasmo por algo o alguien.
Amor	Siento que quiero a alguien y me siento bien estando con esa persona.
Tranquilidad Descanso	Bienestar, paz, seguridad.
Alivio	Sensación de recobrar la tranquilidad y bienestar.

- b) Aclare sus dudas sobre las emociones y su significado:

II. Modelado del uso de estrategias en situaciones prácticas:

a) Atienda la explicación del facilitador sobre “EJEMPLOS DE MI VIDA” de la siguiente tabla, y aclare dudas.

NOMBRE DE LA EMOCIÓN	EJEMPLOS DE MI VIDA
Ira	Algo que ha ocurrido, lo interpreto como una ofensa contra mí o lo mío.
Ansiedad	Me enfrento con algo que es una amenaza y no "controlo" bien lo que puede ocurrir.
Miedo Terror	Algo que acaba de ocurrir o es inminente, me asusta y /o me paraliza.
Felicidad	Ha ocurrido algo que deseaba, se han cumplido mis deseos o metas y estoy alegre, es divertido, todo me parece positivo, estoy entusiasmado y me siento bien.
Amor	Tal vez nada me importa, deseo estar mucho tiempo con él / ella, trato de expresarle mi afecto.
Tranquilidad Descanso	Me siento sereno y calmado. Nada me pone nervioso.
Alivio	Me he quitado "un peso de encima", todo vuelve a estar bien porque ha desaparecido la circunstancia que me alteraba o preocupaba.

III. Práctica guiada y autónoma de los participantes:

a) Comente con los demás participantes ejemplos de lo que en su propia vida significa cada tipo de emoción. (Utilice de apoyo la tabla anterior)

b) Lea las siguientes situaciones contestando si le produce alguna emoción y señale el tipo de emoción.

Situación	¿Me produce emoción?		¿Qué tipo de emoción?
Que mi mejor amigo/a me deje plantado/a después de haber quedado para ir al cine	(si)	(no)	
Estar a punto de empezar un examen	(si)	(no)	
Que empiece a llover	(si)	(no)	
Perder el autobús para ir al colegio	(si)	(no)	
Ver un anuncio en la televisión	(si)	(no)	
Que mis padres me castiguen sin salir por las tardes por haber suspendido	(si)	(no)	
Que algún compañero de clase me coja mis cosas sin pedir permiso	(si)	(no)	

c) Describa con sus propias palabras los diferentes tipos de emociones:

d) Describa las situaciones para las siguientes emociones:



Me siento feliz cuando

Me siento solo cuando _____

Me siento orgulloso cuando _____

Me siento enojado cuando _____

Me siento nervioso cuando _____

IV. Retroalimentación:

- a) El facilitador realiza observaciones ante su desempeño sobre los ejercicios anteriores. Tome nota sobre aquello que usted puede mejorar, y aclare sus dudas:

V. Auto-observación del participante:



- a) Describa ante los demás participantes los tipos de emociones, señalando un ejemplo de su vida cotidiana.

- b) Registre, en las siguientes líneas, si existe alguna confusión en su explicación tomando como referencia los señalamientos del facilitador y los demás participantes, aclare sus dudas:

VI. Auto-reflexión:

- a) Realice una reflexión y análisis acerca de su desempeño de estrategias aprendidas. Y señale los beneficios sobre su estado emocional:

SESIÓN 2:

Técnicas cognitivas para modificar los pensamientos disfuncionales

En esta sesión usted aprenderá a manejar y reestructurar los pensamientos negativos hacia otros más adaptativos y funcionales. Identificará cómo la manera de evaluar las situaciones influye en su forma de sentirse y comportarse. Finalmente, aprenderá a auto registrar los eventos significativos, las ideas acerca de estos y sus consecuencias, además del debate de dichas ideas orientado a regular su estado emocional.

Actividades

Aprendiendo a
reestructurar
mis
pensamientos

I. Presentación y análisis de estrategias:

¿Los pensamientos afectan tus emociones? Las ideas exageradas y catastróficas acerca de situaciones o cosas afectan tus emociones y acciones. Pensamientos destructivos, pesimistas y depresivos, causan emociones perturbadoras. Llevan a la inacción y facilitan los errores. Por el contrario, pensamientos constructivos, optimistas y estimulantes, conducen a la motivación, impulsan a la acción, la perseverancia, y por tanto, al logro de tus objetivos.

El logro de tus metas depende en buena medida del control sobre tus pensamientos que predominan en tu mente. Lo que tú imagines o planes que puedes ser, te mantendrá trabajando para obtenerlo. Si imaginas que algo no puedes lograr, difícilmente lo alcanzarás. Si permites que sólo haya temores y dudas, es muy poco probable que tengas éxito.

La reestructuración cognitiva es una técnica cognitiva basada en un procedimiento terapéutico cuyo objetivo es, en principio, detectar los pensamientos negativos o

irracionales que generamos, y posteriormente cuestionarlos o confrontarlos para obtener un tipo de pensamiento alternativo no sesgado y más adaptativo.

En la reestructuración se busca conseguir una forma de pensamiento más saludable mediante el análisis objetivo de los pensamientos. Es decir, debemos analizarlos tomando en cuenta las evidencias y su funcionalidad.

II. Modelado del uso de estrategias en situaciones prácticas:

El facilitador propone una situación de ejemplo; para describir el análisis funcional entre un hecho, las ideas irracionales, sus consecuencias, el debate de estas, y los nuevos efectos personales.

A continuación se analizará un ejemplo de cómo una situación (activador) desencadena cierto tipo de emociones no funcionales, y qué puede hacer usted para cambiarlo.

- ✓ Empezamos por el acontecimiento activador **"A"**. Es el hecho que nos ocurre o propiciamos que nos ocurra, porque puede provenir tanto del mundo exterior como de nuestro mundo interior. Es algo apreciable a simple vista, o algo que no tiene concreción determinada. Puede ser un accidente de carretera, la preocupación por un familiar enfermo, o por algo que pueda suceder.

Veamos el ejemplo:

"Mi amante me ha dejado por otro amor".

- a) Si Ud. se lo cree, ¿cómo se sentiría?

- ✓ Posteriormente, si Ud. identifica las creencias o pensamientos automáticos **(B)** que se hace acerca del Acontecimiento Activador, estos serán generalmente exagerados, demandantes y catastróficos:

"Es terrible que ella/el me haya dejado. Nunca encontrare otro amor. Esto no debe pasarme a mí. No puedo continuar sin ella/él. No sirvo para nada. Soy un perdedor".

- b) ¿Qué se diría Ud. acerca de ésta situación?

- ✓ Ahora identificará cómo se siente y qué hace o deja de hacer, las Consecuencias emocionales y conductuales (**C**). Normalmente tendemos a pensar que los Acontecimientos activadores provocan directamente las emociones y conductas. Si así fuera, todos tendríamos el mismo comportamiento ante hechos parecidos, lo que no es cierto.

Del ejemplo:

"Me siento triste. Me siento furioso. Me siento indigno. Y: No como. No duermo. Bebo demasiado alcohol. Falto al trabajo."

- c) ¿Cómo se sentiría Ud., y qué haría o dejaría de hacer?

- ✓ Lo siguiente es debatir (**D**) las ideas irracionales anteriormente identificadas. En este punto damos un salto cualitativo, del aspecto descriptivo (A, B, C) a la práctica reconstructiva. El debate lo realizamos para superar problemas creados a raíz de la interpretación irracional de los Acontecimientos activadores que nos ha llevado a conductas y emociones inapropiadas y autodestructivas. Lo hacemos a través de cuestionamientos como:

¿Dónde está la evidencia de que ella/el me haya dejado?

¿Suponiendo que así sea, por qué no debería pasarme a mí?

¿Adónde está escrito que no pueda continuar sin ella/él mi vida?

- d) ¿Qué cuestionamientos se haría Ud.?

- ✓ Por último, los efectos (E) del debate nos llevarán a sentirnos con más fuerza para reiniciar otra relación, quizá más positiva, o a considerar la posibilidad de vivir feliz sin necesidad de una pareja, o aprender de los errores cometidos para corregirlos en el futuro:

Estoy tranquilo.

Me siento valioso.

Mi vida cotidiana vuelve a la normalidad.

e) ¿Qué efectos nuevos tendría Ud. posterior al debate de ideas irracionales?

A continuación se presenta una tabla en la cual Ud. puede integrar el ejercicio anterior para su mejor manejo:

Del ejemplo anterior:

"A" Hecho activador	"B" Pensamientos y Creencias irracionales	"C" Consecuencias
<ul style="list-style-type: none"> • Mi amante me ha dejado por otro amor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es terrible que ella/el me haya dejado. • Nunca encontrare otro amor. • Esto no debe pasarme a mí. • No puedo continuar sin ella/él. • No sirvo para nada. • Soy un perdedor. 	<p>Emociones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Me siento triste. • Me siento furioso. • Me siento indigno. <p>Conducta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No como. • No duermo. • Bebo demasiado alcohol. • Falto al trabajo.
"D" Debate (de creencias irracionales):		
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde está la evidencia de que mi amor me haya dejado por otro? • ¿Suponiendo que así sea, por qué no debería pasarme a mí...? • ¿Adónde está escrito que no pueda encontrar otro amor? 		
"E" Efectos (Efectos del discutir: Nuevas emociones y conductas)		
<ul style="list-style-type: none"> • Estoy tranquilo. • Me siento valioso. • Mi vida cotidiana vuelve a la normalidad. 		

II. Práctica guiada y autónoma de los participantes:

Utilice el recuadro proporcionado siguiente, para señalar situaciones activadoras de emociones, los pensamientos o diálogo interno, y sus consecuencias; así como el debate de estos, y los nuevos efectos ante el hecho activador señalado.

El facilitador guiará el desempeño del ejercicio, aclarando los diferentes cuestionamientos. Posteriormente, pedirá al participante desarrolle el ejercicio de manera autónoma. Al final, el participante recibirá retroalimentación de su desempeño en el ejercicio.

El Formulario de Auto-análisis y Mejoramiento del ABCDE

Fecha: _____

A Acontecimiento Activador (Situación o evento desagradables; pueden ser eventos anticipados):

B Creencias y Conversaciones Mentales (Sus creencias y conversaciones mentales irracionales, especialmente sus debo, debieras absolutos):

C Consecuencias Emocionales y Conductuales (Sus emociones desagradables y conductas inadaptadas):

Emociones:

Conducta (o conducta contemplada):

D Disputa y Debate (Disputar sus creencias irracionales y conversaciones mentales, especialmente sus deberes, debieras absolutos):

E Efectos (Efectos del discutir: Nuevas emociones y conductas):

III. Retroalimentación:

- a) El facilitador realiza observaciones sobre su desempeño en los ejercicios anteriores. Tome nota sobre aquello que usted puede mejorar, y aclare sus dudas:

IV. Auto-observación del participante:

- a) Utilice el recuadro anterior, e identifique alguna situación de su vida cotidiana que le haya producido malestar emocional, completando el ABCDE.
- b) Registre, en las siguientes líneas, si existe alguna confusión en su desempeño sobre su situación analizada, y aclare dudas:

V. **Auto-reflexión:**

- a) Realice una reflexión y análisis acerca de su desempeño de estrategias aprendidas. Y señale los beneficios sobre su estado emocional:

SESIÓN 3

LA RESPIRACIÓN DIAFRAGMÁTICA

En esta sesión usted aprenderá a realizar la respiración diafragmática y reconocerá los beneficios sobre su estado emocional.

Actividades

Aprendiendo la respiración diafragmática

I. Presentación y análisis de estrategias:

- ❖ La respiración de alguien tenso y nervioso es superficial y rápida, utilizando los hombros y las costillas. Cuando la respiración es superficial disminuye el nivel de CO_2 en el torrente sanguíneo, cuando este nivel desciende demasiado, se produce una vasoconstricción. Como consecuencia, disminuye la cantidad de oxígeno que llega al cerebro, lo que provoca mareos, sensación de tensión y dolor de cabeza, produce un exceso de descarga de calcio en los tejidos (músculos y nervios), incremento de la sensibilidad nerviosa, etc. Una persona serena y relajada respira lenta y profundamente, utilizando el diafragma. La manera de respirar ejerce una influencia enorme en el modo de sentir. La respiración es, entre todas las funciones humanas, la única actividad involuntaria sobre la que tenemos un control consciente.

- ❖ Los factores que influyen en la respiración son tres: el hábito, la técnica y la postura.

- ❖ La Respiración Diafragmática es una técnica que mejora la oxigenación. Se puede explorar de pie o tendido de espaldas, respirando de manera libre con una mano sobre el abdomen y la otra sobre el tórax, lo que permite darse cuenta de qué zona se mueve espontáneamente. Una vez hecho esto, se procura mantener inmóvil el tórax y respirar sólo con el abdomen, lo que obliga a utilizar el diafragma

y movilizar el aire de la base de los pulmones. La respiración diafragmática es energéticamente mucho más eficaz. Es adecuado practicarla varias veces al día, tomando conciencia de mover el abdomen y no los hombros o la caja torácica.

- ❖ Al agrandar la base de la cavidad torácica penetra en la parte inferior de los pulmones mayor cantidad de aire, que a su vez expulsa de allí más materiales de desecho y alivia las tensiones musculares en torno de las áreas del abdomen y de las costillas. Al reducirse dichas tensiones, se vuelve automática la respiración correcta. Una respiración adecuada es pues, aquella en la que llenamos los pulmones de aire en la zona inferior, media y superior.

- ❖ Prolongados períodos de respiración superficial (costal) provocan un debilitamiento del diafragma y de los músculos abdominales que limita la capacidad de funcionar adecuadamente. La postura es otro de los obstáculos. Incluso una leve elevación de los hombros ejerce un efecto negativo, reduciendo el volumen de la cavidad torácica, lo que obliga a respirar más con la parte superior (respiración superficial) que mediante el empleo de las costillas y el diafragma.

- ❖ La buena noticia es: “Podemos automatizar la respiración diafragmática como ayuda en los momentos de estrés”. Utilizando esta técnica apoyamos la regulación de nuestra respuesta emocional. Además, la práctica constante proporciona mejores recursos para hacer frente al estrés cotidiano.

II. Modelado del uso de estrategias en situaciones prácticas:

A continuación el Facilitador empezará el ejercicio de respiración diafragmática, mostrándole paso a paso el desarrollo de dicho procedimiento:

- ✚ Para practicar este tipo de respiración, es importante que estés en una postura cómoda, bien tumbado en la cama o sentado en un sillón envolvente, con los ojos cerrados y en un lugar y momento en el que no tengas estímulos que puedan distraerte.

- ❖ *Primer ejercicio:*

Lo primordial es dirigir el aire a la parte inferior de los pulmones. Para ello, puede ayudarte el colocar una mano en el vientre (por debajo del ombligo) y otra sobre el estómago, para percibir mejor los efectos de cada inspiración y espiración.

Para ello, toma el aire por la nariz y trata de dirigir el aire en cada inspiración a llenar la parte inferior de tus pulmones, lo que debe producir que se mueva la mano colocada en el vientre, pero no la que has situado sobre el estómago ni tampoco el pecho.

Esta parte es quizá en la que encontrarás más dificultad, por lo que es importante que la repitas tantas veces como sea necesario hasta que la domines, antes de pasar al siguiente ejercicio.

❖ *Segundo ejercicio:*

Ahora que ya puedes dirigir el aire a la parte inferior de tus pulmones, el objetivo es que lo dirijas a la parte inferior-media de los mismos.

En primer lugar, dirige el aire hacia la parte inferior, al igual que en el primer ejercicio, tratando que no se mueva la mano situada sobre el estómago; la diferencia es que, ahora, en la misma inspiración, también dirigirás el aire a la parte media notando cómo se hincha tu cuerpo bajo la mano que tenías colocada sobre el estómago. Una vez domines este ejercicio, puedes pasar a realizar el siguiente.

❖ *Tercer ejercicio:*

Ahora realizarás una inspiración completa. En un primer momento, dirige el aire a la parte inferior (ejercicio 1), luego a la parte media (ejercicio 2), y finalmente al pecho, todo ello en la misma inspiración.

❖ *Cuarto ejercicio:*

Una vez domines los tres ejercicios previos, ya dominas el ciclo de la inspiración. Ahora, el objetivo será combinarlo con una correcta espiración del aire que has tomado; tras realizar la inspiración en los tres tiempos que hemos visto, ahora soltarás el aire por la boca, con los labios ligeramente cerrados, emitiendo un tenue ruido. Para lograr una espiración más completa puede ayudarte el tratar de silbar cuando consideres que estás llegando al final de la espiración, ya que así se fuerza la expulsión de parte del aire residual.

El tiempo de la espiración debe ser aproximadamente el doble que el de la inspiración (por ejemplo 2y 4 segundos).

III. Práctica guiada y autónoma de los participantes:

A continuación usted empezará a realizar los ejercicios de respiración diafragmática.

a) Realice los cuatro ejercicios con el apoyo del Facilitador, repitiendo aquellos dónde exista algún movimiento a mejorar. Solicite la ayuda necesaria para realizar su actividad.

b) Utilice las siguientes líneas para hacer anotaciones que le apoyen en su aprendizaje:

c) Ahora realice los cuatro ejercicios utilizando las estrategias aprendidas.

IV. Retroalimentación:

a) El facilitador realiza observaciones sobre su desempeño en los ejercicios anteriores. Tome nota sobre aquello que usted puede mejorar, y aclare sus dudas:

V. Auto-observación del participante:

- a) Realice nuevamente los cuatro ejercicios de respiración diafragmática, identificando aquellas actividades que aún requieran ejecutarse para lograr un buen desempeño. Utilice los siguientes renglones para sus anotaciones:

VI. Auto-reflexión:

- a) Realice una reflexión y análisis acerca de su desempeño de estrategias aprendidas. Y señale los beneficios sobre su estado emocional:

SESIÓN 4

La relajación progresiva muscular de Jacobson

En esta sesión, usted aprenderá cómo realizar la relajación progresiva, y los beneficios sobre su estado emocional.

Actividades

Aprendiendo la relajación progresiva muscular

I. Presentación y análisis de estrategias:

Para empezar, durante unos minutos, los participantes inician a relajarse, a través de una respiración adecuada, estirándose o sentándose en la posición más cómoda.

Cuando han transcurrido este tiempo, y el participante tiene una relajación previa, empezamos a relajar el primer grupo de músculos. (Entre cada ejercicio, de los grupos de músculos, se guía una respiración adecuada).

❖ Grupos de músculos:

La frente: para tensarla hay que tirar de las cejas hacia arriba de manera que se marquen las arrugas. Relajarla dejando que las cejas vuelvan a su posición habitual.

El entrecejo: para tensar hay que intentar que las cejas se junten una contra otra, se deben marcar unas arrugas encima de la nariz. Relajar.

Los ojos: tensarlos apretándolos fuertemente. Relajarlos aflojando la fuerza y dejarlos cerrados.

La nariz: para tensarla se la debe arrugar hacia arriba, destensarla dejando de arrugarla suavemente.

La sonrisa: forzar la sonrisa el máximo posible apretando los labios uno contra el otro al mismo tiempo. Relajar.

La lengua: apretar con fuerza la lengua contra la parte interior de los dientes de la mandíbula superior. Se tensan la lengua, la parte inferior de la boca y los músculos de alrededor de las mandíbulas. Aflojar lentamente.

La mandíbula: apretar con fuerza la mandíbula inferior contra la superior, notando que se tensan los músculos situados por debajo y hacia delante de las orejas. Aflojar.

Los labios: sacar los labios hacia fuera y apretarlos fuertemente el uno contra el otro. Relajar. Resto del cuerpo

El cuello: existen diversos procedimientos, básicamente consiste en estirar los músculos del cuello hacia arriba. Un procedimiento es dejando caer la cabeza hacia delante hasta que la barbilla esté lo más próxima posible al pecho, se tensan especialmente los músculos de la nuca. Para relajar, llevar la cabeza a su posición normal. El otro procedimiento es inclinar la cabeza hacia un lado hasta sentir una tensión en la zona lateral del cuello y después hacia el otro lado. Para relajar volver la cabeza a su posición normal.

Los hombros: subir los hombros hacia arriba con fuerza, intentando tocar las orejas con ellos, mantener la tensión y relajar dejando caer poco a poco los hombros.

Los brazos: estirar el brazo hacia delante, cerrar el puño y apretarlo fuertemente, intentar poner todo el brazo rígido. Para aflojar, abrir el puño y dejar caer el brazo suavemente. Después el otro brazo.

La espalda: para tensar, echar el cuerpo hacia delante, doblar los brazos por los codos y tirar de ellos hacia arriba y atrás, no se deben apretar los puños, para relajar volver a la posición original.

El abdomen: hay dos maneras. Una es meter el abdomen hacia adentro el máximo que se pueda, otra manera más efectiva es apretar los músculos del abdomen hacia fuera, de manera que se ponga duro. Para relajar dejar de tensionar el abdomen.

La parte inferior de la cintura: apretar la parte del cuerpo que está en contacto con la silla, lo más efectivo es apretar la pierna izquierda contra la derecha, desde el trasero hasta la rodilla.

Las piernas: estirar la pierna todo lo posible, se ha de notar la tensión en el muslo y en la pantorrilla. El pie se puede poner mirando al frente o tirando de él hacia atrás. Relajar primero el pie y poco a poco soltar la pierna y dejarla que se relaje. Repetir con la otra pierna.

Todo el cuerpo: Durante los dos o tres minutos siguientes concéntrese en relajar todos los grandes músculos. Sienta cómo se va hundiendo cada vez más y más profundamente en la cama, sofá o sillón mientras su cuerpo se hace más y más pesado y se relaja cada

vez más profundamente. Mantenga esa sensación en la mente todo lo vívidamente que pueda, sintiendo cómo se va relajando más y más. Durante este período mantenga los ojos cerrados y trate de ver en su mente la imagen agradable. Al cabo de unos pocos minutos abra los ojos y vuelva a mover el cuerpo lentamente.

II. Modelado del uso de estrategias en situaciones prácticas:

- a) A continuación el Facilitador empezará el ejercicio de relajación progresiva muscular, mostrándole en cada grupo de músculos, el desarrollo de dicho procedimiento.

III. Práctica guiada y autónoma de los participantes:

A continuación usted empezará a realizar los ejercicios de relajación progresiva muscular.

- a) Realice los ejercicios con el apoyo del Facilitador, repitiendo aquellos dónde exista algún movimiento a mejorar. Solicite la ayuda necesaria para realizar su actividad.

- b) Utilice las siguientes líneas para hacer anotaciones que le apoyen en su aprendizaje:

- d) Ahora realícelos utilizando las estrategias aprendidas.

IV. Retroalimentación:

- b) El facilitador realiza observaciones sobre su desempeño en los ejercicios anteriores. Tome nota sobre aquello que usted puede mejorar, y aclare sus dudas:

V. Auto-observación del participante:

- b) Realice nuevamente los ejercicios de relajación progresiva muscular, identificando aquellas actividades que aún requieran ejecutarse para lograr un buen desempeño. Utilice los siguientes renglones para sus anotaciones:

VI. Auto-reflexión:

- b) Realice una reflexión y análisis acerca de su desempeño de estrategias aprendidas. Y señale los beneficios sobre su estado emocional:

SESIÓN 5:

La imaginación

En esta sesión, usted aprenderá a realizar la imaginación, e identificará los beneficios sobre su estado emocional.

Actividades

Aprendiendo a realizar la imaginación

I. Presentación y análisis de estrategias:

No se pueden evitar las situaciones preocupantes, pero sí se pueden manejar las respuestas y reacciones ante ellas. La imaginación favorece este manejo, logrando un estado de relajación y bienestar.

La técnica de imaginación consiste en pedir a la mente que se concentre para experimentar diferentes sensaciones agradables, a través de nuestros diferentes sentidos enfocados a las situaciones imaginadas.

II. Modelado del uso de estrategias en situaciones prácticas:

A continuación el Facilitador muestra y explica cómo realizar los elementos necesarios que favorecen el proceso de la imaginación:

- a) Crear un ambiente apropiado: luz tenue, ausencia de ruidos, postura cómoda.
- b) Elección de una escena que evoque sentimientos de tranquilidad. Esta imagen debe ser recreada con la mayor nitidez posible, detallando todos los elementos que aparecen y las sensaciones asociadas.
- c) Cerrar los ojos al visualizar la escena.

- d) Acompañar dicha visualización de respiraciones lentas.
- e) Introducir frases positivas.
- f) Si aparecen pensamientos que lo interrumpen, alejarlos de la escena.
- g) Practicar esta técnica primero en situaciones no cargadas emocionalmente para que resulte más efectiva en momentos de ansiedad.

III. Práctica guiada y autónoma de los participantes:

- a) En este punto usted empezará a realizar los ejercicios de imaginación.

Realice los siguientes ejercicios con el apoyo del Facilitador, repitiendo aquellos dónde exista algún movimiento a mejorar. Solicite la ayuda necesaria para realizar su actividad:

- ❖ Con los ojos cerrados imagina que vas a construir tu casa ideal, el lugar perfecto para vivir y realizar las actividades que más te gustan.
- ❖ En primer lugar vas a escoger el lugar, un sitio de ciudad o de campo, de valle o mar, llano o montañoso, con o sin vegetación, cálido, templado o frío. Vas localizándolo en tu imaginación, puede ser un lugar real donde hayas estado en alguna ocasión, o por el contrario un lugar totalmente imaginario.
- ❖ Una vez que tengas localizado el lugar vas a construir allí la casa que a ti más te gusta, imagínate, la entrada, las paredes, las ventanas, el tejado... imagínate los colores en los que están pintadas las paredes, los marcos de las ventanas... fíjate en los suelos... mira los materiales...
- ❖ Ahora vas a decorar su interior, para ello escoge los muebles que más te gusten, las cortinas... los objetos decorativos... los cuadros... coloca todos aquellos pequeños objetos personales que son de tu agrado...
- ❖ Vas a dedicar una habitación de tu casa ideal para la realización de tus trabajos mentales. Esta habitación está justamente en tu lugar preferido. Camina hacia el lentamente, despacio, mientras cuentas del 10 hasta el 1. Sitúate en esa habitación y coloca un sillón muy cómodo en el centro.
- ❖ Siéntate en el sillón, sumérgete en el... te encuentras muy a gusto, estás disfrutando de tu tranquilidad...
- ❖ Ahora percibes los aromas...., son muy agradables....
- ❖ Escucha los sonidos de paz y tranquilidad....
- ❖ Observa las paredes, sus colores, y los decorados...
- ❖ Estás muy relajado y a gusto con tigo mismo...



- ❖ A partir de ahora, ya tienes un lugar que es tuyo, y al cual puedes acudir las veces que lo necesites, vas a regresar a el para realizar tus prácticas que tanto bienestar y relajación te genera.
- ❖ A partir de este momento tienes un minuto más para disfrutar de tu espacio, puedes abrir los ojos en el momento que elijas...

IV. Retroalimentación:

- c) El facilitador realiza observaciones sobre su desempeño en los ejercicios anteriores. Tome nota sobre aquello que usted puede mejorar, y aclare sus dudas:

V. Auto-observación del participante:

- c) Realice nuevamente los ejercicios de imaginiería, identificando aquellas actividades que aún requieran ejecutarse para lograr un buen desempeño. Utilice los siguientes renglones para sus anotaciones:

VI. Auto-reflexión:



PROPUESTA DE PROCEDIMIENTO PSICO-EDUCATIVO

- c)** Realice una reflexión y análisis acerca de su desempeño de estrategias aprendidas. Y señale los beneficios sobre su estado emocional:

SESIÓN 6:

Cierre

En esta sesión, se repasarán y resumirán los conceptos básicos del manejo emocional trabajados hasta ahora. Si quedó alguna duda de las estrategias o conceptos, pídale al facilitador del grupo que se los vuelva a explicar.

Actividades

Observando mi estado emocional

1. ¿Cuáles son las situaciones que alteran su estado emocional?

2. ¿Cuáles son los pensamientos exagerados o catastróficos más frecuentes?

3. ¿Cuándo usted se altere, qué puede hacer?

4. ¿Cuáles son las preguntas que le ayudan a cuestionar sus ideas irracionales?

5. ¿Qué pensamientos le facilitan regular su estado emocional?

6. ¿En qué situaciones utilizaría las estrategias de relajación?

7. ¿De qué maneras puede continuar mejorando sus habilidades para el manejo del emocional?

8. ¿Hay áreas específicas que necesita mejorar?

9. Practique los ejercicios sobre todo aquellos donde necesita mejorar aún.

9. CONCLUSIONES

El estudio de las emociones ha tenido un amplio desarrollo en diferentes escenarios y con diferentes marcos conceptuales. No obstante, todos ellos se han sumado al esfuerzo de explicarlas como parte del desarrollo humano.

En el largo camino de su estudio, prevaleció durante mucho tiempo la postura fenomenológica de estas, apartadas de la razón y el entendimiento. Sin embargo se han señalado algunas concepciones que suponen una ruptura hacia el pensamiento clásico. El planteamiento cognitivo realza la importancia de las emociones y su influencia positiva que pudieran tener, pero en dependencia sustancial de la razón. Esta postura afirma que la mayoría de las emociones son influenciadas por la forma de valorar las situaciones presentadas.

Desde la postura fisiológica, se busca dar una explicación a las emociones como fenómenos reactivos que se derivan de disposiciones físicas, aun cuando tengan que ver con razonamientos. Esta explicación busca sustentarlas en disposiciones físicas que tendrían la finalidad de preservar el organismo que las posee; sin perder de vista en este su evolución y las condiciones que genera.

El análisis sobre su funcionalidad, rompe con la postura clásica fenomenológica, y se les instala dentro de este mundo como participantes activas de la vida misma. En este sentido, se ha señalado a las emociones no como meras sensaciones, sino como sensaciones acompañadas de cambios fisiológicos y de cierto tipo de creencias. Están dentro del reino de la racionalidad, en el doble sentido de que, por un lado, son susceptibles de ser evaluadas, de acuerdo con diversos estándares, y, por otro lado, de que entran a formar parte de las explicaciones de la acción basadas en razones. Estas

cumplen con las tres condiciones: Son susceptibles de ser valoradas, son parcialmente controlables (indirectamente) y pueden tener consecuencias (en forma de acciones) con impacto y relevancia social.

Posterior al planteamiento sobre la naturaleza de las emociones, se precisó el procedimiento cognitivo para regularlas a través de la reestructuración del sistema de creencias y pensamientos. Se destacaron las características del pensamiento irracional y su influencia en las consecuencias emocionales des adaptativas.

Es preponderante contar con un procedimiento objetivo que apoye la enseñanza de la autorregulación emotiva. El aprendizaje auto regulado de Zimmerman, aporta las estrategias y el proceso de la adquisición de habilidades, por los aprendices de manera autónoma. Lo que promueve se sostenga lo ya aprendido.

Al final del trabajo, se propone un procedimiento psico-educativo, que integra diferentes posturas conceptuales al estudio de las emociones. Se plantean sesiones donde se pretende enseñar a los aprendices a auto-regular sus emociones a través de un aprendizaje autónomo. En principio guiado por el instructor, y posteriormente auto dirigido por los propios aprendices, sin perder de vista la retroalimentación del especialista.

10. BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano, N. (1963). *Diccionario de Filosofía*. México-Buenos Aires: FCE.
- Aristóteles. (1990). *Retórica* (Quintín Racionero, Trad.). Madrid: Gredos.
- Calhoun, C. y Solomon, R. (Comps.) (1992) *¿Qué es una emoción? Lecturas clásicas de psicología filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Casado, C. y Colomo, R. (2006). *Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental*. *Revista A parte reí*, 47 (2).
- Cornelius, R. (1996). *The science of emotion: Research and tradition in the psychology of emotion*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Coll, C. y Onrubia J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En Coll, C. y Edwards, *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Caballo, V. (1991): *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo XXI.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22, 14-22.
- Damasio, A. (2001). *La Sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la consciencia*. Madrid: Debate.
- De Sousa, R. *Emotion, Stanford Encyclopedia of Philosophy* (2003). Edward N. Zalta (ed.). Recuperado el 2 de febrero de 2011, de <http://plato.stanford.edu/entries/emotion/>

- Ekman, P. (1999). *Basic emotions*. En Dalglish, Tim (Ed.), Power, Mick J. (Ed), *Handbook of cognition and emotion*. (pp. 45-60). Nueva York: John Wiley & Sons Ltd.
- Elías, Norbert. (1988). *El proceso de la civilización: Investigaciones socio genéticas y psicogenéticas*. México: FCE.
- Ellis, A. y Dryden, W. (1994). *Práctica de la Terapia Racional Emotiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ellis, A. (1980). *Razón y emoción en psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ellis, A.; Caballo, V. y Lega, L. (1999). *Terapia Racional Emotivo Conductual*. México: Siglo XXI.
- Ellis, A. y Grieger R. (1990). *Manual de Terapia Racional Emotiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Elster, J. (1999). *Alchemies of the Mind: Rationality and the Emotions*. Cambridge: University Press.
- Ferrater, J. (1994). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel Referencia.
- Frijda, N.H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goleman, D. (2003). *Emociones destructivas*. Barcelona: Kairós.
- González, D. (2009). *Emociones, responsabilidad y derecho*. Madrid: Marcial Pons.
- Graham, S. Harris, K. R. y Troia, G. A. (1998). Writing and self-regulation: Cases from the self-regulated strategy development model. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 20-41). Nueva York: Guilford.
- Hansberg, O. (1996). *La diversidad de las emociones*, México: FCE.
- Hegel, G. (1977). *Lecciones sobre historia de la filosofía*. México: FCE.

- Hume, D. (2008). *Tratado de la Naturaleza Humana*. Madrid: Tecnos.
- James, William (1991). *Principles of psychology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lazarus, R.S., Kanner, A.D. y Folkman, S. (1980). Emotions: A cognitive-phenomenological analysis. En R. Plutchik y H. Kellerman (Eds.). *Emotion: Theory, research and experience. Theories of emotion* (Vol. 1). Nueva York: Academic Press.
- Lyons, W. (1993). *Emoción* (Inés Jurado, Trad.). Barcelona: Anthropos.
- Mahoney, M. J. (1983). *Cognición y modificación de conducta*. México: Trillas.
- Moya, C. (2006). *Filosofía de la mente*. Universidad de Valencia.
- Nusbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: Repugnancia, vergüenza y ley* (Gabriel Zadunaisky Trad.). Buenos Aires: Katz.
- Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and Self – Efficacy*. EEUU: Emory University. Recuperado el 2 de febrero de 2011, de <http://www.emory.edu/EDUCATION/mpf/eff.html>.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82, 33-40*.
- Reeve, Johnmarshall (2003). *Motivación y Emoción*. México: McGraw-Hill.
- Reidl, Lucy M. (2005). *Celos y envidia: emociones humanas, tesis de doctorado*, Facultad de Psicología, UNAM.
- Roberts, Robert C. (2003). *Emotions: An Essay in Aid of Moral Psychology*. Cambridge, UK: University Press.
- Sartre, J. (1999). *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Madrid: Alianza.
- Scheler, M. (1957). *Esencia y formas de la simpatía*. Buenos Aires: Losada.

- Schunk, D. H. (1998). Teaching elementary students to self-regulate practice of Mathematical skills with modeling. En D.H. Schunk & B. J. Zimmerman(Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-Reflective Practice*(pp. 137-159). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Solomon, C. (2007). *Ética emocional: Una teoría de los sentimientos* (Pablo Hermida, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Solomon, R. (2003). *What is an Emotion? Classic and contemporary readings*. Nueva York: Oxford University Press.
- Timeo, C. (1999). *Platón, Diálogos, VI, Filebo*. Ed. Madrid: Gredos.
- Weinstein, C. E., Powdrill, L., Husman, J., Roska, L. A. y Dierking, D. (1998). Aprendizaje estratégico: un modelo conceptual, instruccional y de evaluación. En S. Castañeda (Ed.), *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas* (pp. 197-228). México, UNAM-Conacyt-Porrúa.
- Wentworth & Ryan (1997). In *Social Perspectives on Emotion*. London: Jai Press.
- Winch, P. (1970). *The idea of a social science and its relation to philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wollheim, R. (2006). *Sobre las emociones* (Daniel González, Trad.). Madrid: Machado Libros.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekarts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Self-regulation: theory, research, and applications* (pp. 13-39). Orlando, FL: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. y Martinez-Pons, M. (1990) Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self efficacy and strategy use. *Journal of Education Psychology*, 82, 51-59.

- Zimmerman, B. J., y Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology, 94*, 660-668.