



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA
PREVENCIÓN DEL BURNOUT: PROPUESTA DE UN TALLER
PARA LA PREVENCIÓN DEL SÍNDROME DE BURNOUT.

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

ELIA ERENDIRA FLORES AYALA

DIRECTORA DE LA TESINA:

DRA. CLAUDETTE DUDET LIONS



® Facultad
de Psicología

Ciudad Universitaria, D.F.

Abril, 2013.



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.

*“Son nuestras elecciones las que muestran lo que somos,
mucho más que nuestras habilidades”.*

J.K. Rowling

*“Aquel que tiene un porqué para vivir se puede enfrentar a
todos los cómo”.*

Friedrich Nietzsche

*“Es más fácil obtener lo que se desea con una sonrisa que
con la punta de la espada”.*

Shakespeare

AGRADECIMIENTOS:

A mi madre:

Por ser la persona más noble y valiente que conozco y que me inspira todos los días para ser mejor. Gracias por siempre luchar por mí, por defender mis sueños y por inculcarme los valores que me guían día con día.

A mi hermana:

Que no es sólo mi hermana sino mi mejor amiga. Gracias por siempre apoyarme y por toda la ayuda que me diste en el desarrollo de este proyecto. ¡Eres grande Pata!

A la Maestra Adriana Mata:

Quien ayudó a que crecieran mis alas y que ahora me enseña cómo usarlas. A usted le debo mi éxito escolar y gran parte de mi desarrollo profesional.

A mis amigas:

Maho y Mishi, por la amistad que me han brindado durante todos estos años. Gracias por siempre apoyarme y por compartir conmigo tantos momentos hermosos.

A la Dra. Claudette Dudet:

Quien ha sido una gran ayuda a través de todo este proceso. Gracias por sus comentarios, sugerencias y por todo lo que he aprendido de usted.

A la Universidad Nacional Autónoma de México:

Gracias a la UNAM he podido estudiar y alcanzar mis metas. Me enorgullece decir que soy Puma.

A la División de Educación Continua (DEC):

Por toda la valiosa ayuda que me dieron. La DEC fue una excelente guía a través de este proceso.

Un agradecimiento especial a todas las personas que nunca creyeron en mí; eso me dio ánimo para lograr esta meta.

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo hacer una revisión temática sobre la Inteligencia Emocional y su relación con el Burnout, así como la elaboración de un taller preventivo dirigido a Oficiales Secretarios del Ministerio Público mediante el entrenamiento de la Inteligencia Emocional.

Para dicho fin, se ha realizado una revisión al concepto de Inteligencia y emoción, para después revisar el trabajo de los principales autores sobre Inteligencia Emocional. Finalmente se efectuó una revisión del concepto de estrés, pasando ulteriormente a estrés laboral y finalizando con el Síndrome de Burnout, haciendo énfasis en sus características, síntomas y consecuencias.

Posteriormente, se diseñó un taller que está conformado por siete sesiones semanales de tres horas. En el diseño del taller se encuentran descritos los objetivos y las actividades a realizar.

Palabras clave: Inteligencia emocional, Burnout, Estrés, Inteligencia, Emoción.

ÍNDICE

RESUMEN	4
ÍNDICE.....	5
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO UNO	
INTELIGENCIA Y EMOCIÓN	11
1. Revisión histórica del concepto de Inteligencia.....	11
1.1. Enfoque empírico.....	11
1.2. Enfoque Psicométrico.....	14
1.3. Inteligencias múltiples.....	17
1.3.1. Las Inteligencias Múltiples de Gardner	19
2. Emoción.....	23
2.1. ¿Qué es una emoción?.....	23
2.2. ¿Qué causa una emoción?	25
2.2.1. Perspectiva Biológica.....	25
2.2.2. Perspectiva Evolucionista.....	26
2.2.3. Perspectiva Fisiológica.....	27
2.2.4. Perspectiva Culturalista.....	28
2.2.5. Perspectiva Cognitiva	29
2.2.6. Perspectiva de dos sistemas.....	30
3. Funciones de la Emoción	31
3.1. Funciones Intrapersonales	31
3.2. Funciones Interpersonales	32
4. Emociones Básicas.....	33
CAPÍTULO DOS	
INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	36
1. Un nuevo concepto: Inteligencia Emocional.....	36
2. Modelos de Inteligencia emocional	37

2.1 Modelo de Habilidades	38
2.1.1 Modelo de Mayer y Salovey	39
2.1.2 Inteligencia emocional y el modelo de las cuatro ramas	40
2.1.2.1 Percepción, evaluación y expresión de las emociones	42
2.1.2.2 Facilitación emocional del pensamiento	43
2.1.2.3 Comprensión y análisis de las emociones: el empleo del conocimiento emocional	44
2.1.2.4 Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.....	45
2.2. Modelos Mixtos.....	46
2.2.1 Modelo de Bar-On.....	46
2.2.1.1 El poder predictivo del ICE	49
2.2.1.2 Enseñanza y Aprendizaje del Modelo de Bar-On	50
2.2.2 Modelo de Goleman.....	51
2.2.2.1 Las bases neuropsicológicas de la Inteligencia Emocional.....	52
2.2.2.2 La Inteligencia Emocional definida por Goleman.....	55
2.2.2.3 Inteligencia Emocional: una teoría del rendimiento	57
3. Formación en Inteligencia Emocional	62
4. La Importancia de la Inteligencia Emocional en las Organizaciones.....	64
 CAPÍTULO TRES	
ESTRÉS Y BURNOUT.....	68
1. Estrés.....	68
1.1 Consideraciones históricas sobre el estrés	69
1.1.1 Modelo basado en la respuesta	70
1.1.2 Modelos basados en el estímulo.....	72
1.1.3 Modelos procesuales o dinámicos	75
1.2 Desencadenantes del estrés	78
1.3 La respuesta del estrés.....	80
1.3.1 Nivel Cognitivo	80
1.3.2 Nivel fisiológico	81
1.3.3 Nivel Motor	82
2. Estrés Laboral	83

2.1 Fuentes de estrés laboral	84
2.2 Fases del estrés laboral	88
3. Síndrome de Burnout	89
3.1 Revisión histórica del término “Burnout”	90
3.2 Problemas de traducción al español del término “Burnout”	92
3.3 Factores de riesgo	92
3.3.1 Factores situacionales	92
3.3.2 Factores Individuales.....	93
3.4 Dimensiones del Burnout	95
3.5 Fases del Burnout	95
3.6 Consecuencias del Burnout	98
3.6.1 Consecuencias para el trabajador	98
3.6.2 Consecuencias para la organización.....	101
3.7 Burnout e Inteligencia Emocional	103
PROPUESTA: TALLER PARA PREVENIR EL SÍNDROME DE BURNOUT MEDIANTE EL ENTRENAMIENTO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	106
1. Justificación	106
2. Objetivos del taller	107
2.1 Objetivo General	107
2.2 Objetivos Específicos	107
3. Participantes.....	107
4. Materiales	108
5. Escenario	109
6. Procedimiento	109
Cartas descriptivas	111
CONCLUSIÓN	137
Limitaciones	141
Sugerencias	142
REFERENCIAS.....	143
ANEXOS	150

INTRODUCCIÓN

Es frecuente observar que alguien que durante toda su vida académica obtuvo las más altas calificaciones y que los test de CI lo sitúan por encima de la media, en su vida laboral se encuentre estancado y no obtenga los beneficios que su inteligencia debería darle.

¿A qué se debe esto? ¿Es acaso mala suerte? La teoría de la Inteligencia Emocional explica gran parte de esta problemática, ya que según esta teoría, las habilidades cognitivas no son suficientes para alcanzar el éxito, sino que aparte hacen falta ciertas habilidades que ayudarán a las demás inteligencias a expresarse.

De esta forma se pone de manifiesto la gran importancia que las emociones tienen en el pensamiento, pues no representan un estorbo, como se había pensado durante mucho tiempo.

Sin embargo, así como las emociones tienen un efecto positivo para la actividad mental, también resultan muy peligrosas cuando se salen de control y dejan de proporcionar respuestas adaptativas al medio ambiente. Es entonces cuando aparece uno de los principales problemas de la sociedad actual: el estrés, que puede provocar grandes alteraciones en el pensamiento y conducta cuando se sale de control. Y si el estrés se provoca y agrava debido a la actividad laboral se estará hablando del Síndrome de Burnout, el cual es uno de los principales problemas laborales de la sociedad actual.

Por lo anterior, diseñar estrategias de prevención del Síndrome de Burnout resulta de suma importancia para garantizar el bienestar de los trabajadores dentro de las organizaciones.

Una forma de prevención es el desarrollo de la Inteligencia Emocional, la cual ha demostrado estar negativamente correlacionada con el Síndrome de Burnout. Además, un entrenamiento en el desarrollo de la Inteligencia Emocional generará no sólo beneficios a nivel laboral, sino que los trabajadores también se verán beneficiados en múltiples áreas de sus vidas.

Por eso, el presente trabajo tuvo por objetivo la revisión temática sobre la Inteligencia Emocional y su relación con el Síndrome de Burnout, con lo que a su vez se diseñó un taller para el entrenamiento de la Inteligencia Emocional dirigido a los Oficiales Secretarios del Ministerio Público, quienes presentan un alto riesgo para desarrollar el Síndrome de Burnout debido a las características de su actividad y su carga de trabajo. Dicho entrenamiento no sólo generará beneficios a los trabajadores y a la institución para la que trabajan, sino que también se verán beneficiados los usuarios del servicio del Ministerio Público.

Para sustentar lo anterior, la presente tesina se divide de la siguiente forma:

En el capítulo uno se hizo una revisión acerca del término “inteligencia”; sus antecedentes históricos y las principales teorías al respecto, así como una introducción a la comprensión de la Inteligencia Emocional. De igual modo, también se revisó el tema de “emociones”, puntualizando su importancia y utilidad para el ser humano.

En el segundo capítulo se revisó el tema de “Inteligencia Emocional”, comenzando por sus antecedentes históricos. Inmediatamente, se presentan los principales puntos de los modelos más importantes de Inteligencia Emocional, la metodología para entrenarla y finalmente se hizo una revisión de su importancia dentro del ámbito organizacional.

En el tercer capítulo se realizó una revisión del concepto de estrés, analizando cuál es su utilidad y los modelos que lo conceptualizan así como sus causas. Posteriormente se habla sobre el estrés generado en el trabajo y sus fuentes, y finalmente se revisó el tema del “Síndrome de Burnout”, sus dimensiones,

síntomas y consecuencias tanto para el trabajador como para la organización para la que trabaja.

En el cuarto capítulo se desarrolla la propuesta del taller, donde se mencionan sus características, objetivos y las actividades que se desarrollarán durante el mismo.

CAPÍTULO UNO.

INTELIGENCIA Y EMOCIÓN

1. Revisión histórica del concepto de Inteligencia.

La palabra “inteligencia” es común en nuestro lenguaje, se usa de forma coloquial y la mayoría de las personas entienden cuando alguien dice “ese señor tiene una gran inteligencia” o “esa mujer es inteligente”. Sin embargo, hablando en términos científicos, este concepto ha tenido una gran evolución a través del tiempo, lo que tiene que ver con el cambio del pensamiento y la concepción del ser humano.

Según Cortés, Barragán y Vázquez (2002), el estudio de la inteligencia debe verse de manera retrospectiva, para permitir su definición dentro de la evolución del pensamiento humano. Éstos autores señalan que se pueden distinguir tres etapas históricas: el enfoque empírico, el enfoque psicométrico y las inteligencias múltiples.

1.1. Enfoque empírico.

Desde épocas antiguas se han empleado adjetivos para describir a las personas como “brillantes”, “ingeniosas” o inclusive “tontas”. Todas estas atribuciones, que califica el desempeño de una persona para enfrentar con eficacia los retos de la vida, son meramente empíricas y se relacionan con el entorno cultural.

Gardner (1994) dice que los intentos por descubrir las raíces físicas de las funciones mentales son muy antiguos, por ejemplo, menciona que los egipcios localizaron el pensamiento en el corazón y la razón en la cabeza o los riñones.

Fernández (2005) menciona que la inteligencia fue, en un inicio, descrita en el ámbito de la filosofía. Este autor señala que probablemente el origen de la palabra “inteligencia” (*intelligetia*) viene de “*intus lego*”, que significa “*leer dentro de mí*”, y

fue acuñada por Cicerón (106-43 a.c) para nombrar la capacidad de comprender, entender e inventar.

Sócrates (en Fernández, 2005) pensaba que la inteligencia residía en el alma humana, que era inmaterial y que representaba una facultad distinta de los sentidos.

Gardner (1994) menciona que Platón y Pitágoras afirmaban que la mente se encuentra en el cerebro. Además, Platón (en Matud, Marrero & Carballeira, 2004) entendía la inteligencia como la capacidad para aprender, estableciendo una analogía entre la inteligencia y un bloque de cera, pues era de diferente tamaño en cada individuo, y poseía distintos grados de pureza, dureza y humedad. Sobre esta analogía, Sócrates (tomado de Sternberg, 1990, en Matud et al., 2004) decía que si esa cera era pura, clara y suficientemente profunda, al individuo le sería fácil aprender, retener y tendría pensamientos verdaderos, mientras que si era impura, tendría defectos en el pensamiento.

Por su parte, Aristóteles (en Fernández, 2005) decía que el paso de ser animal a ser hombre se caracteriza por el perfeccionamiento de la inteligencia en su forma racional, propia del ser humano; afirmaba que la razón era la característica más distintiva, penetrante y de mayor alcance, y que sólo a través de ella se podía llegar a una plena realización individual y social. Así mismo, Aristóteles (en Fernández 2005) se planteó el problema del origen del pensamiento racional en el ser humano, el cuál no ha sido resuelto aún. Él pensaba que la inteligencia humana estaba ligada a un cuerpo y que no podía funcionar sin la ayuda de los sentidos. De acuerdo con Aristóteles, la inteligencia podría brindar al ser humano cierto conocimiento sobre la naturaleza, además de ser capaz de revelar muchos aspectos del ser que son invisibles a los sentidos. No obstante, para Aristóteles el asiento de la vida estaba en el corazón (Gardner, 1994).

Alcmeón (en Fernández, 2005), médico y filósofo griego, señala la relación entre los órganos de los sentidos y el cerebro, por lo cual deduce que el centro de la

razón y el alma se encuentra en el cerebro. Estas ideas son seguidas por Hipócrates (en Fernández 2005) cuyos escritos personifican el surgimiento de la antigua medicina, la cual considera al cerebro como la verdadera sede de la inteligencia.

Fernández (2005) considera que la cúspide la alcanza el médico romano Galeno, quien con un enfoque científico estudió la anatomía y fisiología del sistema nervioso, postulando la teoría del *alma racional*, la cual está dividida en dos partes: 1) una externa que consta de los cinco sentidos y 2) otra interna cuyas funciones eran la imaginación, el juicio, la percepción y el movimiento. Con esto, Galeno concluyó que el asiento del alma era el cerebro y no el corazón como se pensaba anteriormente.

Más tarde, en 1651, Hobbes (tomado de Sternberg, 1990, en Matud et al., 2004), se aproxima al concepto de inteligencia, distinguiendo entre ingenio natural y adquirido. El ingenio natural se refiere a las habilidades intelectuales que se poseen más por el uso y la experiencia que por enseñanza directa, el ingenio adquirido se refiere a lo que se adquiere por la cultura y enseñanza. En éste planteamiento ya comienza a aparecer la dicotomía naturaleza-ambiente, que va a ser uno de los tópicos más discutidos en relación a la inteligencia.

Pascal (tomado de Sternberg, 1990, en Matud et al., 2004) por su parte, propone la división de la inteligencia en dos componentes principales: el intuitivo, que hace juicios rápidamente, tiende a ser impaciente y poco deductivo y, el matemático, que es el que empieza a razonar hasta que analiza toda la situación y es deductivo.

Matud et al., (2004) mencionan a Locke, Kant y John Stuart Mill, y dicen que en cierta medida éstos filósofos hablaron sobre las facultades intelectuales. En general, dicen los autores, en ésta época, la visión que subyace a la inteligencia es la de una capacidad de juicio, de conocimiento, de creación y de comprensión universal.

1.2. Enfoque Psicométrico.

Para Siegler y Dean (citados en Molero, Saiz & Esteban, 1998) los enfoques psicométricos de la inteligencia se caracterizan por cuantificar y ordenar las habilidades intelectuales de las personas, en la confianza, en los test generales de inteligencia como base para sus datos y en el uso del análisis factorial para analizarlos. Desde esta perspectiva, los seres humanos están dotados de un conjunto de factores o rasgos, de los que cada individuo dispone de manera diferente. Estas diferencias individuales en los factores hacen referencia a las diferencias en el rendimiento intelectual (Molero et al. 1998).

Siguiendo éste enfoque, Galton (citado en Gardner, 1994) elaboró métodos estadísticos que permitían clasificar a los seres humanos en términos de sus poderes físicos e intelectuales y correlacionar esas medidas entre sí. Molero et al. (1998) dicen que Galton estaba convencido de que las diferencias individuales más importantes, entre las que incluye las morales, intelectuales y caracteriales, no son adquiridas. En 1883, Galton (citado en Matud et al., 2004) propone su teoría de la facultad humana, y plantea que para discriminar entre personas más o menos capaces, había que tener en cuenta dos cualidades: la capacidad o energía para trabajar y la sensibilidad a los estímulos externos que pasan a través de nuestros sentidos.

Posterior a Galton, en 1890, J.M Cattell (citado en Molero et al., 1998) inventa las pruebas mentales con el fin de convertir la Psicología en una ciencia aplicada. Cortés et al. (2002), señalan que Cattell crea 50 pruebas sobre la habilidad sensorial, precisión en la discriminación y tiempo de percepción. Con los trabajos de Cattell comienzan a surgir trabajos encaminados a la medición de las capacidades mentales.

En 1905, Alfred Binet (citado en Molero et al., 1998), elabora la primera prueba de inteligencia para niños por encargo del ministro francés de la Instrucción Pública, quien le pidió que creara un test sencillo para que pudiera utilizarse en las

escuelas con el objetivo de identificar a los deficientes mentales y darles una instrucción especial. Para elaborar ese test, Binet, junto con su colega Theodore Simon, administraron a los niños centenares de preguntas para identificar un conjunto de reactivos que fueran discriminatorios, de tal modo que cuando contestaran correctamente predijeran el éxito escolar (Gardner, 2001). Así Binet y Simon (citados en Pueyo, 1997) lograron crear una escala que consistía en una serie de preguntas, cuya dificultad se iba incrementando gradualmente, en bloques adecuados a distintas edades cronológicas; cuando el sujeto ya no podía contestar las preguntas por bloques se consideraba que había alcanzado su máxima capacidad y se cuantificaba su inteligencia en términos de Edad Mental. Binet utilizó la medida de Edad Mental con objetivos predictivos sólo en el contexto escolar (Pueyo, 1997).

Binet (en Molero et al., 1998) escribe lo siguiente sobre inteligencia: *“El órgano fundamental de la inteligencia es el juicio. En otras palabras, el sentido común, el sentido práctico, la iniciativa, la facultad de adaptarse. Juzgar bien, comprender bien y razonar bien son los resortes esenciales de la inteligencia”* (p.13).

Binet fue uno de los primeros en romper con la idea unitaria de la inteligencia para hablar de dos tipos distintos: la ideativa, que se basa en el análisis lógico y en el razonamiento verbal y, la instintiva, más intuitiva y emocional (Juan-Espinoza, 1997; Sternberg, 1990; citados en Matud et al., 2004).

Posteriormente, en 1912, Stern (en Gardner, 2001) propuso medir lo que él llamó “cociente de inteligencia” o C.I, lo cual era el resultado de la división de la edad mental entre la cronológica multiplicado por 100. Esta nueva medida, a diferencia de la Edad Mental, podía ser utilizada en otros contextos y, además, podía ser utilizada como medida de inteligencia en adultos.

Molero et al., (1998) mencionan que las escalas de Binet fueron introducidas a los Estados Unidos de América por Goddard, donde fueron empleadas en clínicas de orientación psicológica para niños en el año de 1909. En 1916, la escala original

de Binet fue modificada por Lewis Terman de la Universidad de Stanford. La nueva versión fue la prueba Stanford-Binet, que a diferencia de la prueba original de Binet, que utilizaba Edad Mental como medida de inteligencia, utilizaba el Cociente Intelectual (C.I) como medida de inteligencia (en Pueyo, 1997 y Gardner, 2001).

El trabajo de Binet dio paso a la polémica de si el rendimiento de la inteligencia dependía de un único factor general o de muchos valores específicos (Molero et al., 1998).

Los defensores de un factor general o factor “g”, defendían la existencia de un único factor estructural, denominado factor “general” que penetraba en la ejecución de todos los test y tareas utilizados para medir la inteligencia (Molero et al., 1998).

Matud et al. (2004) señalan que el precursor de éste tipo de planteamiento fue Spearman, quien utilizó el estudio de las correlaciones en las pruebas para aislar el factor “g” de inteligencia. Así, Spearman, en 1927, elaboró la teoría bifactorial de la inteligencia, en la que dice que hay dos factores de inteligencia: un factor general (g) que tiene un componente genético, y un conjunto de factores específicos (s) que están asociados a las pruebas psicológicas empleadas. Spearman consideró al factor “g” como una energía mental constante y fija, y a los factores específicos como correspondientes a la tarea exigida por el test concreto que se administre; por lo tanto, no estarían correlacionados entre sí o su correlación sería muy baja.

En 1939, Wechsler (citado en Cortés et al. 2002) desarrolló una escala de inteligencia para adultos (WAIS), instrumento en el que se determinan los valores de C.I basándose en valores estándar obtenidos de muestras normativas. Para Wechsler la inteligencia es la capacidad global de un individuo para actuar propositivamente, pensar racionalmente y conducirse adecuada y eficientemente en su ambiente (en Cortés et al., 2002). Con estas ideas adopta la aproximación

de la inteligencia general, la cual respalda al decir que las subpruebas son medidas diferentes de inteligencia y no medidas de diferentes inteligencias (Cortés et al., 2002). A pesar de estas afirmaciones, Wechsler (citado en Cortés et al., 2002) sostiene el uso de la prueba como instrumento de diagnóstico empleando patrones de calificación de subpruebas como base para hacer inferencias respecto al estado emocional e intelectual de cada individuo. De igual modo, Wechsler (en Cortés et al., 2002) dice que las escalas miden la configuración de capacidades, motivación y personalidad, las cuales generan una conducta inteligente.

En 1943, Cattell (en Pueyo, 1997), realizó un trabajo dedicado a la inteligencia y los efectos que la edad tiene sobre ella. Cattell (en Pueyo, 1997) propuso dos tipos de inteligencia: la fluida, que son las necesidades básicas en razonamiento y procesos mentales superiores, y la cristalizada, que muestra el potencial genético que tiene una persona para la inteligencia fluida, complementada por una determinada cantidad de conocimientos adquiridos. Los trabajos de Cattell (en Pueyo, 1997) pretendían delimitar factorialmente la estructura de la inteligencia. Pueyo (1997), considera que los trabajos de Cattell se encuentran directamente influenciados por Thurstone, pero sobre todo por Spearman y su concepto del “factor g”.

1.3. Inteligencias múltiples

En 1920, Thorndike (en Molero et al., 1998) define el concepto de inteligencia y abre paso al elemento social. Para Cortés et al. (2002), Thorndike fue el primero en proponer que la medición de la inteligencia consistía en la evaluación cuantitativa de los productos mentales en función del número, eficiencia y velocidad con que se generan. Afirmó que las habilidades son productos mentales ordenados por diferentes clases o tipos de operaciones. Thorndike (en Molero et al., 1998) propone la existencia de tres tipos de inteligencias: abstracta o verbal, mecánica o práctica y social; esta última inteligencia se refiere a la capacidad de

comprender a los demás y de actuar prudentemente en las relaciones humanas (Cortés et al., 2002).

Posterior a Thorndike, dos de sus alumnos, Thurstone y Guilford, crean dos modelos, por separado, en los que se encuentran los primeros indicios de la conceptualización de las inteligencias múltiples (Cortés et al., 2002). Por un lado, Thurstone defendió que la inteligencia general podía entenderse como un gran número de vínculos estructuralmente independientes (Molero et al., 1998). Así, Thurstone pensó que el factor “g” de Spearman podía descomponerse en un pequeño conjunto de facultades mentales primarias, que tienen relativa independencia entre sí y que se miden con diferentes tareas; dichas facultades o factores son: comprensión verbal, fluidez verbal, fluidez numérica, visualización espacial, memoria asociativa, rapidez perceptual y razonamiento (Gardner, 1994).

Por otra parte, el modelo de Guilford, según Pueyo (1997), postula que la inteligencia está constituida por 120 capacidades o aptitudes independientes, cada una caracterizada por la intersección de una de cinco operaciones mentales (cognición, memoria, pensamiento divergente, pensamiento convergente y evaluación), sobre uno de cuatro contenidos (figural, semántico, simbólico y conductual), para producir uno de seis productos posibles (unidades, clases, sistemas de relaciones, cambios e implicaciones). De este modo, se genera un modelo tridimensional de 5 x 4 x 6 casillas de intersección, cada una representando una habilidad, de allí que salgan 120 factores. El planteamiento general de la concepción de inteligencia que tiene Guilford se aproxima a las concepciones cognitivas del funcionalismo intelectual y se interesa por describir y conocer qué funciones y procesos cognitivos determinan las aptitudes intelectuales implicadas en el rendimiento de los individuos (Pueyo, 1997).

Molero et al. (1998) hacen referencia al *estructuralismo*, el cual tiene como seguidores a psicólogos cognitivos radicales que buscan una ruptura con el pasado y que aspiran conseguir un paradigma que una todas las ciencias sociales. Para estos autores, el más destacado estructuralista es Piaget. El enfoque de

Piaget, señalan Molero et al. (1998), se centra más en los aspectos cualitativos que en los cuantitativos de la inteligencia y en los patrones universales establecidos como los órdenes invariantes de adquisición. Según estos autores, Piaget estudia los procesos cognitivos en niños, por lo que denomina a su campo de estudio como *Epistemología Genética o estudio del origen del conocimiento en niños*. Según Cortés et al. (2002), para Piaget el funcionamiento intelectual tiene dos puntos principales: cognoscitivos y afectivos. Según este planteamiento, la conducta abarca un acto total, que incluye al sujeto con los objetos y la dinámica de su campo, que configura los sentimientos, siempre que su estructura se encuentre asegurada por sus percepciones, su motricidad y la inteligencia (Cortés et al., 2002).

Gardner (2001) por su parte, dice que las tendencias en los campos de la informática y de la inteligencia artificial contradicen a las teorías de la inteligencia única. Gardner (2001) menciona que cuando la inteligencia artificial comenzó a desarrollarse, entre los años cincuenta y sesenta, los programadores veían la resolución de problemas como una capacidad genérica y pensaban que un programa para esta capacidad debía ser aplicable a una amplia gama de los mismos (por ejemplo, un sólo programa debía servir para comprender el lenguaje, reconocer diferentes sonidos y realizar operaciones matemáticas). Sin embargo, la historia de la informática, dice Gardner (2001), está llena de pruebas contrarias a la noción del dispositivo general para la resolución de problemas, y los científicos han encontrado que es más productivo construir programas que incorporen tipos específicos de conocimientos. Así, se pueden encontrar los llamados *programas expertos*, que contienen mucha información sobre un solo ámbito y no contienen información de otros ámbitos de la experiencia.

1.3.1. Las Inteligencias Múltiples de Gardner

En la década de los setenta, Gardner (2001) comienza sus estudios en el campo de la inteligencia, directamente influenciado por la epistemología genética de

Piaget, sólo que en ese tiempo su principal atención era el esclarecer las etapas y fases del desarrollo del talento artístico.

Durante su trabajo sobre el pensamiento artístico Gardner (2001) se acercó a la neuropsicología, por lo que comenzó investigaciones en ese campo. En un principio le interesaba averiguar qué ocurría con las capacidades artísticas en caso de lesión cerebral, pero sus investigaciones se ampliaron hasta abarcar una amplia gama de aptitudes para la resolución de problemas. Así pudo observar que, por ejemplo, cantar y hablar son facultades diferentes que se pueden dañar o conservar con total independencia, pero hablar por signos (como lo hacen las personas sordas) y hablar a viva voz son facultades afines (Gardner, 2001).

De esta forma, en 1974, Gardner (en Gardner, 2001), desarrolló la noción modular de cerebro y mente: *“La noción de que, durante centenares de miles de años el cerebro/mente del ser humano ha desarrollado varios órganos o dispositivos separados para el procesamiento de la información”* (p. 43). De esta forma Gardner, (2001) consideraba que era mejor ver a la mente humana como una serie de facultades relativamente separadas con relaciones vagas e imprevisibles entre sí que como a algo único y general que funciona independientemente del contenido y del contexto (Gardner, 2001).

En 1983, Gardner (en Gardner, 2001) define la inteligencia como *“la capacidad de resolver problemas o de crear productos que son valorados en uno o más contextos culturales”* (pp. 44-45). Con ésta definición el autor hace una crítica a las anteriores concepciones de inteligencia, que sólo se fijaban en la resolución de problemas e ignoraban la creación de productos, y que además partían del supuesto de que la inteligencia sería evidente y apreciada en cualquier lugar, sin considerar lo que era y no era valorado en unas culturas determinadas y en unas épocas concretas (Gardner, 2001).

Casi dos décadas después de su primera definición de inteligencia, Gardner (2001) ofrece una definición más refinada de inteligencia, la cual define como *“un*

potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (p. 45). Este cambio en la formulación del concepto de inteligencia es importante porque indica que las inteligencias no son algo que se pueda ver o contar, sino que son potenciales que se activan o no en función de los valores de una cultura determinada, de las oportunidades disponibles en esa cultura y de las decisiones tomadas por cada persona y/o su familia, sus enseñantes y otras personas (Gardner, 2001).

La teoría de las inteligencias múltiples que formula Gardner en la década de los ochentas (en Gardner, 2001), más que proponer una teoría que simplemente catalogara cosas donde las personas podían sobresalir, propone una ampliación del concepto de inteligencia para abarcar muchas capacidades que se consideraban fuera de su alcance (Gardner, 2001).

En 1983, Gardner (en Gardner, 1994) propone siete inteligencias, establecidas por ocho criterios que él mismo define de acuerdo a su investigación en diferentes ámbitos:

1. Posible aislamiento por daño cerebral.
2. La existencia de *idiots savants*, prodigios y otros individuos excepcionales.
3. Una operación medular o conjunto de operaciones identificables.
4. Una historia distintiva de desarrollo, junto con un conjunto definible de desempeños expertos de “estado final”.
5. Una historia evolucionista y la evolución verosímil.
6. Apoyo de tareas psicológicas experimentales
7. Apoyo de hallazgos psicométricos.
8. Susceptibilidad a la codificación en un sistema simbólico.

Gardner (1994, 2001) dice que estas siete inteligencias no son definitivas y que la lista es susceptible de sufrir cambios. Las siete inteligencias propuestas por Gardner (en Gardner, 1994, 2001) son las siguientes:

1. *Inteligencia Lingüística*: supone una sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, la capacidad para aprender idiomas y de emplear el lenguaje para determinados objetivos.
2. *Inteligencia lógico-matemática*: es la capacidad de analizar problemas de una manera lógica, de llevar a cabo operaciones matemáticas y de realizar investigaciones de manera científica.
3. *Inteligencia musical*: es la capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales.
4. *Inteligencia corporal-cinestésica*: es la capacidad de emplear partes del propio cuerpo o su totalidad para resolver problemas o crear productos.
5. *Inteligencia espacial*: es la capacidad de reconocer y manipular pautas en espacios grandes (como lo hacen los pilotos) y en espacios más reducidos (como lo hacen los escultores).
6. *Inteligencia interpersonal*: es la capacidad de una persona para entender las intenciones, las motivaciones y los deseos de los demás y, en consecuencia, su capacidad para trabajar eficazmente con otras personas.
7. *Inteligencia intrapersonal*: es la capacidad de comprenderse uno mismo (los miedos, deseos y capacidades) y de emplear esta información con eficacia en la regulación de la propia vida.

Varios años después de plantear estas siete inteligencias, Gardner (2001) aplica los criterios anteriormente mencionados, y reconoce la existencia de otras dos inteligencias:

8. *Inteligencia Naturalista*: es la capacidad de relacionarse con la naturaleza, adaptarse a ella, reconocer y clasificar flora, fauna, rocas y minerales.
9. *Inteligencia Existencial*: es la capacidad de situarse a uno mismo en relación con determinadas características existenciales de la condición humana, como la vida y la muerte.

Gardner (2001) señala que la teoría de las inteligencias múltiples es una explicación completa de la cognición del ser humano, y que cada persona está equipada con estos potenciales intelectuales que puede utilizar y conectar en función de sus propias inclinaciones y de las preferencias de su cultura.

Todos nacemos con estas inteligencias, pero no hay dos personas que tengan exactamente las mismas y en las mismas combinaciones, ya que las inteligencias surgen de la combinación de la herencia genética de la persona y de sus condiciones de vida en una cultura y una época dadas (Gardner, 2001).

2. Emoción

Las emociones son un aspecto importante de la vida diaria, sin embargo, a pesar de que son parte del ser humano, hay una tendencia a despreciar este aspecto del propio ser; se tiende a buscar e idealizar la mente racional y calculadora e incluso se llega a aspirar a estar totalmente libres de la emoción pues estorba en los pensamientos, tal como el célebre personaje de Star trek, el Sr. Spock.

Durante mucho tiempo se ha tratado de comprender y analizar la emoción dado que juega un papel importante dentro de la propia existencia.

2.1. ¿Qué es una emoción?

Las emociones son multidimensionales ya que existen como fenómenos sociales subjetivos, biológicos e intencionales (Reeve, 2010).

Reeve (2010) da una definición de emociones: *“Las emociones son fenómenos de corta duración, relacionados con sentimientos, estimulación, intención y expresión,*

que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que enfrentamos durante los sucesos significativos de la vida” (p. 223).

Lelord y André (2002), dicen que “una emoción es una reacción repentina de nuestro organismo, con componentes fisiológicos (el cuerpo), cognitivos (el espíritu) y conductistas (las acciones)” (p. 19).

Para Rosenzweig, Breedlove y Watson (2005) las emociones presentan al menos cuatro componentes:

1. *Sentimientos*: en muchos casos, las emociones son sentimientos privados y subjetivos, y las personas son capaces de referir una gran variedad de estados que sienten o experimentan.
2. *Acciones*: las emociones pueden ser acciones consideradas generalmente como “emocionales”, como defenderse o atacar en respuesta a una amenaza.
3. *Activación fisiológica*: esto sugiere que los estados emocionales pueden definirse mediante conjuntos concretos de respuestas corporales, que también pueden examinarse en sujetos no humanos.
4. *Programas motivacionales*: las emociones son programas motivacionales que coordinan respuestas para resolver problemas adaptativos o específicos.

Cornelius (1996), dice que la respuesta a la pregunta ¿qué es una emoción? depende de a quién se le pregunte y cuándo se haga la pregunta, pues la definición que de cualquiera que estudie la emoción reflejará su interés particular, sus preferencias teóricas y metodológicas así como sus paradigmas. Así mismo, la definición que se dé también dependerá del “movimiento” psicológico dominante del momento.

2.2. ¿Qué causa una emoción?

Reeve (2010), menciona que conocer las causas de la emoción es uno de los principales puntos a resolver en el estudio de la misma. Este autor dice que hay muchos puntos de vista en el análisis causal de las emociones, más la comprensión de qué causa la emoción gira en torno al debate entre biología y cognición.

Por otra parte LeDoux y André (2002), reconocen cuatro puntos de vista para el análisis causal de las emociones: evolucionista, fisiológica, cognitiva y culturalista.

2.2.1. Perspectiva Biológica

Para los teóricos que defienden esta perspectiva, las emociones ocurren sin un suceso cognitivo previo, pero no pueden suceder sin un suceso biológico previo, por lo cual la biología y, no la cognición, es esencial (Reeve, 2010).

Según Reeve (2010) los tres representantes de la perspectiva biológica son: Izard, Ekman y Panksepp. A continuación se revisarán brevemente sus teorías.

- Izard (1984; en Reeve, 2010) encontró que los lactantes responden de manera emocional hacia ciertos sucesos, a pesar de sus deficiencias cognitivas. Gran parte del procesamiento emocional de los acontecimientos de la vida sigue siendo no cognitivo, automático, inconsciente y mediado por las estructuras subcorticales.
- Ekman (1992; en Reeve, 2010) dice que las emociones tienen un inicio muy rápido, duraciones breves y pueden ocurrir de forma automática e involuntaria. Las emociones son biológicas porque han evolucionado debido a su valor adaptativo para lidiar con las tareas vitales fundamentales.
- Para Panksepp (1982, 1994; en Reeve, 2010) las emociones provienen de circuitos neurales que vienen de un origen genético y que regula la actividad cerebral. La fundamentación que sustenta a esta perspectiva biológica viene de tres hallazgos importantes:

1. Dado que los estados emocionales son difíciles de verbalizarse, deben de tener un origen que no es cognitivo.
2. La experiencia emocional se puede inducir a través de procedimientos no cognitivos, como la estimulación eléctrica del cerebro.
3. Las emociones ocurren en lactantes y en animales no humanos.

2.2.2. Perspectiva Evolucionista

Para Lelord y André (2002), esta perspectiva parte de la hipótesis “*nos emocionamos porque está en nuestros genes*” (p. 20).

Darwin (en Oatley, Keltner & Jenkins, 2006) es el principal teórico en esta perspectiva. Él decía que la expresión emocional provenía de hábitos que en el pasado evolutivo o individual habían sido útiles. Los seres humanos realizan ciertas acciones que pueden ser útiles o no, y que son desencadenadas involuntariamente en circunstancias análogas a aquéllas que desencadenaron las acciones originales.

Darwin (en Oatley et al., 2006) pensaba que la expresión emocional era como los vestigios del comportamiento de nuestros ancestros prehumanos. Por ejemplo, el gesto de desdén (una expresión en la que se levanta parcialmente un lado del labio superior y se deja ver un poco de los dientes) es el vestigio conductual del gruñido y la preparación para morder.

Así mismo, Darwin (en Oatley et al., 2006) trazó otros comportamientos afectivos como vestigios de la infancia. Por ejemplo, cuando los bebés gritan, porque tienen alguna necesidad, cierran los ojos y secretan lágrimas, que les ayudan a proteger sus ojos cuando esto sucede; los adultos siguen secretando lágrimas cuando lloran, pero éstas ya no tienen la función protectora que tenían antes.

A los ojos de Darwin (en Oatley et al., 2006), las emociones unen al ser humano con su pasado, tanto con el de la especie como con el de su propia infancia.

Para Lelord y André, (2002) los argumentos de los teóricos evolucionistas son:

- Las emociones nos salvan, porque ayudan a la supervivencia en situaciones de peligro o a la reproducción.
- Los primates tienen emociones; se refiere a que en los simios pueden hallarse comportamientos muy similares a los causados por emociones.
- Los bebés están sujetos a emociones, ya que en ellos aparece una gama de reacciones emocionales que parece estar programada.

2.2.3. *Perspectiva Fisiológica.*

Lelord y André (2002), dicen que esta perspectiva parte de la hipótesis “*nos emocionamos porque nuestro cuerpo se emociona*” (p. 22).

James (en Lelord & André, 2002; Rosenzweig et al., 2005 y Oatley et al., 2006) es el precursor de esta perspectiva. Él decía que las emociones que se experimentan se deben a los cambios corporales (Rosenzweig et al., 2005). Según esta perspectiva, cuando se siente miedo es porque se percibe la actividad corporal causada por un estímulo adverso.

Para Oatley et al. (2006) la propuesta de James ha guiado el estudio contemporáneo de las emociones de dos modos:

- La experiencia de muchas emociones se debe a una serie de cambios del Sistema Nervioso Autónomo, encargado de controlar órganos como el corazón, el estómago, vasos sanguíneos y glándulas sudoríparas. Damasio (en Lelord & André, 2002) habla al respecto de *señaladores somáticos* que informan al espíritu de la presencia de la emoción, lo cual ayuda a decidir con mayor rapidez.
- La segunda propuesta de James es que las emociones dan color y calidez a la experiencia fisiológica, sin las cuales todo sería pálido y no se le daría un determinado significado a los cambios corporales.

Más o menos al mismo tiempo que James desarrollaba su teoría sobre la emoción, Lange (en Rosenzweig et al. 2005) propuso una idea parecida, que hacía énfasis en los episodios fisiológicos periféricos de la emoción. Él decía que las diversas emociones se sienten de manera diferente porque son generadas por un conjunto distinto de respuestas fisiológicas.

Rosenzweig et al. (2005) señalan que la sencillez de la teoría de James y Lange brindaba una clara oportunidad para su evaluación experimental, sin embargo Cannon y Bard (en Rosenzweig et al. 2005) criticaron duramente esta teoría diciendo que la experiencia de la emoción comienza antes de los cambios autónomos que son relativamente lentos. Además, los cambios autónomos que acompañan a las emociones fuertes son prácticamente iguales sin importar qué emoción sea. Para Cannon y Bard (en Rosenzweig et al. 2005) el cometido del cerebro es decidir qué emoción concreta es una respuesta adecuada a los estímulos.

2.2.4. Perspectiva Culturalista

Según Lelord y André (2002), esta perspectiva se basa en la hipótesis “*nos emocionamos porque es cultural*” (p. 24).

Lelord y André (2002), señalan que los partidarios de esta teoría dicen que una emoción es un rol social, que se ha aprendido al crecer en un cierto tipo de sociedad, lo cual supone que las personas educadas en otros lugares sentirán y expresarán emociones diferentes. Este enfoque indica que se debe permanecer atento al medio en el que uno se encuentra antes de expresar una emoción o de interpretar la de otros, ya que una misma conducta puede representar distintos estados emocionales (Lelord & André, 2002).

Averill (citado en Lelord & André, 2002) señala que el papel social de la emoción permite aceptar algunos comportamientos que de otro modo serían totalmente inaceptables.

Sin embargo, las observaciones modernas y el desarrollo de otros enfoques han puesto en duda la prolongada superioridad del enfoque culturalista, y cada vez resulta más difícil pretender que todas las emociones son culturales (Lelord & André, 2002).

2.2.5. Perspectiva Cognitiva

Para (Lelord & André, 2002) esta perspectiva tiene la hipótesis de “*nos emocionamos porque pensamos*” (p. 24).

Reeve (2010) señala que para estos teóricos la actividad cognitiva es un prerequisite necesario para la emoción, por lo que si se elimina el pensamiento cognitivo, la emoción desaparece. Entre los principales representantes de esta perspectiva se encuentran:

- Arnold (1960; en Rosselló & Revert, 2008) fue la pionera en esta perspectiva. Ella dice que primero se da una valoración intuitiva e involuntaria que califica los estímulos como positivos o negativos. Dicha valoración puede inducir una tendencia para la acción que, si resulta lo suficientemente intensa, genera el fenómeno emocional.
- Weiner (1986; en Reeve, 2010) hace el análisis de la atribución relacionado con la emoción donde se concentra en el procesamiento de la información que se realiza después de los éxitos y fracasos de la vida. Así, un mismo resultado puede generar una experiencia emocional diferente dependiendo de la atribución que se le dé.
- Lazarus (1991; en Reeve, 2010), dice que la evaluación cognitiva del individuo acerca del significado de un suceso (más que del suceso en sí) establece las condiciones para la experiencia emocional.
- Scherer (1994, 1997; en Reeve, 2010) identifica varias evaluaciones cognitivas específicas que generan experiencias emocionales (como ¿este

suceso es bueno o malo?). El resultado de la evaluación en cada situación constituye el tipo de procesamiento cognitivo que da lugar a las emociones.

2.2.6. Perspectiva de dos sistemas

Reeve (2010), dice que una respuesta a la pregunta “¿qué causa una emoción?” es que tanto la cognición como la biología son sus causas.

Para Buck (1984; en Reeve, 2010) los seres humanos tienen dos sistemas sincrónicos que activan y regulan la emoción. Uno es un sistema fisiológico que reacciona de manera involuntaria a los estímulos emocionales. El segundo es un sistema cognitivo basado en la experiencia, que reacciona de manera interpretativa y social. En conjunto, el sistema biológico primario (sistema límbico), que se presentó primero en la evolución humana, y el sistema biológico contemporáneo (neocorteza), que surgió posteriormente conforme los humanos se volvieron cada vez más sociales, se combinan para dar un mecanismo sumamente adaptativo de emoción con dos sistemas (Reeve, 2010).

Levenson (1994; en Reeve, 2010), propone la hipótesis de que los sistemas biológico y cognitivo de la emoción tienen una interacción en lugar de existir como sistemas paralelos. A esto añade Panksepp (1994, en Reeve, 2010), que algunas emociones surgen principalmente del sistema biológico (como el temor y el enojo), mientras que otras provienen de manera principal del sistema cognitivo (como la gratitud y esperanza).

Por su parte Plutchik (1985; en Reeve, 2010), considera que el debate entre cognición y biología es un dilema del tipo “el huevo y la gallina”. Este autor dice que la emoción no debería conceptualizarse como un fenómeno causado por la cognición o la biología, sino como una cadena de eventos que se suman dentro de un complejo sistema de retroalimentación. Para Plutchik (1985; en Reeve, 2010), los elementos de ese circuito son: cognición, activación, sentimientos, preparación para la acción, demostraciones expresivas y actividad conductual explícita. De

este modo, para influir en la emoción, se puede intervenir en cualquier punto del circuito (Reeve, 2010).

3. Funciones de la Emoción

La principal función de las emociones es facilitar la adaptación al medio ambiente (Martínez, 2008; Reeve, 2010).

Plutchik (1970; en Reeve, 2010) dice que las emociones cumplen al menos ocho funciones diferentes: protección, destrucción, reproducción, reunión, afiliación, rechazo, exploración y orientación.

Reeve (2010) indica que las emociones son organizadores positivos, funcionales, deliberados y adaptativos del comportamiento, por lo que no existen emociones malas ya que dirigen la atención y canalizan el comportamiento hacia donde se requiere, dadas las circunstancias que las personas enfrentan.

Así mismo, las emociones tienen funciones sociales como la de comunicar los sentimientos a los demás, influir en la relación de las otras personas con uno mismo, invitar y facilitar la interacción social y crear, mantener y disolver las relaciones (Reeve, 2010).

3.1. Funciones Intrapersonales

Las emociones se dan por una razón; desde el punto de vista funcional, las emociones evolucionaron porque ayudan a los animales a lidiar con las tareas fundamentales de la vida (Reeve, 2010).

Según Martínez (2008) las emociones tienen las siguientes funciones intrapersonales:

1. Coordinar los sistemas de respuesta subjetivos, fisiológicos y conductuales.
2. Cambiar las jerarquías conductuales, activando conductas que pueden estar inhibidas en las jerarquías de conductas. Así, una persona generalmente calmada puede estallar en ira ante un evento determinado.

3. Provee de un soporte fisiológico para conductas tales como la retirada y la lucha. De esta forma, la emoción cumple una función motivacional ante los eventos que implican la movilización de recursos.
4. Favorecen el procesamiento inmediato de la información, proveyendo de infinitas opciones de acción para adaptarse a las demandas ambientales.
5. Las emociones son un índice de valoración de la información relevante, orientado a señalar la preferencia de ciertos estímulos, los cuales son relevantes para el bienestar del sujeto.

3.2. Funciones Interpersonales

Para Reeve (2010) muchas expresiones emocionales están motivadas por factores sociales, en lugar de biológicos, puesto que es común que las personas sonrían aunque no estén felices; en lugar de ello, a menudo se sonríe cuando se quiere facilitar la interacción social.

Según Martínez (2008) las emociones desempeñan las siguientes funciones interpersonales:

1. Permiten comunicar intenciones y controlar la expresión facial, gestos, voz y posturas corporales, los cuales cumplen importantes funciones de comunicación del estado de ánimo personal a los demás, además de influir la conducta de los otros. Esto provoca una actividad de relación, pues facilita o dificulta la interacción social.
2. Establecen y estructuran la posición que se tenga con relación a los demás y sus ideas, facilitando o dificultando con esto la interacción social. De esta forma las emociones están dirigidas a un fin, y a su vez cumplen funciones motivacionales de regulación social.

4. Emociones Básicas

Los investigadores siguen discutiendo sobre exactamente qué emociones podrían ser consideradas básicas; el azul, rojo y amarillo de los sentimientos, a partir de los cuales surgen todas las combinaciones (Goleman, 2011).

Ekman y Davison (1994; en Reeve, 2010) señalan que las emociones llamadas básicas son aquellas que cumplen con los siguientes criterios:

1. Son innatas más que adquiridas.
2. Surgen de las mismas circunstancias para todos los individuos.
3. Se expresan de manera única y distintiva.
4. Evocan una pauta de respuesta fisiológica distintiva y sumamente fácil de predecir.

Hay una gran variedad de opiniones con respecto a la lista definitiva de emociones básicas, e incluso hay quienes dicen que no las hay. Sin embargo, Reeve (2010) dice que las listas de emociones básicas no variarán en gran medida de las que se incluyen a continuación:

- Temor o Miedo: el miedo está presente en prácticamente todas las especies y se produce cuando existe un estímulo, evento o situación que resulta significativamente relacionado con una amenaza física, psíquica o social al organismo, así como a cualquiera de las metas valiosas que éste persiga (Carpi, Guerrero & Palmero, 2008). Para Reeve (2010) el temor se refiere, en su mayor parte, a una vulnerabilidad percibida que provoca sentirse abrumado ante una amenaza. Así, Carpi et al. (2008) indica que el miedo permite realizar conductas y actividades, como la huida y la lucha, que se estiman oportunas para superar una situación; aunque a veces se puede darse una respuesta de bloqueo, como consecuencia de que una

persona sea incapaz de encontrar y/o ejecutar una conducta adecuada para esa situación.

- Enojo o Ira: la mayor parte de los investigadores consideran que la ira tiene una fundamentación biológica, ya que prepara al organismo para experimentar dicha emoción ante la valoración de un estímulo o evento con un significado de ofensa o desprecio (Carpi et al. 2008). Plutchik (1980; en Carpi et al. 2008) señala que la ira es potencialmente la emoción más peligrosa, pero también es altamente benéfica, ya que energiza los intentos por recuperar el control perdido sobre el ambiente. Para Lelord y André (2002), la ira prepara al organismo para la lucha, pero esto también sirve para bloquear un conflicto al intimidar al otro.
- Asco: es una emoción incluida en prácticamente todas las listas de emociones básicas (Carpi et al., 2008). Reeve (2010) señala que el asco implica librarse o alejarse de un objeto contaminado, deteriorado o podrido. Carpi et al. (2008) dice que el asco tiene la función de proteger al organismo de la ingestión de cualquier forma de alimento que pudiera resultar desagradable, no placentera y perjudicial para la integridad de ese individuo. El objeto que produce el asco no depende sólo de condiciones físicas, sino que también del desarrollo y la cultura, por lo que el asco se puede producir por contaminaciones corporales (falta de higiene, muerte), contaminaciones interpersonales (contacto físico con gente indeseable) y contaminaciones morales (infidelidad, corrupción) (Reeve, 2010).
- Tristeza: es la emoción más negativa y aversiva, y surge principalmente de las experiencias de separación o fracaso (Reeve, 2010). Carpi et al. (2008), señalan que la tristeza, más que ser un estado con fenomenología negativa, tiene una función adaptativa con connotaciones sociales y personales. La función social de la tristeza radica en la expresión de dicha emoción, la cual es interpretada como una solicitud de ayuda a los otros miembros del grupo, fomentando así conductas sociales de cohesión,

ayuda y altruistas. En cuanto a la función personal, la tristeza ayuda a la persona a reflexionar sobre su situación, por lo que la atención se dirige hacia su eventual solución, realizando los ajustes necesarios para seguir llevando a cabo una vida adaptativa y saludable, como antes de experimentar la separación o el fracaso (Carpi et al., 2008; Reeve, 2010).

- **Alegría:** es provocada por sucesos deseables y es la evidencia emocional de que las cosas están yendo bien (Reeve, 2010). Carpi et al. (2008) indican que la alegría está relacionada con el bienestar general, repercutiendo de manera positiva en las dimensiones cognitiva, fisiológica y conductual. Otra función de la alegría es el favorecer las relaciones interpersonales, pues se influye sobre los demás, favoreciendo la diversión y permitiendo mostrar el afecto que se siente por alguien; así mismo suaviza las eventuales tensiones que comúnmente se generan en el ambiente interpersonal y disminuye los umbrales de conductas agresivas (Carpi et al., 2008).
- **Interés:** Reeve (2010), dice que el interés es la emoción más predominante en el funcionamiento cotidiano. Todo lo que resulta interesante tiene que ver con lo que se estima como novedoso o complejo, aunque además es necesario que el individuo se sienta competente de poder entender lo que provoca su interés. Éste autor menciona que el interés crea el deseo de explorar, investigar, buscar, manipular y extraer información de los objetos del medio por lo que sustenta el deseo de ser creativo, aprender y desarrollar las propias habilidades, mejorando así el aprendizaje.

Así, a simple vista parece que la inteligencia y la emoción son dos conceptos totalmente diferentes, sin embargo, ambos constituyen una parte importante de la mente humana y no se contraponen, sino que se complementan, creando así una herramienta poderosa para la adaptación del ser humano a su ambiente.

CAPÍTULO DOS

INTELIGENCIA EMOCIONAL

1. Un nuevo concepto: Inteligencia Emocional

En primera instancia la emoción y la inteligencia podrían parecer dos ideas opuestas, ya que suelen haber momentos en los que la emoción “secuestra” a la razón, haciendo que se comentan acciones poco adaptativas; sin embargo es posible que inteligencia y emoción trabajen juntas para una mejor adaptación, pues si bien es cierto que la emoción puede llegar a nublar la razón, también es cierto que dirige la atención hacia lo que es importante (Salovey & Mayer, 1990).

Zaccagnini (2004) dice que la idea de utilizar las emociones en un sentido positivo supuso toda una novedad en la cultura occidental de la segunda mitad del siglo XX, ya que empezaron a jugar un papel activo en el desarrollo individual y social. Así, el ejercicio de la democracia en los países económicamente desarrollados y especialmente la aparición de la cultura “posmoderna”, con su mezcla de bienestar económico y cuestionamiento de la “racionalidad pura” como guía infalible del pensamiento humano, comenzaron a crear un espacio real para el ejercicio de los deseos individuales (o cultura del deseo); posteriormente, ese espacio se fue llenando cada vez más de comportamientos emocionalmente sesgados hasta que fue necesario tomarlos en consideración, dando lugar a una serie de propuestas acerca del manejo activo y positivo de las emociones (como la de Gardner), que terminaron enmarcando la aparición de la Inteligencia Emocional (Zaccagnini, 2004).

El concepto de Inteligencia Emocional (IE) es relativamente joven, pues el primer artículo que habló propiamente sobre este concepto fue escrito por Salovey y Mayer en 1990. Posteriormente, en 1995, Goleman publicó un libro sobre el tema, que más adelante se convertiría en un *best seller*, donde daba a conocer este nuevo concepto, provocando una gran reacción en el medio y en el público en general (Trujillo & Rivas, 2005). A partir de entonces comenzaron a crecer las

publicaciones sobre IE, sin embargo, algunos autores (Fernández & Extremera, 2005; Mestre, Guil, Brackett & Salovey, 2008; Zaccagnini, 2004;) consideran que el éxito editorial de Goleman fue un tanto dañino para el desarrollo de la teoría, pues se prestó para la “contaminación” del concepto debido a que personas ajenas a la psicología y a los constructos que sustentan la teoría comenzaron a realizar publicaciones sobre IE con poco rigor científico.

A pesar de la contaminación en las publicaciones sobre la IE, se han desarrollado varios estudios serios donde se aportan más elementos para el estudio de la misma, detallando así sus características y ampliando su alcance¹

2. Modelos de Inteligencia emocional

Como ya se ha mencionado, debido al gran éxito que tuvo Goleman con su libro, se puede encontrar gran cantidad de trabajos dedicados a la IE; sin embargo, Zaccagnini (2004) comenta que si se analizan todos los textos que usan la etiqueta de IE, se comprobará que lo único que tienen en común es que dicen reivindicar las emociones como algo positivo. Con respecto a esto, Zaccagnini (2004) señala:

... la mayoría de esos textos se suman a la <<moda>> de lo emocional, señalando que es importante tener en cuenta los estados emocionales, propios y ajenos, de cara al desarrollo de nuestro comportamiento cotidiano. El problema aparece cuando intentamos averiguar qué es exactamente *lo que hay que hacer* con las emociones para mejorar nuestra vida. (p. 95).

Ante esta gran cantidad de material, y sobre todo, ante las diferencias teóricas sobre la IE en varias publicaciones con carácter científico, surgió la necesidad de establecer una categorización conceptual para distinguir entre las diferentes concepciones de IE. Así, la categorización conceptual más admitida distingue

¹En un principio la teoría de la inteligencia emocional fue creada para ser aplicada en el contexto escolar; después de la publicación de Goleman se amplió su alcance hasta llegar a las organizaciones (Trujillo & Rivas, 2005).

entre modelos de habilidad y modelos mixtos (Fernández & Extremera, 2005; Mayer, Salovey & Caruso, 2000; Trujillo & Rivas, 2005).

2.1 Modelo de Habilidades

El modelo de habilidades concibe a la IE como una inteligencia genuina, y se centran en el procesamiento de la información emocional y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento (Mayer et al., 2000; Mestre, Guil, Brackett & Salovey, 2008; Trujillo & Rivas, 2005).

Para que la IE pueda ser considerada como una inteligencia genuina, como cualquier otra previamente establecida, es necesario que cumpla con tres criterios (Mayer, Caruso & Salovey, 1999; Mayer et al., 2000):

1. **Conceptuales:** la inteligencia tiene que reflejar el rendimiento mental. Para poder medir este rendimiento mental deben de haber respuestas correctas e incorrectas. Dentro de la IE se puede llegar a un consenso dentro de un grupo, ya sea de expertos o de personas sin conocimiento al respecto, para identificar las respuestas más y menos apropiadas dependiendo de la situación que se presente. Así, la IE puede ser operacionalizada como una serie de habilidades.
2. **Correlacionales:** las medidas de las habilidades se correlacionan con otras medidas de habilidades mentales (porque las habilidades mentales tienden a intercorrelacionarse). De esta forma se ha observado que la Inteligencia Verbal se relaciona con la IE por su vínculo con la expresión y comprensión de los sentimientos.
3. **Desarrollo:** la inteligencia se desarrolla con la edad y con la experiencia (criterio basado en el trabajo de Binet y Simon). Al respecto de esto, existen estudios (Mayer et al., 1999) en los que se ha observado que los adultos obtienen puntuaciones más altas que los adolescentes en tareas que implican IE.

En este modelo, las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. Sternberg y Kaufman (1998; en Fernández & Extremera, 2005) dicen que esta es una visión funcionalista de las emociones, la cual recuerda las definiciones clásicas de inteligencia que remarcan la habilidad de adaptación a un ambiente en continuo cambio. Partiendo de esto, la IE es vista como una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional, la cual unifica el razonamiento y las emociones, lo cual permite el uso de las emociones para facilitar el razonamiento y pensar de manera más eficiente con respecto a las emociones (Mayer & Salovey, 1997).

2.1.1 Modelo de Mayer y Salovey

Salovey y Mayer hablan por primera vez del concepto de Inteligencia emocional en el año de 1990, dentro de un contexto escolar (García-León & López-Zafra, 2009; Mestre, Guil, Brackett & Salovey, 2008; Trujillo & Rivas, 2005).

En el desarrollo de esta teoría, los autores se basan principalmente en las teorías de Thorndike y Gardner; de Thorndike retoman el concepto de inteligencia social, y de Gardner toman las inteligencias intrapersonal e interpersonal (Salovey & Mayer, 1990).

En 1990 Salovey y Mayer escriben, inicialmente, lo siguiente sobre inteligencia emocional:

Nosotros definimos inteligencia emocional como un subconjunto de la inteligencia social que involucra la habilidad de monitorear los sentimientos y emociones propias y ajenas, así como de discriminar entre ellos y de usar esta información para guiar nuestros pensamientos y acciones. (p. 189).

Sin embargo, en 1997, Mayer y Salovey consideraron esta primera definición como “vaga” en ciertos lugares y pobre en el sentido de que habla sólo de la

percepción y regulación de las emociones, y omite el pensamiento sobre los sentimientos. Por eso, estos autores reformulan su concepción original sobre IE y ofrecen una nueva definición:

La inteligencia emocional implica la habilidad para percibir con precisión, evaluar y expresar emociones; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad de comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. (p. 10).

2.1.2 Inteligencia emocional y el modelo de las cuatro ramas

En la reformulación del concepto de IE que hacen Mayer y Salovey en 1997, se generan cuatro habilidades básicas, las cuales se muestran en el cuadro 1.

Las cuatro ramas del diagrama están acomodadas desde los procesos psicológicos más básicos a los más complejos e integrados. Por ejemplo, el nivel más bajo es el de las habilidades, relativamente simples, de percibir y expresar emociones; en contraste, las habilidades del nivel más alto contienen la conciencia y la regulación reflexiva de las emociones. Cada rama tiene cuatro habilidades representativas, las cuales están acomodadas de izquierda a derecha, siendo las de la izquierda las que emergen más temprano y las de la derecha las que emergen de manera más tardía (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2008).

De esta manera, se espera que las personas con una inteligencia emocional más alta progresen rápidamente a través de las habilidades designadas, y que dominen estas habilidades (Mayer & Salovey, 1997).

Inteligencia Emocional

Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual

Habilidad para estar abierto a las emociones, tanto a las placenteras como a las que no lo son.

Habilidad para reflexionar sobre las emociones y determinar la utilidad de su información.

Habilidad para monitorear reflexivamente las emociones propias y de los demás, así como de reconocer su influencia.

Habilidad para manejar las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas y realizando las placenteras, sin minimizarlas o exagerarlas.

Comprensión y análisis de las emociones: el empleo del conocimiento emocional

Habilidad para etiquetar las emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones mismas.

Habilidad de interpretar las relaciones entre las emociones y las situaciones que las acompañan, como cuando la tristeza acompaña una pérdida.

Habilidad para comprender emociones complejas tales como los sentimientos simultáneos de amor y odio.

Capacidad de reconocer las transiciones posibles entre las emociones, tal como la transición de la ira a la vergüenza.

Facilitación emocional del pensamiento

Las emociones facilitan el pensamiento al dirigir la atención hacia la información importante.

Las emociones ayudan al facilitar la formación de juicio y recuerdos respecto a las emociones.

Las variaciones emocionales cambian la perspectiva individual, desde el optimismo al pesimismo, fomentando la consideración de múltiples puntos de vista.

Los diferentes estados emocionales favorecen acercamientos específicos a los problemas, como cuando la felicidad facilita la creatividad.

Percepción, evaluación y expresión de las emociones

Habilidad para identificar emociones en nuestros estados físicos, sentimientos y pensamientos.

Habilidad de identificar emociones en los otros a través del lenguaje, sonido, apariencia y conducta.

Habilidad de expresar emociones apropiadamente, y las necesidades asociadas con las mismas.

Habilidad de discriminar entre expresiones emocionales apropiadas e inapropiadas u honestas versus deshonestas.

Cuadro 1. Esquema sobre el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997).

2.1.2.1 Percepción, evaluación y expresión de las emociones

Mayer y Salovey (1997) dicen que la rama más baja del cuadro 1 habla sobre la precisión con la que un individuo puede identificar sus emociones y el contenido de las mismas. De este modo los infantes pueden distinguir expresiones emocionales faciales de manera temprana y responder a las mismas. Una persona madura puede monitorear cuidadosamente sus propias sensaciones y sentimientos (primer rectángulo de la rama inferior en el cuadro 1).

Las emociones pueden ser reconocidas no sólo en uno mismo, sino que también en las otras personas y objetos; conforme un niño crece va haciendo atribuciones de manera imaginativa hacia objetos animados o inanimados. Este pensamiento imaginativo puede ayudar al niño a generalizar desde sí mismo hacia los demás. Por ejemplo, el niño puede hacer una conexión entre las veces que ha estado personalmente ansioso con una postura física de constricción; de esta forma, cuando observe a otro niño, mascota, objeto o imagen con la misma posición, será capaz de reconocer la expresión de ansiedad (Mayer & Salovey, 1997). Esto se muestra en el segundo rectángulo de la rama inferior en el cuadro 1.

Mayer y Salovey (1997) señalan que los individuos también son capaces de expresar emociones de manera precisa y de expresar las necesidades que rodean a esas emociones (tercer rectángulo de la rama inferior en el cuadro 1).

De igual manera, Mayer y Salovey (1997) indican que debido a que las personas emocionalmente inteligentes tienen conocimiento sobre la expresión y manifestación emocional, son sensibles a las expresiones emocionales falsas o manipuladas (cuarto rectángulo de la rama inferior en el cuadro 1). Por ejemplo, al preguntarle a un amigo que se ve triste “¿estás bien? Te veo algo raro”, quizás ese amigo responda que no tiene nada, pero alguien con esta habilidad notaría la discrepancia entre la verbalización de su amigo y su estado emocional real.

2.1.2.2 Facilitación emocional del pensamiento

En esta segunda rama, Mayer y Salover (1997) describen a los eventos emocionales que asisten al procesamiento intelectual. Señalan que las emociones sirven como un sistema de alerta esencialmente desde el nacimiento, y operan desde el inicio como signos de cambios importantes en la persona y en el medio. Conforme la persona madura, las emociones comienzan a configurarse y mejoran el pensamiento dirigiendo la atención a lo que es realmente importante. Por ejemplo, el chico que está preocupado por terminar su tarea, la realizará sin importar que la televisión esté encendida (como se muestra en la segunda rama inferior del cuadro 1).

Una segunda contribución de la emoción al pensamiento es el generar emociones “bajo demanda” para un mejor entendimiento de las situaciones (Mayer & Salovey, 1997). Esto se puede ver cuando después de haber leído una historia se le pregunta a un niño “¿cómo se siente el personaje?”; para responder esta pregunta, los niños pueden generar emociones dentro de ellos mismos para ponerse en el lugar del otro, lo cual permite una inspección inmediata en tiempo real sobre las emociones y sus características. En personas adultas, esta habilidad asiste a la planeación; los individuos pueden anticipar cómo se sentirán ante nuevas situaciones, lo cual les puede ayudar a tomar la decisión de qué opción tomar. Mayer y Salovey (1997) ven a esta habilidad como un “teatro emocional de la mente” donde las emociones pueden ser generadas, sentidas, manipuladas y examinadas para obtener un mejor entendimiento, lo que puede ayudar a elegir un curso de acción entre varias alternativas (esto se muestra en el segundo rectángulo de la segunda rama inferior en el cuadro 1).

Mayer y Salovey (1997) dicen que las dos habilidades restantes en la segunda rama son ejemplos de una larga serie de contribuciones emocionales para un pensamiento más sofisticado y eficiente, tomando en cuenta que las emociones pueden ayudar a considerar múltiples perspectivas. Estos autores dicen que hay una congruencia entre el estado emocional y el juicio, por lo que un buen estado

anímico implica un pensamiento positivo, que facilita el considerar más posibilidades, mientras que un estado negativo implica pensamientos negativos, lo cual genera que otras posibilidades sean vistas como imposibles (tercer rectángulo de la segunda rama inferior en el cuadro 1).

La habilidad final de esta rama reconoce que hay diferentes tipos de razonamiento (deductivo versus inductivo) el cual puede ser facilitado por diferentes estados emocionales (cuarto rectángulo de la segunda rama inferior en el cuadro 1).

2.1.2.3 Comprensión y análisis de las emociones: el empleo del conocimiento emocional

En la tercera rama del cuadro 1, Mayer y Salovey (1997) hablan sobre la habilidad de entender las emociones así como de usar el conocimiento emocional.

Dentro de esta rama, Mayer y Salovey (1997) observan que tarde o temprano los niños reconocen emociones y comienzan a etiquetarlas y a percibir las relaciones entre ellas (primer rectángulo de la tercera rama en el cuadro 1); de esta manera, los niños aprenden lo que significa cada emoción en términos de relaciones, por lo que reconocen similitudes y diferencias entre ellas, tales como el disgusto y la ira; así mismo, aprenden sobre razonamiento emocional (generalmente de sus padres) al vincular las emociones con las situaciones que las generan (segundo cuadro de la tercera rama en el cuadro 1). De este modo, el conocimiento emocional comienza en la infancia y crece a través de la vida, incrementando el conocimiento de esos significados emocionales.

Por otra parte, Mayer y Salovey (1990) señalan que las personas mayores comienzan a reconocer la existencia de complejos contradictorios de emociones en ciertas circunstancias. Los niños aprenden que es posible sentir dos tipos de emociones opuestas, como el amor y el odio hacia una misma persona. Probablemente, en este nivel del desarrollo, las combinaciones de emociones son reconocidas; por ejemplo, la esperanza es considerada como una combinación entre la fe y el optimismo (tercer rectángulo de la tercera rama en el cuadro 1).

Finalmente, Mayer y Salovey (1997) afirman que las emociones tienden a ocurrir de acuerdo a una secuencia: el enojo se puede intensificar hasta llegar a la ira y después transformarse en satisfacción o culpa, dependiendo de las circunstancias en las que se dé. Las personas suelen seguir este razonamiento sobre las emociones; por ejemplo, una persona que siente que no puede ser amada podría rechazar las atenciones de otra persona por miedo a un futuro rechazo. El razonamiento acerca de la progresión de las emociones en las relaciones interpersonales es central para la inteligencia emocional (cuarto rectángulo de la tercera rama en el cuadro 1).

2.1.2.4 Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual

La rama más alta de la figura 1, según Mayer y Salovey (1997) es lo concerniente a la regulación de las emociones para realzar el crecimiento emocional e intelectual. Estos autores indican que sólo si una persona atiende a sus emociones puede aprender algo sobre ellas. Por esta razón, la primera habilidad de la rama más alta de la figura 1 comienza con el estar abierto a las emociones.

Mayer y Salovey (1997) señalan que conforme los niños crecen, sus padres les enseñan a no expresar ciertas emociones cuando la ocasión no es la adecuada, como el sonreír en público aunque se sienta triste. Gradualmente los niños interiorizarán la división entre lo que se siente y lo que se demuestra. Como consecuencia, los niños aprenden a demostrar o disimular ciertas emociones en los momentos apropiados (segundo rectángulo de la cuarta rama en el cuadro 1).

Conforme el individuo madura, indican Mayer y Salovey (1997), surge también una consistente reflexión o meta-experiencia del estado de ánimo y la emoción. Esto provoca que el individuo haga reflexiones como “no entiendo del todo los sentimientos que esto me genera” o “estos sentimientos están influenciando la manera en la que estoy pensando”. La meta-experiencia del estado anímico se puede dividir en dos partes: la meta-evaluación y la meta-regulación. La evaluación incluye la atención que se ponga en las emociones propias y ajenas, y

que tan claras, típicas, aceptables e influenciables resulten (tercer rectángulo de la cuarta rama en el cuadro 1). La regulación tiene que ver con los esfuerzos para moderar las emociones negativas e intensificar las positivas en uno mismo y en los demás, entendiendo a las emociones sin minimizar ni exagerar su importancia (tercer cuadro de la cuarta rama en el cuadro 1).

2.2. Modelos Mixtos

Los modelos mixtos son nombrados así por Salovey, Mayer y Caruso, debido a que combinan dimensiones de personalidad y la capacidad de automotivación con habilidades de regulación de emociones (Mayer et al., 2000; Trujillo & Rivas, 2005).

Los modelos mixtos son substancialmente diferentes del modelo de habilidades, debido a que éste último está separado de rasgos de la personalidad tales como la calidez, el optimismo, la sociabilidad y otras virtudes similares, mientras que el modelo mixto contiene ciertos rasgos de la personalidad mezclados con algunas habilidades socioemocionales (Mayer et al., 2000; 2008).

2.2.1 Modelo de Bar-On

Bar-On desarrolló lo que quizás sea el primer intento de evaluar IE en términos de una medida de bienestar; dicho trabajo aparece en su tesis doctoral donde utilizó el término *cociente emocional (CE)* (Goleman, 2005a).

A principio de la década de los ochentas, Bar-On comenzó con la construcción de su instrumento, llamado “inventario de cociente emocional” (ICE), el cual fue originalmente diseñado para examinar el concepto del funcionamiento emocional y social (Bar-On, 2000). Este autor enfatiza que el ICE fue desarrollado para medir el constructo de Inteligencia Emocional y Social (IES), y no personalidad o capacidades cognitivas.

El modelo de Bar-On esta basado en las teorías de Darwin, Thorndike y las observaciones de Wechsler sobre el impacto de los factores no cognitivos sobre lo que él considera una conducta inteligente (Bar-On, 2006).

De acuerdo con este modelo, Bar-On (2006) dice que no se trata sólo de una inteligencia emocional, sino que se trata de una inteligencia emocional y social (IES), que se define como: *“una sección transversal de las competencias interrelacionadas emocionales y sociales, las habilidades y los facilitadores que determinan la eficiencia con que nos comprendemos y expresamos; comprender a los demás y relacionarse con ellos y, hacer frente a las demandas diarias”*. (p. 14).

El instrumento de Bar-On (1997, en Bar-On, 2000; 2006) contiene 133 reactivos, a partir de cinco escalas o factores y 15 subescalas o componentes de orden mayor (Bar-On, 2000; 2006). Estas escalas se explican en la tabla 1.

Tabla 1.

Escalas y subescalas del ICE (Bar-On, 2006).

Escalas del ICE	Competencias y habilidades de IE evaluadas por cada escala
Habilidad Intrapersonal	Conciencia y expresión de sí mismo
Autoestima	Percepción, entendimiento y aceptación adecuados de uno mismo.
Autoconciencia Emocional	Estar consciente de uno mismo y entender las propias emociones.
Asertividad	De manera eficaz y constructiva expresar las propias emociones y a sí mismo.
Independencia	Ser libre y autosuficiente de la dependencia emocional con los otros.
Autoactualización	Tratar de alcanzar metas personales y actualizar el propio potencial.

Tabla 1. (Continuación).

Escalas del ICE	Competencias y habilidades de IE evaluadas por cada escala
Habilidad Interpersonal	
	Conciencia social y relaciones interpersonales
Empatía	Ser consciente de la situación y entender cómo se sienten los demás.
Responsabilidad Social	Identificarse con su grupo social y cooperar con otros.
Relaciones interpersonales	Establecer relaciones mutuamente satisfactorias y relacionarse adecuadamente con los demás.
Manejo del Estrés	
	Manejo y regulación emocional
Tolerancia al estrés	Manejar emociones efectiva y constructivamente.
Control de Impulsos	Controlar las emociones efectiva y constructivamente.
Adaptabilidad	
	Gestión del cambio
Comprobación de la realidad	Validar objetivamente los sentimientos y el pensamiento propio con la realidad externa.
Flexibilidad	Adaptar y ajustar los sentimientos y pensamientos propios a nuevas situaciones.
Solución de problemas	Solucionar efectivamente problemas de naturaleza personal e interpersonal.
Humor General	
	Automotivación
Optimismo	Ser positivos y mirar el lado más brillante de la vida.
Felicidad	Sentirse contento con uno mismo, con los otros y con la vida en general.

2.2.1.1 El poder predictivo del ICE

Bar-On (2006) dice que el instrumento basado en su modelo es capaz de predecir varios aspectos de la conducta, el desempeño y la efectividad humanos, lo que representa que la IES es un concepto viable. Esta afirmación está sustentada en varias investigaciones realizadas con cuatro mil doscientos dieciocho sujetos a través de varios años (Bar-On, 2006).

Primero, Bar-On (2006) describe que las habilidades de estar consciente de uno mismo, de manejar las emociones y el estrés, de solucionar problemas de naturaleza personal e interpersonal y de mantener una disposición optimista, están significativamente relacionadas con la salud física.

De igual modo, los estudios sugieren que los elementos de la IES que más impactan a la salud psicológica son: la habilidad para manejar emociones y el estrés, la capacidad de lograr las metas personales a fin de actualizar el potencial interior y llevar una vida más significativa y, la habilidad de verificar los sentimientos y pensamientos (Bar-On, 2006).

En cuanto a la relación del modelo con la interacción social, Bar-On (2006) indica que éstos se correlacionan de manera significativa en los estudios comparativos con otras pruebas, como el 16PF. Lo mismo sucede con el desempeño académico, donde los estudios comparativos con estudiantes demostraron que la IES mantiene una relación media con su rendimiento escolar (Bar-On, 2006).

Sobre el rendimiento en el lugar de trabajo, las investigaciones sobre la IES que señala Bar-On (2006) indican que las siguientes habilidades están relacionadas: habilidad para estar consciente y aceptarse a sí mismo; habilidad de estar consciente de los sentimientos, preocupaciones y necesidades de otros; habilidad de manejar las emociones; habilidad de ser realista y poner las cosas en la perspectiva correcta y la habilidad de tener una disposición positiva.

Por otra parte, Bar-On (2006) menciona lo que él denomina como “autoactualización”, lo cual es el querer trascender y dar lo mejor de uno mismo. Ahora bien, a pesar de que éste sea uno de los elementos del ICE, también es una característica que se relaciona con la resolución de problemas, asertividad y tomar decisiones basadas en lo que se quiere; además, también se relaciona con ser optimista y positivo.

Finalmente, Bar-On (2006) menciona que existe una relación, según sus investigaciones, entre la IES y el bienestar subjetivo, el cual es un estado subjetivo que surge de los sentimientos de satisfacción; este bienestar está relacionado con las habilidades para entender y aceptar las propias emociones y a sí mismo, tratar de alcanzar metas personales y actualizar el propio potencial y, la habilidad para verificar las propias emociones y ponerlas en una perspectiva correcta.

2.2.1.2 Enseñanza y Aprendizaje del Modelo de Bar-On

Después de demostrar que el modelo de Bar-On tiene impacto en varios aspectos de la vida humana, fue lógico preguntar si este modelo podía ser enseñado y aprendido para mejorar ciertos aspectos de CE (Bar-On, 2006).

Para probar lo anterior, se procedió a enseñar en varias escuelas la materia optativa de “ciencia del sí mismo”. Antes de comenzar a enseñar esa materia, se realizó un pre-test aplicando el ICE; al final del año escolar, los niños que tomaron esa materia mostraron un aumento significativo en su puntaje del ICE en comparación al que obtuvieron al principio del año (Bar-On, 2006).

De igual modo, se procedió a enseñar el modelo a adultos en su centro de trabajo para incrementar su rendimiento. El resultado no sólo fue un incremento significativo del CE, sino que también las puntuaciones de 9 de las 15 subescalas incrementaron notablemente.

Así también se realizó un programa para reducir el estrés en pacientes que habían sufrido de un infarto al miocardio dentro de un hospital. Los resultados fueron

parecidos a los del centro de trabajo, ya que los pacientes que asistieron al programa obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en el post-test e incremento en 9 de la 15 subescalas. Además, obtuvieron el incremento más significativo en la escala de manejo del estrés (Bar-On, 2006).

Bar-On (2006) dice que los resultados de esos estudios sugieren que los factores de la IES pueden ser enseñados y aprendidos con métodos didácticos relativamente simples en un corto periodo de tiempo.

2.2.2 Modelo de Goleman

Como se ha mencionado anteriormente, si bien, Salovey y Mayer (1990) fueron los primeros en hablar sobre IE a principios de los años noventa, le corresponde a Goleman dar a conocer abiertamente este término, no sólo al medio científico, sino que también al público en general, gracias a su *best seller* titulado “inteligencia emocional” (Mayer et al., 2000; Mestre et al., 2008; Trujillo & Rivas, 2005).

Después de su gran éxito editorial, Goleman se convirtió en el más famoso representante de la IE. Sin embargo, también se convirtió en uno de los más criticados en el medio científico, en especial por Mayer, Salovey y Caruso, quienes afirmaba que los modelos mixtos, entre los que sitúan al de Goleman, carecen de una justificación sólida sobre los rasgos de personalidad y las habilidades emocionales que se incluye en la teoría (Mayer et al., 2000; 2008).

Goleman (2005) afirma que estas críticas aluden a su libro de “inteligencia emocional”, pero el objetivo de este libro, más que articular sistemáticamente un modelo, era explorar la IE como una concepción innovadora de inteligencia. Su teoría está basada en el rendimiento, y ésta es descrita en el libro de “la inteligencia emocional en la empresa”; Goleman indica que la formulación sobre IE de este libro encaja en los criterios de IE que establecen Mayer et al. (2000).

Así mismo, Goleman (2005a) concuerda con Mayer et al. (2000) en que, por ejemplo, una “naturaleza cálida y abierta” no es una competencia de IE, ya que

podría considerarse como un rasgo de personalidad. Sin embargo, también podría tratarse del reflejo de un conjunto específico de competencias de la IE, sobre todo de las que implican la capacidad para relacionarse positivamente con los demás, es decir, de los que se encuentran en los grupos de conciencia social y gestión de las relaciones. De igual manera, el optimismo, aunque pudiera considerarse como rasgo de la personalidad, también puede hacer referencia a comportamientos específicos que contribuyen a la competencia que Goleman ha llamado “motivación de logro”.

Además, Goleman (2005a) señala que el trabajo de Mayer et al. (2000) tiene una tradición psicométrica demasiado restringida, la cual constriñe a las aptitudes intelectuales que pueden medirse mediante test tipificados, pero los resultados de estos test no se traducen necesariamente en éxitos en la vida.

De igual forma, Goleman (2005a) menciona los criterios de Gardner (1994, 2001) para establecer una inteligencia (mencionados en el capítulo 1). Para Goleman, los criterios de Gardner sugieren más argumentos que permiten considerar la IE como una variedad diferente de inteligencia.

2.2.2.1 Las bases neuropsicológicas de la Inteligencia Emocional

Goleman (1995/2011; 2005b) hace especial énfasis en los sustratos neurológicos de la IE, ya que para él, comprender dichos sustratos, tiene implicaciones críticas acerca de cuál es la mejor manera en que las personas pueden aprender a desarrollar solidez en la gama de aptitudes de la IE.

Goleman (1995/2011) dice que las emociones han ayudado al ser humano a sobrevivir a lo largo de su evolución (como se vio en el capítulo anterior), brindando respuestas adaptativas para asegurar la supervivencia. Sin embargo, en la medida en que las condiciones ambientales y sociales del ser humano han ido cambiando, el repertorio emocional ha ido quedando obsoleto. Así, en el pasado remoto un ataque de rabia podía suponer la diferencia entre la vida y la

muerte, en la actualidad un ataque de rabia podría tener resultados fatales, en especial si hay armas de por medio.

Goleman (1995/1998) dice que existen dos mentes que interactúan para construir la vida mental. Una de ellas es la mente racional, la modalidad de comprensión de la que se suele ser consciente, más pensativa y reflexiva; mientras que la otra es la mente emocional, que suele ser más impulsiva, poderosa y a veces ilógica. En muchas ocasiones estas dos mentes están coordinadas porque los sentimientos son esenciales para el pensamiento y viceversa.

Para entender lo anterior hay que tomar en cuenta la evolución del cerebro, el cual ha ido creciendo desde abajo hacia arriba, por lo que los centros superiores constituyen las derivaciones de los centros inferiores más antiguos (Goleman, 1995/2011).

Goleman (1995/2011) explica que la región más primitiva del cerebro es el tallo encefálico, situado en la parte superior de la médula espinal, el cual regula las funciones vitales básicas. Después emergieron nuevos estratos fundamentales en el cerebro emocional, los cuales rodearon al tallo encefálico; a estos nuevos estratos se les denominó “sistema límbico”, el cual agregó las emociones propiamente dichas al repertorio de respuestas del cerebro. La aparición de este sistema trajo con sí dos poderosas herramientas: el aprendizaje y la memoria (Goleman, 1995/2011).

Posteriormente se asentaron nuevos estratos de células cerebrales, las cuales terminaron configurando el neocórtex, que es la región que planifica, comprende lo que se siente y coordina los movimientos, además de matizar la vida emocional (Goleman, 1995/2011). Este nuevo estrato creció en la región emocional, por lo que sigue estando estrechamente vinculado con ella por miles de circuitos neuronales. Para Goleman, es precisamente esa relación la que confiere a los centros de la emoción un poder extraordinario para influir en el funcionamiento global del cerebro (incluyendo a los centros del pensamiento).

Goleman (1995/2011, 2012) se enfoca principalmente en la amígdala, una estructura del sistema límbico situada encima del tallo encefálico, la cual está especializada en las cuestiones emocionales y también está muy ligada a los procesos de aprendizaje y memoria. Así mismo Goleman indica que esta estructura es tan importante para la vida afectiva, que la interrupción de las conexiones existentes entre la amígdala y el resto del cerebro provoca una ceguera afectiva. Además, el funcionamiento de la amígdala está relacionado con el neocórtex; esta relación constituye el núcleo mismo de la IE.

Al respecto de esto, LeDoux (en Goleman, 1995/2011, 2012), descubrió que la primera estación cerebral por la que pasan las señales sensoriales procedentes de los ojos y de los oídos es el tálamo, y a partir de ahí, en una sola sinapsis a la amígdala. Otra vía procedente del tálamo lleva la señal hasta el neocórtex. Esta ramificación permite que la amígdala comience a responder antes de que el neocórtex pondere la información a través de diferentes niveles de circuitos cerebrales, perciba plenamente lo que ocurre y finalmente emita una respuesta más adaptativa a la situación.

Para Goleman (1995/2011, 2012), ese circuito explicaría el gran poder de las emociones para desbordar a la razón, porque los sentimientos que siguen este camino directo a la amígdala son los más intensos y primitivos; por ello la amígdala puede generar una acción antes que el neocórtex despliegue sus más refinados planes de acción. Este circuito está diseñado para dar respuestas más rápidas a situaciones apremiantes, pero, como dice Goleman, se trata de un circuito anticuado que puede activarse en situaciones que no son de vida o muerte, dando como resultado respuestas que no son apropiadas.

Es así como la amígdala sigue influyendo en la vida moderna, donde los peligros son simbólicos, detonándose ante situaciones como recibir un trato injusto, no sentirse valorado o estar en peligro de ser despedido, provocando reacciones desproporcionadas y poco adaptativas Goleman (2012).

Sin embargo, no siempre las emociones se apoderan de los pensamientos; esto es porque el córtex prefrontal se pone en acción, controlando el sentimiento para afrontar de un modo más eficaz la situación presente o cuando una evaluación posterior requiere de una respuesta diferente. De este modo, el área prefrontal constituye una especie de modulador de respuestas proporcionadas por el sistema límbico, permitiendo la emisión de una respuesta más analítica y proporcionada (Goleman, 1995/2011, 2012).

A pesar de lo anterior, la amígdala no es un lastre de la evolución que estorba al pensamiento. Damasio (en Goleman, 1995/2011) descubrió que en pacientes que tienen lesionadas las conexiones existentes entre la amígdala y el lóbulo prefrontal, la capacidad de tomar decisiones se encuentra muy deteriorada, aunque no presenten el menor menoscabo en sus habilidades cognitivas. Estos pacientes “olvidaron” todo aprendizaje emocional porque perdieron el acceso al lugar en el que éste se asienta: la amígdala.

La conclusión de Damasio (en Goleman, 1995/2011, 2012) con respecto a sus hallazgos es que las emociones son indispensables para la toma racional de decisiones, pues orientan en la dirección adecuada para sacar el mejor provecho a las posibilidades que ofrece la lógica.

Estos descubrimientos que brinda la neurociencia proponen un nuevo paradigma que propone armonizar la razón con las emociones, lo cual significa utilizar inteligentemente las emociones (Goleman, 1995/2011).

2.2.2.2 La Inteligencia Emocional definida por Goleman

En las organizaciones es posible encontrar personas que durante su educación no tenían calificaciones muy altas, sin embargo, una vez que se insertaron en la vida laboral, estas personas crecieron hasta alcanzar el éxito profesional, un éxito incluso mayor que el de aquellas personas que tuvieron calificaciones altas durante su vida académica.

Esta es la premisa de la que parte Goleman para definir la IE; ni el CI ni las calificaciones escolares son predictores únicos del éxito, como se creía hasta ese entonces, y hace falta considerar las habilidades emocionales que posee una persona para alcanzar su máximo potencial (Goleman 1995/2011; 1998/2012; 2005a).

Goleman (1995/2011) señala que la Inteligencia Emocional incluye habilidades tales como *“ser capaces de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar empatía y abrigar esperanzas”* (p. 54).

Por lo anterior, para Goleman (1998/2012) el término Inteligencia Emocional se refiere a *“la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones”* (p. 385).

Goleman (1998/2012) menciona que tomó el modelo de Salovey y Mayer (1990) y lo adaptó en una nueva versión que resulta útil para entender qué importancia tienen los talentos de la IE en la vida laboral. La adaptación de Goleman (1998/2012) incluye cinco elementos emocionales de tipo personal y social.

Los elementos de tipo personal determinan el dominio que se tiene sobre uno mismo (Goleman, 1998/2012) e incluyen las siguientes:

- *Conocimiento de uno mismo:* saber qué se siente en cada momento y utilizar esas preferencias para orientar la toma de decisiones; tener una idea realista de las propias habilidades y una bien basada confianza en uno mismo.
- *Autorregulación:* manejar las emociones de modo que faciliten la tarea que se tenga que realizar en lugar de estorbarla; ser escrupuloso y demorar la

gratificación para lograr los objetivos; recobrase bien de las tensiones emocionales.

- *Motivación*: utilizar las preferencias personales más profundas para orientar la acción y avanzar hacia los objetivos para tomar iniciativas y ser efectivos, y para perseverar frente a los contratiempos y las frustraciones.
- Los elementos de tipo social determinan el manejo de las relaciones con las otras personas (Goleman, 1998/2012) e incluyen las siguientes:
- *Empatía*: percibir lo que sienten los demás, ser capaces de ver las cosas desde su perspectiva y cultivar la afinidad con una amplia diversidad de personas.
- *Gestión de las relaciones*: manejar bien las emociones en una relación e interpretar adecuadamente las situaciones y las redes sociales; interactuar sin dificultad; utilizar estas habilidades para persuadir y dirigir así como negociar y resolver disputas para la cooperación y el trabajo en equipo.

2.2.2.3 Inteligencia Emocional: una teoría del rendimiento

En 1998 Goleman publicó su teoría del rendimiento basada en la IE, la cual fue la culminación de una investigación de dos años sobre las aptitudes que poseen los empleados sobresalientes. Los análisis de esta investigación fueron hechos mediante estudios internos, realizados por diferentes investigadores en casi quinientas corporaciones, organismos del gobierno y organizaciones benéficas del mundo entero; dichos análisis han llegado independientemente a conclusiones similares (Goleman, 1998/2012; 2005a; 2005b).

En esta teoría aparece lo que Goleman llama *aptitud o competencia emocional*, que es una capacidad aprendida, basada en la IE, que origina un desempeño laboral sobresaliente (Goleman, 1998/2012).

Así, Goleman (1998/2012; 2005b) explica que la IE determina el potencial de una persona para aprender las habilidades prácticas que se basan en sus cinco elementos, y la aptitud emocional muestra qué proporción de ese potencial se ha traducido en las facultades que se aplican en el trabajo. De tal modo que, por ejemplo, una persona puede ser sumamente empática, pero no haber adquirido las habilidades basadas en la empatía que se traducen en la posibilidad de brindar un excelente servicio al cliente; esto es como tener una hermosa voz y tomar lecciones de canto para convertirse en cantante de ópera. Sin las lecciones no se hubiera perfeccionado la voz y no habría carrera en la música (Goleman 1998/2012).

De esta forma, las aptitudes emocionales se concentran en grupos, cada uno basado en un elemento de la IE subyacente, los cuales son vitales para que alguien adquiera efectivamente las aptitudes necesarias para triunfar en un lugar de trabajo (Goleman 1998/2012).

En la tabla 2 se muestra la relación entre los cinco elementos de la IE y sus veinticinco aptitudes emocionales subyacentes (Goleman 1998/2012).

Tabla 2.

Elementos de la IE y sus aptitudes emocionales (Goleman, 1998/2012).

Elementos		Aptitudes emocionales
A P T I T U D E S P E R S O N A L E S	Conciencia de uno mismo	Conciencia emocional: reconocer las propias emociones y sus efectos así como saber qué las ocasiona. También implica el reconocimiento de valores y metas para guiarse por ellos.
		Autoevaluación precisa: Conocer las propias fuerzas y limitaciones, aprender de la experiencia, estar abierto a la crítica y, tener sentido del humor y perspectiva respecto a uno mismo
		Confianza en uno mismo: tener “presencia”, expresar opiniones y arriesgarse por lo que se considera correcto; ser decidido y tomar decisiones firmes a pesar de las incertidumbres y las presiones.
	Autorregulación	Autocontrol: manejar los sentimientos impulsivos y las emociones perturbadoras, mantenerse positivo e imperturbable en momentos difíciles y, pensar claramente cuando se está presionado
		Confiabilidad: actuar éticamente, inspirar confianza, admitir los propios errores y enfrentar a los faltos de ética y, defender las posturas que responden a los propios principios.
		Escrupulosidad: cumplir con los compromisos y las promesas, hacerse responsable de satisfacer los objetivos y, ser organizado y cuidadoso en el trabajo.
		Adaptabilidad: facilidad para manejar el cambio; adaptar las tácticas a las circunstancias y, flexibilidad en la visión de los hechos.
	Motivación	Innovación: buscar y generar ideas nuevas, encontrar soluciones originales, adoptar perspectivas novedosas y aceptar riesgos.
		Afán de triunfo: orientarse a los resultados con deseo de alcanzar objetivos, fijarse metas difíciles y aceptar riesgos calculados; buscar información para reducir la incertidumbre así como hallar la manera de desempeñarse mejor.
Compromiso: sentirse útil para lograr un objetivo general así como buscar activamente oportunidades y hacer sacrificios para lograrlo, utilizando los valores nucleares del grupo para tomar decisiones y clarificar las alternativas.		
Iniciativa: aprovechar cualquier oportunidad e ir tras el objetivo más allá de lo que se espera; forzar las reglas cuando es necesario para cumplir con el trabajo y, esforzarse por movilizar a los demás.		
		Optimismo: persistir pese a los obstáculos, considerar que los contratiempos se deben a circunstancias manejables antes que a fallas personales, operar por esperanza de éxito.

Tabla 2. (Continuación)

Elementos		Aptitudes Emocionales
A P T I T U D E S S O C I A L E S	Empatía	Comprender a los demás: saber escuchar y atender las pistas emocionales; comprender los puntos de vista ajenos y dar ayuda basada en la comprensión de las necesidades y sentimientos ajenos.
		Ayudar a los demás a desarrollarse: reconocer las virtudes y logros; dar críticas constructivas e identificar los puntos que el otro debe mejorar; dar consejos y asignar tareas que fortalezcan las habilidades del otro.
		Orientación hacia el servicio: entender las necesidades ajenas y orientar los recursos necesarios para satisfacerlas; ofrecer ayuda de buena gana y, comprender los puntos de vista ajenos.
		Aprovechar la diversidad: respetar y llevarse bien con personas de orígenes diversos; ser sensible a las diferencias grupales, ver en la diversidad la oportunidad de un medio donde se pueda prosperar y, enfrentarse a los prejuicios e intolerancia.
		Conciencia política: saber leer las relaciones de poder, detectar redes sociales cruciales, entender fuerzas que forman diferentes visiones y acciones y, leer la realidad de la organización.
	Gestión de las relaciones	Influencia: ser hábil para convencer a la gente, usar estrategias para lograr consenso y apoyo y, recurrir a puestas en escena dramáticas para establecer con claridad su punto de vista
		Comunicación: registrar las pistas emocionales para afinar el mensaje; enfrentar los asuntos difíciles; saber escuchar y buscar el entendimiento mutuo así como fomentar la comunicación abierta.
		Manejo de conflictos: manejar con diplomacia y tacto situaciones y personas difíciles; detectar conflictos y reducirlos; alentar al debate además de buscar soluciones que beneficien a todos.
		Liderazgo: despertar el entusiasmo hacia una visión y misión compartidas; orienta el desempeño de los demás haciéndoles asumir su responsabilidad y guiar mediante el ejemplo.
		Catalizador de cambios: reconocer la necesidad de efectuar cambios y reclutar a otros para efectuarlos; desafiar el <i>statu quo</i> y servir de modelo para el cambio que se espera de otros.
	Establecer vínculos: cultivar y mantener redes informales de trabajo, construir lazos afectivos, mantenerse conectados con los otros y hacer amistades entre los compañeros de trabajo.	
	Colaboración y cooperación: colaborar compartiendo planes, información y recursos, promover un clima amigable y cooperativo así como descubrir y alimentar las oportunidades de colaborar.	
	Capacidades de equipo: Impulsar a todos hacia una participación activa y entusiasta; fortalecer la identidad y compromiso del equipo así como proteger al grupo y compartir los méritos.	

Posteriormente, Goleman (2005b) hace una reformulación de la teoría del rendimiento debido a los análisis estadísticos de Boyatzis (en Goleman, 2005b), los cuales apoyan el hecho de reducir las veinticinco competencias en veinte, y los cinco elementos de la IE a cuatro: Conciencia de uno mismo, autorregulación, conciencia social y gestión de las relaciones. Así, el elemento de motivación fue absorbido por el de autorregulación, y el elemento de empatía fue sustituido por conciencia social, dejando a la empatía como una aptitud.

De esta forma, la aptitud llamada innovación quedó incluida en iniciativa; el optimismo quedó integrado en “afán de triunfo”; aprovechamiento de la diversidad y comprensión de los demás se combinaron para convertirse en empatía; el compromiso cayó dentro de liderazgo con visión del futuro; las aptitudes de colaboración y cooperación así como de capacidades de equipo se convirtieron en una categoría denominada trabajo en equipo y colaboración; el ayudar a los demás a desarrollarse pasó a formar parte de la gestión de las relaciones. La conciencia política fue rebautizada como conciencia organizativa, y la conciencia emocional se convirtió en autoconciencia emocional.

De igual modo, se creó un nuevo orden entre los elementos de IE, siendo que ahora hay dos elementos de reconocimiento: 1) conciencia de uno mismo, 2) elementos de regulación (autorregulación y gestión de las relaciones). Los cambios anteriores se muestran en la tabla 3.

Tabla 3.

Reformulación de los elementos de la IE y sus aptitudes emocionales (Goleman, 2005b).

	Aptitudes Personales	Aptitudes Sociales
Reconocimiento	Conciencia de uno mismo	Conciencia social
	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Autoconciencia emocional ❖ Autoevaluación precisa ❖ Confianza en uno mismo 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Empatía ❖ Orientación hacia el servicio ❖ Conciencia organizativa
Regulación	Autogestión	Gestión de las relaciones
	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Autocontrol ❖ Confiabilidad ❖ Escrupulosidad ❖ Adaptabilidad ❖ Afán de triunfo ❖ Iniciativa 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ayudar a los demás a desarrollarse ❖ Influencia ❖ Comunicación ❖ Manejo de conflictos ❖ Liderazgo con visión de futuro ❖ Canalizador de cambios ❖ Establecer vínculos ❖ Trabajo en equipo y colaboración

3. Formación en Inteligencia Emocional

Una de las principales características de la IE consiste en que puede ser entrenada para incrementarse y, este incremento se da a lo largo de la vida de una persona, en contraste con el CI que no puede incrementarse de manera significativa (Goleman, 1998/2012; Salvador, 2011).

Esta capacidad de aprendizaje de la IE, radica en que conforme se adquiere el repertorio habitual de pensamientos, sentimientos y acciones, se fortalecen las conexiones neurales que sustentan este repertorio, convirtiéndose en senderos dominantes para los impulsos nerviosos, mientras que las conexiones inutilizadas se debilitan y llegan a perderse (Edelman, 1987; en Goleman, 1998/2012).

Así, Goleman (1998/2012) explica que entre dos reacciones alternativas, la que cuente con la red de neuronas más rica y fuerte será la que gane. De este modo, cuando los hábitos están bien aprendidos, a través de varias repeticiones, el circuito neural subyacente se convierte en la opción automática del cerebro, por lo que se actúa espontáneamente.

Para Cherniss y Goleman (2005) existe una serie de pasos que se deben de seguir para un adiestramiento exitoso en IE. Estos autores señalan que todos estos pasos son importantes, mas por cuestiones administrativas en ocasiones no es posible llevarlos todos a cabo. Sin embargo lo más recomendable es desarrollarlos todo, pues en la medida que se implementen será la efectividad del programa.

De este modo Cherniss y Goleman (2005) plantean los siguientes pasos para un programa exitoso:

1. *Crear un entorno favorecedor:* En este punto se debe de trabajar con los mandos superiores a los trabajadores a los que se destinará el programa para hacerles saber la importancia de la implementación del programa así como los beneficios que traerá para los trabajadores y la organización. La participación activa de los mandos superiores en el programa favorecerá el interés de los participantes. Para Salvador (2011) el punto clave de este paso es generar una conciencia social de la necesidad de cambiar.
2. *Calibrar la disponibilidad:* aquí se valora si los participantes se encuentran motivados para iniciar el programa, de lo contrario se tendrá que ayudar a los participantes a reconocer los beneficios de la IE, a evaluar sus competencias emocionales y sociales para proporcionar retroalimentación y a desarrollar expectativas positivas de cara al éxito.
3. *Ayudar a los participantes a obtener objetivos claros, significativos y posibles.* Los participantes deben establecer sus propios objetivos y compartirlos con los demás, de esta forma aumenta el poder motivador de

dichos objetivos. Hay que vigilar que los objetivos de los participantes sean concretos y después dividirlos en pasos factibles a realizar.

4. *Utilizar modelos de las habilidades deseadas.* En esta etapa ya se pasa a la acción, pues ya se ha preparado el terreno donde se trabajará. En este punto resulta útil ofrecer a los participantes oportunidades para observar modelos de las habilidades que se aprenderán. Las personas de alto estatus que desarrollen la competencia que se enseña pueden ser un modelo idóneo (Salvador, 2011).
5. *Fomentar la práctica y proporcionar retroalimentación sobre desempeño.* Este paso implica la práctica activa de nuevos comportamientos en diversas situaciones.
6. *Vacunar a los participantes contra las adversidades:* como las habilidades que se adquieran durante un programa son nuevas para los participantes, es muy probable que no siempre las cosas durante su práctica vayan bien. Por eso es importante realizar una prevención de recaídas, mediante la anticipación de posibles obstáculos y la consideración de posibles respuestas.
7. *Incorporar seguimiento de apoyo:* esto es porque el aprendizaje se mantiene mejor si después de la formación, los participantes reciben ayuda y orientación.

4. La Importancia de la Inteligencia Emocional en las Organizaciones

A lo largo del capítulo se han visto las diferentes concepciones de IE; todas ellas, a pesar de ser diferentes, tienen en común algo: todas plantean que la IE se puede incrementar y con ello, beneficiar la vida de las personas.

El concepto de IE es relativamente joven, ya que cuenta con escasos veintidós años desde la publicación del primer artículo que hablaba de ella. Sin embargo, a

lo largo de este tiempo, se han hecho múltiples investigaciones para tratar de ver el impacto que tiene en diferentes ámbitos, como en el clínico, escolar y organizacional.

Es en el ámbito organizacional donde ha causado más revuelo, desde la publicación en 1995 del libro de Goleman “inteligencia emocional”. Después de ese libro, Goleman fue muy solicitado por varias empresas para que les hablara más sobre la IE. Este interés llevó una investigación de dos años, de la que se ha hablado anteriormente en este mismo capítulo, la cual culminó con la publicación en 1998 de su libro “la inteligencia emocional en la empresa”; es en este libro donde Goleman articula su teoría de IE, una teoría basada en el rendimiento dentro del ámbito laboral.

Pero no sólo Goleman estaba interesado en la IE dentro de las organizaciones, como se vio anteriormente, Bar-On también lo estaba, ya que desarrolló varios estudios para ver la correlación entre la IES y varios ambientes, entre ellos el de trabajo.

Así también Mayer y Salovey, aunque su teoría nació pensado en un ambiente escolar, realizaron algunos estudios dentro del ambiente laboral (Berrios, 2009).

De igual manera, muchos investigadores han hecho estudios sobre IE en el ámbito laboral, y Berrios (2009) describe varios de esos estudios. Esta autora parte de la idea de Goleman (1995/2011; 1998/2012) de que el CI no lo es todo para obtener éxito laboral, y para defender esta idea cita a Boyatzis, quien realizó un estudio con más de dos mil supervisores, gerentes de nivel medio y ejecutivos de doce organizaciones diferentes. Sus resultados fueron que de las dieciséis habilidades que distinguían a los mejores empleados, todas excepto dos eran habilidades emocionales.

Berrios (2009) dice que las variables más estudiadas en relación con la IE han sido: el rendimiento individual y de equipo, el liderazgo, la toma de decisiones, el estrés, el burnout, y la satisfacción en el trabajo. En general, los resultados de

estos trabajos dicen que las habilidades emocionales contribuyen al logro del éxito en el trabajo a la vez que facilitan climas laborales positivos que favorecen el rendimiento individual y de equipo, las relaciones interpersonales y el bienestar de los empleados.

En relación con el rendimiento, varios autores (en Berrios, 2009), han encontrado que los empleados con puntuaciones más altas en IE son mejor evaluados por sus supervisores, y que hay una relación positiva entre IE y el rendimiento. Sin embargo, autores como Van Rooy y Viswesvaran (2004; en Berrios, 2009) señalan que aún falta determinar si la IE influye en el rendimiento de forma consistente o depende del tipo de tarea y de otras potenciales variables.

En tanto al funcionamiento de los equipos, varios autores más (en Berrios, 2009), encontraron que la IE predice el trabajo en equipo y que los equipos con promedios más altos de IE son mejor evaluados por sus gerentes y por sus clientes.

Sobre liderazgo, muchos autores (en Berrios, 2009), indican que existe una relación positiva entre IE y liderazgo, por lo que es un soporte fundamental en la eficacia de la actuación gerencial. Además, Mayer y Salovey (1995; en Berrios, 2009) señalan que se ha comprobado que las habilidades emocionales contribuyen a la toma de decisiones pues ayudan a analizar los problemas y/o situaciones con una mente más abierta, a generar más alternativas de solución y a planificar la acción.

Así mismo, Berrios (2009) señala que el manejo del estrés laboral es importante para predecir el éxito laboral, y la IE es considerada como una de las variables personales que más influyen en el afrontamiento a situaciones estresantes. Varios autores (en Berrios, 2009) indican que existe una relación negativa entre la comprensión de emociones y algunos de los indicadores del estrés ocupacional. Además, las habilidades emocionales proporcionan estrategias que permiten afrontar adecuadamente al estrés laboral. De igual manera, la IE y el *burnout* se

relacionan negativamente, pero de este tema se hablará con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

De igual modo, Abraham (2000; en Berrios, 2009) indica que los individuos emocionalmente inteligentes están más satisfechos en su trabajo; además existe una relación positiva entre la regulación emocional y la satisfacción laboral intrínseca, y la IE explica el 28% de la varianza de dicha satisfacción, siendo la regulación emocional el factor que más peso tiene en esta predicción.

Además de todos los puntos anteriores, la aplicación de la IE es importante en las organizaciones. Esto lo señalan Martorell, Gómez y Rascal (2011) cuando dicen que el valor del mercado es igual a los activos tangibles más los intangibles; éstos últimos se refieren al capital humano, es decir, a las personas que trabajan dentro de una organización.

Es por eso que muchas organizaciones están poniendo más atención a la IE, no sólo para mejorar la efectividad de sus empleados y para ayudarlos a desarrollarse, sino que también para seleccionar a las personas que trabajarán en una organización e incluso para evaluarlos y detectar necesidades de capacitación sobre IE (Martorell et al., 2011).

Sin importar qué modelo sea, la IE trata de reconciliar las capacidades cognitivas con las emocionales para llevar al ser humano a alcanzar su potencial sin ningún tipo de atadura, pues la IE permite la expresión de las demás inteligencias. Es por eso que el ámbito laboral se ve beneficiado por el concepto de IE, pues es en el trabajo donde el ser humano desarrolla y manifiesta su capacidad.

1. Estrés.

El estrés es un término muy popular, sobre todo en los últimos tiempos, cuando la vida se ha vuelto más ajetreada que antes, en especial en las grandes ciudades. Por eso, este término ha formado parte del vocabulario cotidiano para referirse a una sobrecarga de trabajo o preocupaciones.

Sin embargo, el estrés no es algo “malo”, sino que más bien se trata de una respuesta adaptativa que ha ayudado no solo al ser humano, sino a todos los seres vivos a sobrevivir a un medio muchas veces hostil (Sapolsky, 2008). A este argumento, Sapolsky (2008) humorísticamente plantea que si el estrés es una respuesta adaptativa presente en todos los seres vivos, entonces ¿por qué las cebras no tienen úlceras?

Para responder a esta curiosa pregunta, Sapolsky (2008) plantea que el estrés es una serie de respuestas que da un organismo ante estímulos que le representan un peligro a su supervivencia. Sin embargo, estos estímulos son de relativamente poca duración y la respuesta de estrés ayudará al organismo a superar esas adversidades. Pero los seres humanos, plantea Sapolsky (2008) vivimos relativamente bien, por lo que ya no es una preocupación el perseguir una presa para poder comer, en cambio sí lo es el pagar deudas o resolver relaciones laborales conflictivas. Según Sapolsky (2008), este tipo de estímulos corresponde a estresores de orden psicológico, los cuales son nuevos en la evolución, pero siguen desencadenando el mismo tipo de respuestas fisiológicas que causa el huir de un depredador. Para Sapolsky (2008), los estresores psicológicos son tan poderosos que la sola idea de pensar en algo desencadena una respuesta fisiológica. Estas ideas pueden durar mucho tiempo, siendo la respuesta prolongada del estrés lo que realmente causa daño en el organismo; por eso las

cebras no tienen úlceras, porque estas se preocupan por huir de un depredador y no por pagar una hipoteca.

1.1 Consideraciones históricas sobre el estrés

El término “estrés” no proviene de la psicología sino de la física, y fue introducido a finales del siglo XVII por Robert Hooke (en Lazarus, 2000). Hooke realizó un análisis sobre el modo en que deberían diseñarse las estructuras creadas por el hombre para resistir cosas como cargas pesadas, golpeo del viento, terremotos y otras fuerzas naturales capaces de destruirlos. De este modo, el análisis de Hook produjo tres conceptos básicos: carga, estrés y tensión. La carga se refiere a las fuerzas externas; el estrés es el área de la estructura sobre la que se aplica la carga y la tensión es la deformación de la estructura, producida por la conjunción de la carga y del estrés.

El modelo de Hooke influyó significativamente sobre los modelos de estrés del siglo XX, los cuales ahondaron sobre la idea de la carga como una fuerza estresante externa ejercida sobre el sistema social, fisiológico o psicológico. La tensión es análoga a la respuesta de estrés o reacción (Lazarus, 2000).

Posteriormente, dentro del ámbito de la fisiología en el siglo XIX, Bernard (en Calvete & Palmero, 2008; Lazarus, 2000) acuñó la expresión de “medio interno” para argumentar que la integridad de los organismos depende en gran medida de la integridad de su medio ambiente interno; esto es, que los organismos cuentan con un complejo conjunto de sistemas fisiológicos cuya misión es amortiguar los eventuales efectos nocivos del medio ambiente externo sobre el medio ambiente interno. De esta forma, Bernard hace referencia implícita al concepto de *homeostasis*, que posteriormente utilizará Cannon (en Calvete & Palmero, 2008).

Cannon (en Selye, 1994a; Calvete & Palmero, 2008; Lazarus, 2000) orienta inicialmente su trabajo hacia la naturaleza adaptativa de la respuesta del estrés para afrontar las amenazas y desafíos al medio ambiente interno de los organismos. Éste autor dice que cuando un sujeto percibe una situación como

amenazante o peligrosa para su equilibrio interno u homeostasis², genera una movilización en el organismo para sostener un ataque o para huir del peligro. Esto contribuye a la tensión del organismo para que éste mantenga un medio interno estable. Según Calvete y Palmero (2008), la formulación de Cannon sólo explica la primera reacción del organismo ante una situación de peligro, asumiendo que cuando aparece dicha respuesta desaparecerá la situación peligrosa.

Después de estos primeros estudios, comenzaron a realizarse esfuerzos para entender el estrés, su etiología y la forma en la que afecta a un organismo, por lo que varios modelos fueron desarrollados.

Los modelos que se tienen hasta la fecha sobre el estrés son: basados en la respuesta; basados en el estímulo y modelos procesuales o dinámicos (Crespo & Labrador, 2003). Cada uno de estos modelos ha aportado algo importante al estudio del estrés, y se explican a continuación.

1.1.1 Modelo basado en la respuesta

Crespo y Labrador (2003) dicen que éste fue el primer modelo en proponerse, y considera al estrés como una respuesta generalizada e inespecífica que se produce del mismo modo en los organismos, por lo que lo que caracteriza al estrés es la forma de esa respuesta, la cual puede producirse ante cualquier estímulo siempre que atente contra el equilibrio del organismo.

Selye no sólo fue el iniciador de este modelo, sino que también fue el primero en proponer un modelo explicativo del estrés (en Calvete & Palmero, 2008; Crespo & Labrador, 2003; Lazarus, 2000; Rosenzweig, 2005). Selye (1936; en Selye, 1994a) siguió los trabajos de Bernard y Cannon y observó que todo estímulo extraño

² Inicialmente Cannon propuso el término *homeostasia*, del griego *homoios* que significa similar, y *statis*, posición, para designar a los procesos fisiológicos coordinados que mantienen la mayor parte de los estados constantes en el organismo. Este término podría traducirse como “resistencia” o “aguante” (Selye, 1994a).

(fuere físico o psicológico) y, sin importar su origen e independientemente de la reacción particular a cada una, produce el mismo modelo de respuesta fisiológica:

1. El córtex de las glándulas suprarrenales se amplió y se hizo hiperactivo.
2. El timo, el bazo, los ganglios linfáticos y todas las otras estructuras simpáticas se atrofiaron.
3. Hemorragias y úlceras profundas aparecieron en el estómago y en la parte superior del intestino.

La naturaleza de esta reacción ha sido definida ante todo como un síndrome producido por diversos agentes nocivos, y fue conocida luego como “síndrome general de adaptación” (SGA) o “síndrome de estrés biológico”. (Selye, 1936; en Selye, 1994a).

El SGA afecta a todo el organismo y corresponde al síndrome del estrés, es decir, a la respuesta dada al agente estresante, y se traduce en un conjunto de modificaciones biológicas responsables de las múltiples manifestaciones sintomáticas funcionales y orgánicas (Selye, 1994b).

Selye (1994b) dice que el estrés se puede medir por la intensidad de las manifestaciones del SGA, y gracias a este síndrome los diversos órganos ayudan al individuo a adaptarse a las modificaciones producidas en el interior y exterior de su propio cuerpo.

Así, Selye (1994b) explica que el SGA se desenvuelve en tres fases:

1. *Una reacción de alarma*: esta fase inicia en el momento en el que se detecta un estímulo estresor. Calvete y Palmero (2008) dicen que esta fase podría ser considerada como un tipo de respuesta de orientación. Si se posee la respuesta apropiada, el individuo conseguirá superar la situación.
2. *Una fase de resistencia*: esta fase aparece cuando las condiciones estresantes perduran a través del tiempo y, se mantiene la activación inicial

mientras el organismo trata de encontrar la respuesta apropiada para afrontar la situación.

3. *Una fase de agotamiento*: esta fase se da si el organismo no pudo encontrar una respuesta adecuada ante determinada situación y ésta perdura. Es en esta etapa donde se entra en una dinámica de progresivo cansancio y debilitamiento.

Selye (1994b) señala que en el transcurso de una vida humana normal se pasa con frecuencia por las dos primeras fases ya que siempre habrá estados de alarma y sufrimiento, tras los cuales vendrá la adaptación del organismo.

Sin embargo, Selye (1994b) apunta que estas primeras fases transcurren como si existiera una energía de adaptación que es consumida de manera progresiva durante la fase de resistencia, pero que luego se agota a pesar del suficiente aporte de alimento y calorías, dando pie a la fase de agotamiento. Calvete y Palmero (2008) piensan que, dada la disminución de energía y de recursos adaptativos, es en esta fase donde se incrementa la posibilidad de que una persona sufra desajustes, disfunciones, enfermedades e incluso la muerte.

Además de lo anterior, Selye (1974; en Lazarus, 2000) propone dividir el estrés en dos tipos: *Distrés* o estrés negativo, donde se afrontan situaciones de dolor o angustia, y *Eustrés* o estrés positivo, donde se encuentran situaciones placenteras o agradables al individuo.

Para Crespo y Labrador (2003) los modelos de este tipo presentan importantes problemas ya que no ponen atención en el tipo de estímulos que desencadenan el estrés y sólo fija su atención en respuestas fisiológicas, obviando otros componentes de la respuesta.

1.1.2 Modelos basados en el estímulo

Estos modelos han tenido menos influencia en la investigación sobre el estrés, y lo identifican con aquellos estímulos del ambiente que pueden perturbar el

funcionamiento del organismo, por lo que el estrés sería una consecuencia que actúa sobre el organismo y que se identifica con carga o demanda (Crespo & Labrador, 2003).

En este modelo se retoma lo propuesto por Hook (en Crespo & Labrador, 2003; Lazarus, 2000) donde se establece una analogía en la que se considera que el estrés puede causar una deformación. Dentro de esta teoría física se establece que si la deformación producida por un determinado estrés cae dentro de los límites de elasticidad de un material, cuando el estrés desaparece, éste regresa a su forma original; si por el contrario, el estrés sobrepasa dichos límites, entonces aparecen daños permanentes. Por analogía se entiende que las personas también tienen ciertos límites de tolerancia al estrés (considerando a éste como una fuerza externa) que puede variar de uno a otro individuo (Crespo & Labrador, 2003).

Estos modelos tienden a establecer una relación directa entre estresor y enfermedad, lo cual propone Meyer (en Crespo & Labrador, 2003) en su historia vital, donde, por medio de una ficha personal en cada paciente, se describían sus situaciones vitales ordenadas cronológicamente, con objeto de conocer el contexto social en el que aparecía la enfermedad (Crespo & Labrador, 2003).

Esta línea de investigación generó varios intentos por establecer y delimitar qué situaciones constituyen estrés dando lugar a listados y clasificaciones (Crespo & Labrador, 2003). Así, en 1956 Holmes (en Crespo & Labrador, 2003) transformó la historia vital de Meyer en un autoinforme (inventario de experiencias recientes) que incluye un listado de cambios vitales seleccionados arbitrariamente a partir de las historias personales (partiendo de que a mayores y más frecuentes cambios, mayor es la probabilidad de enfermar). Posteriormente Holmes y Rahe (1967; en Calvete & Palmero, 2008; Crespo & Labrador, 2003) escalaron el procedimiento, dando una ponderación estándar a cada suceso, con lo que crearon la Escala de Reajuste Social, la cual incluía cuarenta y tres sucesos como el matrimonio o la pérdida del trabajo.

En la primera versión de este listado, el número de acontecimientos señalados por la persona se consideraba como indicador del cambio vital o estrés experimentado, pero Holmes y Rahe (en Calvete & Palmero, 2008) reconocieron que el listado original no tomaba en cuenta las diferencias en severidad entre unos sucesos y otros, por lo cual pidieron a una muestra de 394 personas que indicaran cuál era, en su opinión, la magnitud de ajuste requerido por cada uno de los acontecimientos, tomando como referencia el matrimonio, al que asignaron cincuenta puntos. De esta manera se calcularon las unidades de cambio vital de cada suceso (Calvete & Palmero, 2008).

Así, en la nueva versión de la escala se sumaban las unidades de cambio vital correspondientes a cada acontecimiento experimentado por dicha persona durante el último año. La suma resultante se consideraba un indicador de la cantidad de estrés experimentado por dicha persona durante el último año (Calvete & Palmero, 2008).

Calvete y Palmero (2008) indican que desde la creación del listado de Holmes y Rahe se realizaron muchos estudios donde se buscaba una relación entre la magnitud del cambio vital y los cambios en la salud física y mental. Por su parte Crespo y Labrador (2003) explican que este tipo de listados han dado lugar al análisis del estrés asociado a determinadas situaciones (como el estrés ocasionado en combate, en el trabajo, etc.).

Sobre este enfoque, Crespo y Labrador (2003) comentan que pronto se hizo visible que una misma situación puede ser muy estresante para una persona y muy poco o nada para otra. Estos autores dicen que si la mera exposición al estresor fuera la causante de la reacción y de los problemas del sujeto, todos aquellos que sufren los mismos estresores reaccionarían de la misma manera, y la evidencia indica que no es así (Crespo & Labrador, 2003).

1.1.3 Modelos procesuales o dinámicos

Según Crespo y Labrador (2003) estos modelos tratan de estudiar las diferencias en las reacciones al estrés que tienen las personas ante un mismo estímulo. En estos modelos, el estrés se origina mediante las relaciones particulares entre la persona y su entorno, por lo que es entendido como un complejo conjunto de variables e interacciones (Crespo & Labrador, 2003).

El representante principal de este tipo de modelos es la teoría transaccional de Lazarus y Folkman (Calvete & Palmero, 2008; Crespo & Labrador, 2003).

Para Lazarus y Folkman (1991) el estrés psicológico es “... *una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar*”. (p. 43). Como se puede observar, en esta definición el punto principal radica en la evaluación que se hace de los acontecimientos para que estos representen una situación estresante. Según Lazarus y Folkman (1991) la evaluación cognitiva es más fácil de entender si ésta es considerada como un proceso que establece las consecuencias que un acontecimiento provocará en un sujeto. Para Lazarus y Folkman (1991) esta evaluación puede ser de tres tipos:

1. *Evaluación primaria*: se pueden distinguir tres clases dentro de esta evaluación: irrelevante, benigna-positiva y estresante.

La evaluación irrelevante se da cuando el individuo no siente interés por las posibles consecuencias de un evento, y éste no le implica valor, necesidad o compromiso, ya que no se pierde ni se gana nada con él. Generalmente los estímulos que se repiten varias veces sin consecuencias importantes (como el tic tac de un reloj) son evaluados como irrelevantes (Lazarus & Folkman, 1991).

Las evaluaciones benigno-positivas, según Lazarus y Folkman (1991), se dan si las consecuencias de los estímulos preservan o logran el bienestar o

si parecen ayudar a conseguirlo, por lo que tales evaluaciones se caracterizan por generar emociones placenteras.

Lazarus y Folkman (1991) señalan que entre las evaluaciones estresantes se incluyen las que significan daño o pérdida, amenaza y desafío. Como daño o pérdida se entiende cuando la persona ha recibido algún perjuicio, menoscabo a la estima propia o social o pérdida de algo querido. Para Lazarus y Folkman (1991) los acontecimientos más perjudiciales son aquellos en los que hay pérdida de compromisos importantes.

La amenaza se refiere a aquellos daños o pérdidas que todavía no han ocurrido pero que se prevén (Lazarus & Folkman, 1991). La importancia adaptativa primaria de la amenaza, según Lazarus y Folkman (1991), se distingue del daño o pérdida en que ésta permite el afrontamiento anticipativo, pues en la medida en que el futuro es predecible, una persona puede planear y tratar por anticipado algunas de las dificultades que espera encontrar.

Finalmente, Lazarus y Folkman (1991) indican que el desafío es similar a la amenaza, en el sentido de que ambos implican la movilización de estrategias de afrontamiento, pero la diferencia principal está en que en el desafío se valora que se cuenta con las fuerzas necesarias para vencer la confrontación, lo que se caracteriza por generar emociones placenteras como la excitación y el regocijo, mientras que en la amenaza se valora principalmente el potencial dañino, lo que se acompaña con emociones negativas como el miedo y la ansiedad (Lazarus & Folkman, 1991).

2. *Evaluación secundaria*: una vez que se ha evaluado una situación como estresante se da esta evaluación, la cual es característica de cada confrontación estresante, pues los resultados dependen de lo que se haga, de que pueda hacerse algo y de lo que está en juego (Lazarus & Folkman, 1991). De esta manera Lazarus y Folkman (1991) afirman que la evaluación

secundaria es un proceso evaluativo complejo de las opciones de afrontamiento por las que se obtiene la seguridad de que una opción determinada cumplirá con las expectativas así como con la seguridad de que uno puede aplicar una estrategia particular o un grupo de ellas de manera efectiva.

Lazarus y Folkman (1991) dicen que las evaluaciones secundarias, sobre las estrategias de afrontamiento, y las primarias, sobre lo que hay en juego, interaccionan entre sí determinando el grado de estrés, así como su intensidad y calidad de la respuesta emocional.

Por otra parte, Calvete y Palmero (2008) añaden que esta evaluación estará determinada por la utilidad percibida de los recursos de afrontamiento del individuo y de su ambiente. Si la persona percibe que las respuestas de afrontamiento son útiles, entonces la amenaza es cortada y no tiene lugar la respuesta de estrés; si, por el contrario, la persona tiene dudas sobre sus capacidades para afrontar la situación, ésta experimentará estrés (Calvete & Palmero, 2008).

3. *Reevaluación*: Lazarus y Folkman (1991) indican que una reevaluación es un cambio de la evaluación inicial con base en la nueva información recibida del entorno (la cual puede eliminar la tensión del individuo o aumentarla) y/o en base a la información que se desprende de las propias reacciones.

Crespo y Labrador (2003), por su parte, señalan que los factores determinantes de la reevaluación son los cambios producidos en la situación o en la persona, por lo que lo importante no es la situación en sí, sino la evaluación continua que se hace de la misma.

1.2 Desencadenantes del estrés

Existen varios acontecimientos y circunstancias que pueden contribuir a la generación del estrés. Sin embargo, Calvete y Palmero (2008) indican que a cualquier factor que implique un cambio importante, resulte amenazante o sea percibido como un daño o pérdida significativa se le conoce como estresor.

Sin embargo, Crespo y Labrador (2003) dicen que los acontecimientos positivos también pueden tener un carácter estresor, aunque éstos suelen acarrear menos consecuencias nocivas para las personas.

Asimismo, Crespo y Labrador (2003) retoman las ideas de Lazarus y Folkman (1991), y dicen que dentro de las consideraciones actuales sobre el estrés, la respuesta a los estresores viene determinada por el modo en que las personas perciben la situación, así como de sus habilidades, recursos y formas de comportarse en dicha situación, por lo que un estresor no significará lo mismo para todas las personas.

A pesar de la consideración anterior, Crespo y Labrador (2003) indican que existe una serie de características que parecen contribuir a hacer estresante una situación:

- *El cambio o novedad en la situación estimular:* el mero cambio en una situación habitual se puede convertir en amenaza pues esto implica nuevas demandas a las que hay que adaptarse.
- *La falta de predictibilidad:* si las consecuencias de la situación no se pueden predecir, será difícil preparar una respuesta adecuada que permita hacer frente de manera efectiva a la situación.
- *Incertidumbre sobre lo que puede suceder en una situación:* Cuando la probabilidad de aparición de un determinado evento sea más cercana al cincuenta por ciento, más estresante será la situación; entre más se aleje del cincuenta por ciento, menos estresante será.

- *Ambigüedad*: se da cuando cualquiera de las características de la situación es desconocida, poco clara o insuficiente, lo cual dificulta una respuesta eficaz.
- *Situaciones que sobrepasan los recursos del individuo*: se da cuando la persona se ve desbordada por múltiples demandas que no puede llenar.
- *Situaciones en las que la persona no sabe qué hacer*: ya sea porque no se puede hacer nada, porque no se conoce el modo de actuación a seguir o porque no se sabe cómo ponerse en marcha.

Además de lo anterior, Crespo y Labrador (2003) señalan que las principales fuentes de estrés o estresores en el ambiente natural son:

- *Acontecimientos o sucesos vitales estresantes*: suelen implicar acontecimientos extraordinarios y extremadamente traumáticos (situaciones bélicas, accidentes, desastres naturales, enfermedades...) pero también sucesos más o menos normativos (matrimonio, divorcio, despido...).
- *Acontecimientos diarios*: sucesos menores que ocurren con cierta cotidianidad (problemas familiares, problemas económicos...). La acumulación de estos acontecimientos puede predecir el bienestar del individuo, aunque los propios acontecimientos pueden confundirse con los síntomas (como los problemas de sueño), condicionando los resultados.
- *Situaciones de tensión crónica mantenida*: incluye situaciones tales como un puesto laboral conflictivo o continuas disputas familiares. son la fuente de estrés más importante, pues une a la intensidad de la situación y al hecho de que su presencia sea cotidiana.

A todos estos estresores de carácter psicosocial habría que sumar una serie de variables ambientales que parecen tener efectos negativos sobre el comportamiento, tales como el ruido o la temperatura extrema (Crespo & Labrador, 2003).

1.3 La respuesta del estrés

La respuesta que un individuo dé ante un estímulo estresante estará conformada en diferentes niveles: cognitivo, fisiológico y motor (Crespo & Labrador, 2003).

1.3.1 Nivel Cognitivo

Crespo y Labrador (2003) señalan que a nivel cognitivo la respuesta del estrés implica la evaluación o valoración constante de la significación, y las posibles repercusiones o consecuencias de lo que está ocurriendo.

El nivel cognitivo cobró importancia a partir de los trabajos de Lazarus y su grupo (en Calvete & Palmero, 2008; Crespo & Labrador, 2003), en los que manipulaban los procesos de evaluación cognitiva de situaciones estresantes.

En los estudios de Lazarus (en Calvete & Palmero, 2008; Crespo & Labrador, 2003), los sujetos eran expuestos a un filme sobre un rito aborigen australiano, en donde se mostraba una operación de pene y escroto en adolescentes. El filme se acompañaba de diferentes comentarios o bandas sonoras para comprobar si se modificaba la reacción de los espectadores. La primera proyección se centraba en el aspecto traumático y amenazante de la escena (trauma); la segunda describía los procedimientos utilizados como inofensivos (negación); y la tercera realizaba una explicación intelectual de los hechos (intelectualización).

Los resultados de dicho estudio indicaron que la explicación traumática incrementaba los índices autonómicos y subjetivos de la ansiedad, mientras que las explicaciones de negación e intelectualización los reducían, por lo que se confirmó que la evaluación cognitiva producía variaciones en las emociones evocadas por un acontecimiento concreto (Crespo & Labrador, 2003).

De esta manera, la conceptualización de la evaluación cognitiva de los acontecimientos ha estado tradicionalmente determinada por la propuesta de Lazarus y Folkman (en Calvete & Palmero, 2008; Crespo & Labrador, 2003), misma que ya se trató anteriormente en este mismo capítulo.

1.3.2 Nivel fisiológico

La respuesta de estrés se caracteriza por un aumento general de la activación del organismo y, en general, esta respuesta implica una disminución de las actividades relacionadas con demandas o funciones a medio y largo plazo (como la digestión o la reproducción) para poder movilizar todos los recursos del organismo y poder hacer frente de manera rápida y eficaz a la demanda inmediata (Crespo & Labrador, 2003; Sapolsky, 2008).

Aunque inicialmente Selye (1936; en Selye, 1994a) describió un patrón de respuestas genéricas e indiferenciadas al estrés, las concepciones actuales consideran mecanismos neurales y endócrinos específicos. Everly (en Crespo & Labrador, 2003) propone tres ejes básicos de actuación: neural, neuroendócrino y endócrino.

- a) *Eje neural*: Crespo y Labrador (2003) indican que este eje se activa inmediatamente e implica la activación del Sistema Nervioso Autónomo (SNA), principalmente en su rama simpática, y del Sistema Nervioso Somático (SNS). La activación de la rama simpática del SNA prepara al organismo para una acción motora inmediata e intensa, provocando dilatación de pupilas, aumento de ritmo cardíaco y respiratorio y de la presión arterial; aumento en el flujo de sangre hacia los músculos activos y al cerebro, así como aumento en la velocidad de coagulación de la sangre y disminución de la secreción salivar. Por otra parte, el SNS incrementa la tensión de los músculos estriados necesarios para actuar ante el estresor. La suma de todo esto permite a la persona realizar una actividad física mucho más intensa de lo habitual. Esta activación se reducirá en unos minutos si la situación estresante desaparece, pero si ésta se mantiene, la activación ya no se podrá sostener, por lo que se activará el siguiente eje.
- b) *Eje neuroendocrino*: este eje es más lento en su activación, y se activa cuando la persona percibe que puede hacer algo activo para afrontar la

situación e implica la activación de las glándulas suprarrenales, con lo que se consigue una secreción de adrenalina y noradrenalina, lo cual mantiene la activación del eje previo y prepara al organismo para una intensa actividad corporal que le permita responder a las demandas externas ya sea luchando o escapando, al igual que lo prepara para una posible lesión durante el enfrentamiento (Crespo & Labrador, 2003; Sapolsky, 2008).

- c) *Eje endócrino*: este eje incluye otras vías de actuación, pero la más importante es el eje adrenal-hipofisiario, el cual inicia en la hipófisis con la secreción de la hormona adrenocorticotrópica (ACTH), la cual llega a la corteza suprarrenal, donde hay una liberación de corticoides que pueden producir un incremento en la producción de glucosa, supresión del apetito, irritación gástrica, reducción de mecanismos inmunológicos e incrementos en la producción de ácidos grasos en la sangre. Así mismo se activa la liberación de prolactina (que inhibe la actividad reproductora), endorfinas y encefalinas (que disminuyen la percepción del dolor) y de vasopresina (interviene en la respuesta cardiovascular del estrés), inhibiendo a su vez la secreción de hormonas reproductoras (estrógenos y testosterona), del crecimiento y de insulina, que almacena energía para su uso posterior (Crespo & Labrador, 2003; Sapolsky, 2008).

1.3.3 Nivel Motor

Según Crespo y Labrador (2003), este nivel está constituido por las conductas o estrategias de afrontamiento, que se definen como los procesos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo (Lazarus & Folkman, 1991).

Para Crespo y Labrador (2003) se pueden establecer tres tipos de respuestas ante situaciones de estrés: enfrentamiento (ataque), huida o evitación de la situación y pasividad o inhibición (colapso). Crespo y Labrador (2003) dicen que el

enfrentamiento y la huida se consideran estrategias de enfrentamiento activo e implica una intensa activación fisiológica para que el organismo pueda llevar a cabo, en caso de ser necesario, intensas conductas motoras.

A su vez, las estrategias de afrontamiento se pueden dividir en función de su objeto; de esta forma, se tiene el afrontamiento centrado en el problema (para resolver la situación), y el centrado en las emociones (reducir o manejar el malestar emocional provocado por la situación) (Crespo & Labrador, 2003).

Crespo y Labrador (2003) refieren que podría añadirse una tercera clasificación de respuesta basada en el tipo de esfuerzo realizado, diferenciando entre respuestas cognitivas (como el hablar ante una gran audiencia) y conductuales (como pisar el freno para evitar un choque); estas respuestas requieren un esfuerzo mínimo, en especial las cognitivas pues no utilizan el incremento de energía movilizado por la respuesta de estrés, lo que implica, además del desgaste producido por la puesta en marcha de esos recursos, un problema de acumulación excesiva de productos no utilizados que puede ayudar al desarrollo de trastornos (Crespo & Labrador, 2003).

Así, el implemento de una estrategia de afrontamiento ante un estresor va a estar determinado en gran medida por las características del estresor y por la valoración que el sujeto haga de este (Crespo & Labrador, 2003).

2. Estrés Laboral

El estrés está presente en muchos aspectos de la vida diaria, y puede ser desencadenado por muchos estímulos. Sin embargo, en este capítulo se hará énfasis en el estrés producido por la actividad laboral, siendo que este tipo de estrés es muy importante en la sociedad actual, pues un gran número de personas pasan al menos ocho horas de sus vidas diarias en un entorno laboral, y para muchos, el trabajo es una medida de sí mismos, la cual es su valor como persona, por lo cual, lo que ocurre en el trabajo tiene muchas veces una gran influencia en el estado de ánimo (Martínez, 2004).

Sobre el estrés laboral, Buendía (1998; en Ovejero, 2006) dice que el estrés es un problema de adaptación al entorno, por lo que el estrés laboral es un problema de adaptación al entorno laboral, que produce angustia y una sensación de indefensión.

Por su parte, Sloan y Cooper (1987; en Martínez, 2004) señala que en general el estrés laboral surge de un desajuste entre el individuo y su trabajo, esto es entre sus capacidades y las exigencias del empleo.

2.1 Fuentes de estrés laboral

El lugar de trabajo es un complejo sistema social, en el que tanto para el estrés como para la satisfacción laboral cuentan las relaciones entre una serie de factores que se consideran como fuentes de estrés laboral, las cuales se explican a continuación (Martínez, 2004).

1. *Las condiciones físicas del trabajo:* estas pueden ser la temperatura, la pureza del aire, el espacio físico, la luminosidad, el ruido o las derivadas del mobiliario o de los instrumentos de trabajo. Para determinar si este tipo de estresor está presente en un entorno laboral, las medidas preventivas y las inspecciones disponen de indicadores que permiten conocer el grado de peligrosidad que puede haber, así como sus posibles repercusiones (Martínez, 2004).
2. *La distribución temporal del trabajo:* esto es, la exigencia continua de completar tareas en un tiempo limitado o escaso. Cuando se tiene una buena distribución de tiempo y trabajo, una persona puede organizar temporalmente las tareas de manera que le sea más fácil realizarlas. Sin embargo, muchas personas no aprovechan esta oportunidad cuando la tienen, y tienden a sobrecargarse de trabajo, e inclusive se sienten cómodos con esta limitación, por lo que se hace notar que los factores de personalidad desempeñan un papel importante en el desarrollo de este estresor (Martínez, 2004).

3. *La demanda o carga de trabajo:* Martínez (2004) señala que esta demanda puede ser una sobrecarga cuantitativa o cualitativa. La sobrecarga cuantitativa se da cuando hay un gran número de tareas que se debe realizar, descrita muy bien con la frase cotidiana de “estoy hasta el cuello de trabajo”. La sobrecarga cualitativa es más subjetiva de evaluar e implica juicios de valor sobre lo que alguien está capacitado o no para realizar. Esta sobrecarga está relacionada con las necesidades de formación y habilidades para ejecutar una tarea, así como el grado de dificultad de la misma.

Así, se puede ver que al candidato a determinado puesto se le pide cada vez mayores habilidades y destrezas, por lo que la competitividad excesiva y la inseguridad en el puesto de trabajo llevan a exigir más al empleado, por lo que éste abandona otras áreas de la vida más gratificantes, como el tiempo que se pasa con la familia o con los amigos, así como sus aficiones o deportes. Los trabajadores con mayores posibilidades de perder su puesto pueden aceptar malos horarios, sobrecarga de trabajo, menos salario u horas extra, lo que puede provocarles más estrés (Peiró, 2000; en Martínez, 2004).

Por su parte, Ovejero (2006) señala que al igual que la carga excesiva de trabajo representa a un estresor, tener poco o nada de trabajo también lo es ya que esto implica aburrimiento.

4. *Nivel ocupacional:* esto es, cuál es el papel del trabajador dentro de la organización, cuáles son las tareas que desempeña relacionadas con las demandas o exigencias de rol (Martínez, 2004). La falta de definición de las tareas a realizar lleva a la ambigüedad y conflicto de roles, y esto a su vez genera incertidumbre ya que el empleado no sabe qué se espera de él porque tiene información insuficiente (Martínez, 2004; Ovejero, 2006).

Además de la ambigüedad de rol, otro problema que se presenta relacionado con el nivel ocupacional es la inadecuación del puesto, que puede deberse a la no utilización de las habilidades y conocimientos que se poseen en el desempeño del puesto de trabajo (Martínez, 2004).

Otra dificultad en este punto es la responsabilidad, especialmente sobre otras personas más que sobre máquinas o procesos. La responsabilidad excesiva genera una reducción en la satisfacción laboral y una negativa hacia el trabajo; en el lado opuesto, la falta de responsabilidad, la ausencia de control propio sobre los procesos, la falta de autonomía y de participación en la toma de decisiones también generan estrés (Martínez, 2004; Ovejero, 2006).

Los factores que se han mostrado son muy subjetivos y difíciles de evaluar, y son accesibles sólo a través de entrevistas a profundidad que permitan conocer bien al empleado, por eso el consejo de asesores, psicólogos o especialistas en recursos humanos desempeña un papel decisivo (Martínez, 2004).

5. *Las relaciones sociales:* el apoyo social y las relaciones sociales proporcionan recursos para adaptarse a las situaciones estresantes, generan lazos emocionales y fomentan las habilidades para afrontar el estrés, así, la cohesión grupal contrarresta los efectos negativos de la ambigüedad y del conflicto de rol, por lo que si existen problemas en el área social de una organización, ya sea por falta de comunicación o por falta de apoyo del superior, se tendrá una importante fuente de estrés (Martínez, 2004; Ovejero, 2006).

De igual forma, Martínez (2004) menciona que hay que tener en cuenta la vida familiar y personal del trabajador, ya que existe una compleja interrelación. Este autor dice que el problema de muchas personas es su incapacidad de desconectarse de los problemas del trabajo, por lo que

terminan llevándolos a casa y, los problemas familiares influyen a su vez en el estrés laboral. Sin embargo, hay que considerar que a pesar de que el hogar puede ocasionar estrés, también es la mayor fuente de apoyo social que existe (Martínez, 2004).

Finalmente, Martínez (2004) señala que la falta de relaciones personales en el trabajo, el aislamiento social y la falta de apoyo son estresores importantes que las habilidades sociales de la persona pueden atenuar.

6. *La estructura de la organización:* ésta también tiene influencia sobre el clima laboral y es un factor muchas veces subjetivo que influye en el estrés laboral (Martínez, 2004).

Se menciona como factores de estrés una estructura empresarial excesivamente jerárquica o autoritaria, con un sistema de toma de decisiones poco participativo y con pobre comunicación interna, así como la propensión y disposición al cambio en la organización y a que los cambios sean asumidos y aceptados fácilmente por los empleados, al igual que la forma de supervisión, monitorización o control del rendimiento del empleado (Martínez, 2004; Ovejero, 2006).

Además de los factores anteriores, Martínez (2004) dice que hay que tener en cuenta el papel de las diferencias individuales y de personalidad que suelen ser importantes y pueden atenuar o agravar los efectos de las fuentes de estrés laboral. Este autor señala que todos los individuos están sometidos a situaciones de estrés, pero hay ciertas personas que lo viven peor, y el resultado, en términos de salud, puede ser más desastroso, por lo que se puede decir que el tipo de personalidad, los hábitos y las costumbres de cada quien van a modular la reacción al estrés y puede ser que ésta sea mejor o peor.

Por su parte, Ovejero (2006) dice que las fuentes del estrés son más frecuentemente psicológicas y sociales que físicas. Sin embargo este autor señala que la mayor probabilidad de sufrir las consecuencias negativas del estrés se da

cuando se combinan variables psicológicas y variables psicosociales y afectan a una persona con baja autoestima y con pocos recursos de apoyo social

2.2 Fases del estrés laboral

El estrés laboral es un proceso complejo y a menudo de larga duración que básicamente se puede describir en cinco fases (Ardid & Zarco, 2002; en Ovejero, 2006).

1. El estrés comienza con la presencia en el campo laboral de una serie de demandas objetivas del ambiente y con la escases de capacidades y de recursos objetivos del trabajador para poder satisfacer dichas demandas.
2. La segunda fase incluye la percepción que el empleado tiene de tales demandas del ambiente (evaluación primaria).
3. Esta fase está relacionada con la anterior y consiste en la percepción que el sujeto realiza de sus propios recursos y de sus capacidades (evaluación secundaria) ya que si la persona se considera capaz de afrontar la situación, la respuesta de estrés y las emociones negativas asociadas serán mucho menores que si considera que no puede hacer nada por controlarlas.
4. En la cuarta fase el trabajador debe elegir la respuesta o el comportamiento que llevará a cabo ante las demandas percibidas (no hacer nada, huir o hacer frente al problema).
5. Finalmente el proceso se centra en las consecuencias que las conductas realizadas por el trabajador tienen en el manejo de la situación estresante. Cuando la conducta de afrontamiento consigue eliminar o solucionar la situación estresante, se produce una disminución de la activación fisiológica, pero si el proceso se interrumpe en cualquiera de las fases, se producirá un mantenimiento constante de la activación, lo que llevará a la aparición de trastornos.

3. Síndrome de Burnout

Gil-Monte (2005) dice que el síndrome de burnout es una respuesta al estrés laboral crónico que se desarrolla cuando fallan las estrategias de afrontamiento que la persona utiliza para manejar las situaciones de estrés. Más ampliamente, Gil-Monte (2005) explica:

Se trata de una experiencia subjetiva de carácter negativo compuesta por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo, hacia las personas con las que se relaciona el individuo en su trabajo, en especial los clientes, y hacia el propio rol profesional. Como consecuencia de esta respuesta aparecen una serie de disfunciones conductuales, psicológicas y fisiológicas que van a tener repercusiones nocivas para las personas y para la organización. (p. 44).

Por su parte Ovejero (2006) menciona que el síndrome de burnout es una respuesta cognitiva, emocional y conductual al estrés laboral crónico, que constituye un tipo especial de mecanismo de afrontamiento y autoprotección frente al estrés generado por las relaciones profesional-cliente y profesional-organización. A su vez, Ovejero (2006) señala que este nuevo término sirve para resaltar aún más los efectos nocivos del estrés laboral, ya que la relación entre ambos conceptos es estrecha; la diferencia radica en que el estrés tiene efectos tanto positivos como negativos para el sujeto, en cambio el burnout sólo tiene consecuencias negativas, siendo éste una consecuencia del estrés laboral crónico.

Por otra parte, Ortiz y Arias (2008) señalan que hay dos perspectivas principales para la comprensión del burnout: la clínica y la psicosocial. Dentro de la perspectiva clínica, estos autores dicen que se considera una relación estrecha entre el estrés y el burnout, ya que éste es la consecuencia y el final de una

respuesta de estrés crónico, la cual sobrepasa al profesional, agotando su capacidad de reacción de manera adaptativa. Desde la perspectiva psicosocial, Ortiz y Arias (2008) dicen que el burnout es un proceso caracterizado por una extenuación emocional y una actitud negativa hacia las personas con quienes se trabaja y hacia el propio rol y dicho proceso deriva de las situaciones dominantes en la organización.

Para tener una mejor comprensión acerca de este fenómeno, a continuación se presenta una breve revisión histórica sobre este concepto.

3.1 Revisión histórica del término “Burnout”

Originalmente el término “Burnout” se utilizaba en 1940, en un contexto diferente a la psicología, para referirse a cohetes y turbinas que ya no funcionaban (García, Gutiérrez, Ruiseñor & Familiar, 2008)

Carlin y Garcés de los Fayos (2010) relatan que en 1974 el médico psiquiatra Herbert Freudenberg, que trabajaba como asistente voluntario en la *Free Clinic* de Nueva York para toxicómanos, al igual que otros voluntarios, observó que después de un periodo más o menos largo, la mayoría de ellos sufría una pérdida progresiva de energía, desmotivación, falta de interés por el trabajo hasta llegar al agotamiento, junto con varios síntomas de ansiedad y de depresión; además se volvieron menos sensibles, poco comprensivos y hasta agresivos en relación con los pacientes, con un trato distanciado y cínico con tendencia a culpar al paciente de los propios problemas que padece.

Para describir este patrón, Freudenberg (en Carlin & Garcés de los Fayos, 2010) eligió la palabra “burnout” que también se utilizaba para referirse a los efectos del consumo crónico de sustancias tóxicas; además, esta palabra también era de uso común en la jerga atlética, deportiva y artística que hacía referencia a aquellos sujetos que no consiguen el resultado esperado a pesar de haberse esforzado (Carlin & Garcés de los Fayos, 2010).

Posteriormente, en 1976, Maslach (en Carlin & Garcés de los Fayos, 2010) estudiaba las respuestas emocionales de los empleados de profesiones de ayuda a personas. Esta autora también eligió el término “burnout” ya que era una expresión con gran aceptación social³ y los afectados se sentían fácilmente identificados con este término descriptivo no estigmatizador (Carlin & Garcés de los Fayos, 2010).

En 1980, el trabajo que se realizaba sobre burnout se centraba en la investigación empírica sistemática, donde se incluían más datos cuantitativos y la metodología de entrevistas y encuestas (García et al., 2008). Fue así como se desarrolló un importante instrumento de medición: el *Maslach burnout inventory* (MBI), desarrollado en 1981 por Maslach y Jackson (en García et al., 2008), el cual representa una notable contribución al estudio del fenómeno y continua siendo la herramienta más ampliamente utilizada por los investigadores; además, este instrumento se ha traducido a muchos idiomas (incluido el castellano) y se ha adecuado a múltiples poblaciones (García et al., 2008).

En 1990, el espectro de ocupaciones que se creían afectadas por el burnout se había extendido más allá de las profesiones de servicios y ayuda, para incluir una gama de actividades relacionadas con la prestación de servicios en general (militares, gerentes, clérigos, etc.) y la investigación se fortaleció al utilizar metodología sofisticada que incluía modelos y herramientas estadísticas (García et al., 2008).

En últimos años se han realizado varios estudios sobre burnout, que van desde describir su prevalencia dentro de un sector hasta la adaptación del MIB para determinadas poblaciones. Sin embargo, en esta reseña merece la pena mencionar a La Escala Mexicana de Desgaste Ocupacional (EMEDO)

³Esta expresión era utilizada de forma coloquial por los abogados californianos para describir el proceso gradual de pérdida de responsabilidad y desinterés cínico entre sus compañeros de trabajo (Carlin & Garcés de los Fayos, 2010).

desarrollada por Uribe-Prado (2008), que es el primer instrumento de medición del burnout para mexicanos (Uribe-Prado, 2008).

3.2 Problemas de traducción al español del término “Burnout”

Como se puede observar, a partir de la popularización del burnout ha habido un gran interés por estudiar este fenómeno. Este interés llegó a los países de habla hispana, donde se han dado múltiples traducciones al término anglosajón.

Gil-Monte (2005) dicen que la literatura ofrece al menos diecisiete denominaciones diferentes en castellano para el fenómeno; dichas denominaciones pueden dividirse en tres grupos: las que toman como referencia el término original anglosajón (burnout, síndrome de estar quemado en el trabajo, quemazón profesional); las que toman como referencia el contenido semántico de la palabra (desgaste ocupacional, agotamiento profesional, síndrome de cansancio emocional); y las que consideran que este fenómeno es sinónimo del estrés laboral (estrés laboral crónico asistencial, estrés laboral asistencial, estrés profesional).

En este trabajo se ha optado por llamarlo como *síndrome de burnout* debido a que gran parte de trabajos publicados al respecto le dan este nombre.

3.3 Factores de riesgo

Son varios los factores de riesgo para que alguien presente el síndrome de burnout, sin embargo, estos se pueden dividir en factores situacionales y factores personales (García, et al., 2008; Ortiz & Arias, 2008).

3.3.1 Factores situacionales

En múltiples investigaciones se ha establecido que el síndrome de burnout es una respuesta a la sobrecarga de trabajo y a la presión del tiempo (García et al., 2008; Ortiz & Arias, 2008); estos factores se han descrito previamente en este capítulo.

Así mismo, se ha identificado que el conflicto y la ambigüedad de rol son variables con una correlación positiva hacia el síndrome de burnout (García et al., 2008; Ortiz & Arias, 2008). De igual modo, las investigaciones muestran que la falta de recursos sociales se asocian al desarrollo del síndrome (García et al., 2008; Ortiz & Arias, 2008). Para Maslach (2001; en García et al., 2008) la falta de apoyo social más importante es de parte de los supervisores y co-trabajadores, pues el apoyo social modera la relación entre los estresores y el burnout.

Otros factores que han sido asociados con el desarrollo del burnout son la información y control de actividad, ya que en varios estudios se ha encontrado una relación positiva entre la falta de retroalimentación y el desarrollo del burnout, y se ha observado que el fenómeno es más frecuente entre personas que tienen poca participación en la toma de decisiones (García et al., 2008). Por su parte, Ortiz y Arias (2008) señalan que la inadecuada gestión administrativa produce estrés al personal a cargo de las actividades pues frecuentemente no tienen los recursos necesarios para responder a las nuevas exigencias.

3.3.2 Factores Individuales

Ortiz y Arias (2008), dicen que las personas responden a su entorno de manera diferente, por lo que se puede notar cierta influencia de las características de la persona y su reacción ante el burnout.

Una de las características demográficas más marcadas es la edad, siendo que la prevalencia del síndrome es significativamente mayor en empleados jóvenes que en los mayores de 30 ó 40 años (García et al., 2008; Ortiz & Arias, 2008). García et al (2008) indica que este dato hay que tomarlo a reserva al estar sometido a un sesgo de “supervivencia”, pues aquéllos que experimentaron el síndrome del burnout al principio de sus carreras profesionales probablemente hayan renunciado, dejando solo a los “sobrevivientes” que por lo tanto muestran menores grados de burnout.

Por otro lado, el género no ha mostrado ser un buen predictor de la ocurrencia de burnout, ya que existen estudios con una ligera predisposición femenina, mientras que existen otros con una predisposición masculina y otros con ninguna en especial (García et al., 2008; Ortiz & Arias, 2008). Lo que sí ha mostrado ser un buen predictor ha sido el estado civil, que muestra que las personas solteras tienen más ocurrencia de sufrir burnout que las personas casadas (García et al., 2008; Ortiz & Arias, 2008).

De igual forma, se puede observar una correlación positiva entre el nivel educativo y el síndrome de burnout, siendo que a mayor nivel educativo, mayor es la ocurrencia del burnout (García et al., 2008; Ortiz & Arias, 2008). Sin embargo, esta correlación aún no es clara, pues la educación es un factor confuso de múltiples variables como ocupación y estatus socioeconómico (Maslach, 2001; en García et al., 2008).

García et al. (2008) indica que igualmente se han realizado estudios sobre los rasgos de la personalidad para tratar de identificar qué tipos de personas se encuentran en mayor peligro de presentar este síndrome. Así, se ha encontrado que las personas con mayor predisposición presentan poca participación en las actividades diarias, escaso control sobre los eventos y oposición al cambio (García et al., 2008). De igual modo, se ha encontrado que el burnout es más frecuente en personas con locus de control externo pues son más sensibles a los influjos provenientes del exterior a ellas mismas (García et al., 2008; Ortiz & Arias, 2008).

Por otra parte, se han explorado las actitudes personales ante el trabajo, y se ha propuesto que las personas que llegan al trabajo con grandes expectativas, ya sea que se consideren idealistas o poco realistas, son un factor de riesgo para padecer burnout (García et al., 2008; Ortiz & Arias, 2008). Sin embargo, esta hipótesis ha recibido apoyo empírico mixto, ya que se ha encontrado una correlación significativa en sólo la mitad de investigaciones publicadas (Ahola, Honkonen, Kivimaki, Virtanen, Isometsa, Aromaa & Lonnqvist, 2006; en García et al., 2008).

3.4 Dimensiones del Burnout

De acuerdo con Maslach, Jackson, Schaufelli y Leiter (en Uribe-Prado, 2008), el burnout se define principalmente en las siguientes tres dimensiones:

Cansancio emocional (agotamiento): hay cansancio, fatiga y desgaste debido a una pérdida progresiva de energía. Los trabajadores sienten que ya no pueden dar más de sí mismos a nivel afectivo. Se da una situación de agotamiento de los recursos emocionales propios; es una experiencia de estar emocionalmente agotado por haber mantenido un contacto cotidiano con las personas a las que hay que atender como objeto de trabajo (como pacientes, presos, alumnos, clientes, etc.).

Despersonalización: se manifiesta por irritabilidad, actitud negativa y respuestas frías e impersonales hacia las personas que tiene que atender para cumplir su trabajo. Se puede considerar como el desarrollo de sentimientos negativos, y de actitudes y sentimientos de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo, ya que estas personas son vistas por los profesionales afectados de forma deshumanizada debido a un endurecimiento afectivo, lo cual provoca que les culpen de sus problemas, teniendo pensamientos como: el enfermo se merece su enfermedad, el cliente es un sujeto desagradable, el alumno merece ser reprobado, etc.

Falta de realización personal (insatisfacción de logro): se trata de respuestas negativas hacia sí mismo y el trabajo. Los trabajadores tienden a evaluarse negativamente y, esa evaluación negativa, afecta especialmente a la habilidad en la realización del trabajo y a la relación con las personas a las que atienden.

3.5 Fases del Burnout

Martínez (2010) dice que existe una variedad de modelos procesuales que tratan de explicar el desarrollo del síndrome de burnout, pero ninguno de ellos ha sido absolutamente aceptable y satisfactorio. Los más relevantes se describen a continuación.

Edelwich y Brodsky (en Martínez, 2010; Uribe-Prado, 2008) abordan la función de la frustración y señalan que el desarrollo del síndrome tiene cuatro etapas: la primera es el entusiasmo ante el nuevo puesto de trabajo, acompañado de altas expectativas-, posteriormente comienza el estancamiento como consecuencia del incumplimiento de las expectativas; luego sigue la frustración y finalmente la apatía como consecuencia de la falta de recursos personales para afrontar la frustración. Para estos autores la apatía trae consigo sentimientos de distanciamiento y poca implicación laboral, así como conductas de evitación e inhibición de la actividad profesional.

Creniss (1982; en Martínez, 2010) por su parte indica que el burnout aparece en un proceso de adaptación psicológica entre la persona estresada y un trabajo estresante, donde el principal precursor es la pérdida de compromiso. El proceso que este autor describe implica las siguientes fases: la primera es la fase de estrés, que consiste en un desequilibrio entre las demandas de trabajo y los recursos que se tienen para enfrentar los acontecimientos. La segunda es la fase de agotamiento, donde aparecen sentimientos de preocupación, tensión, ansiedad, fatiga y agotamiento. Finalmente, la fase de afrontamiento implica cambios en la conducta y en la actitud del trabajador, caracterizándose por un trato impersonal, frío y cínico a los clientes.

Leiter y Maslach (1988; en Martínez, 2010; Uribe-Prado, 2008) proponen un modelo procesual que comienza por un desequilibrio entre las demandas organizacionales y los recursos personales, lo cual genera cansancio emocional en el trabajador, por lo que después comienza la despersonalización como una estrategia de afrontamiento. Finalmente, el proceso concluye con la falta de realización personal, resultado de la confrontación entre las estrategias de afrontamiento elegidas y el compromiso personal exigible en el trabajo asistencial o de atención al público.

Por otra parte, Golembiewski y sus colaboradores (en Martínez, 2010; Uribe-Prado, 2008) señala que el síndrome es un proceso secuencial en el que los

trabajadores pierden el compromiso inicial que tenían con su trabajo en relación al estrés laboral. Este autor acepta la secuencia de Leiter y Maslach, y a partir de esta se plantean ocho fases que combinan las tres dimensiones en categorías de bajo-alto, y que permite clasificar al trabajador en relación con la virulencia del síndrome (tabla 4). Este diseño permite clasificar a cada caso particular y a los grupos en función de la virulencia del síndrome, tomando en cuenta que las fases varían de un sujeto a otro y que no todos pasan por todas las fases.

Tabla 4

Proceso del Modelo de Golembiewski y Munzenrider (1988; en Uribe-Prado, 2008)

Factores/ Fases	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Desperso- nalización	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto
Realización personal	Bajo	Bajo	Alto	Alto	Bajo	Bajo	Alto	Alto
Cansancio emocional	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Alto	Alto	Alto	Alto

Gil-Monte (2005), por su parte ha desarrollado un modelo que integra síntomas de deterioro del sistema cognitivo que deriva en sentimientos de culpa. Este autor plantea que las cogniciones de los sujetos influyen en sus percepciones y conductas, y a su vez, estas cogniciones se modifican por los efectos de sus conductas y por la acumulación de consecuencias observadas. Si estas cogniciones y consecuencias resultan desalentadoras al profesional, éste se justifica para realizar conductas socialmente reprochables que él considera adecuadas y así, culpabiliza a las personas a las que destina su trabajo,

asumiendo que ellas merecen el trato que el profesional les da. De este modo, el autoconcepto de las capacidades del sujeto determinará el esfuerzo y empeño para conseguir sus objetivos y sus reacciones emocionales.

3.6 Consecuencias del Burnout

El síndrome de burnout ocasiona múltiples consecuencias, tanto al trabajador como a la organización donde éste ocurre. A continuación se mencionarán las principales consecuencias para ambos.

3.6.1 Consecuencias para el trabajador

La literatura señala más de 100 síntomas asociados con el síndrome de burnout, los cuales afectan negativamente a los afectos y emociones, las cogniciones, actitudes, conductas y al sistema fisiológico del individuo (Gil-Monte, 2005).

Gil-Monte (2005) indica que un acercamiento holístico a este síndrome debe considerar la evaluación de componentes cognitivos, afectivos, actitudinales, conductuales y físicos, siendo los síntomas cognitivos, afectivos y de carácter actitudinal los indicadores más característicos de este síndrome. En la tabla 5 se encuentra la clasificación de los síntomas identificados por Gil-Monte (2005).

Tabla 5.

Principales síntomas psicológicos del burnout obtenidos por Gil-Monte (2001; en Gil-Monte, 2005).

Síntomas Cognitivos	Síntomas afectivo-emocionales	Síntomas actitudinales	Otro síntomas
<ul style="list-style-type: none"> ☛ Sentirse contrariado. ☛ Sentir que no valoran tu trabajo. ☛ Percibirse incapaz para realizar las tareas. ☛ Pensar que no puedes abarcarlo todo. ☛ Pensar que trabajas mal. ☛ Falta de control. ☛ Verlo todo mal. ☛ Todo se hace una montaña. ☛ Sensación de no mejorar. ☛ Inseguridad. ☛ Pensar que el trabajo no vale la pena. ☛ Pérdida de la autoestima. 	<ul style="list-style-type: none"> ☛ Nerviosismo. ☛ Irritabilidad y mal humor. ☛ Disgusto y enfado. ☛ Frustración. ☛ Agresividad. ☛ Desencanto. ☛ Aburrimiento. ☛ Agobio. ☛ Tristeza y depresión. ☛ Desgaste emocional. ☛ Angustia. ☛ Sentimientos de culpa. 	<ul style="list-style-type: none"> ☛ Falta de ganas de seguir trabajando. ☛ Apatía. ☛ Irresponsabilidad. ☛ Escaquearse (escabullirse). ☛ Pasar de todo. ☛ Estar harto. ☛ Intolerancia. ☛ Impaciencia. ☛ Quejarse por todo. ☛ Evaluar negativamente a compañeros. ☛ Romper con el entorno laboral. ☛ Ver al paciente (cliente o usuario) como un enemigo. ☛ Frialdad hacia los pacientes (clientes o usuarios). ☛ No aguantar a los pacientes (clientes o usuarios). ☛ Indiferencia. ☛ Culpar a los demás de su situación. 	<p>Conductuales</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ☛ Aislamiento. ☛ No colaborar. ☛ Contestar mal. ☛ Enfrentamientos <hr/> <p>Físicos</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ☛ Cansancio.

Martínez (2010) señala que la mayoría de las consecuencias estudiadas del burnout son de carácter emocional, en parte debido a que el MBI, el instrumento que más se ha usado en la investigación de este fenómeno, apunta mayoritariamente a factores emocionales.

Por otra parte, los síntomas cognitivos han sido menos estudiados, pero son de gran importancia ya que en el comienzo del desarrollo del síndrome hay una incoherencia entre las expectativas laborales y la situación real, lo cual tiene que ver con la satisfacción laboral (Martínez, 2010). Una segunda dimensión de los síntomas cognitivos que se atribuye al burnout es el cinismo, manifestado por la autocrítica radical, desvalorización personal que puede conducir al “autosabotaje”, desconfianza y desconsideración hacia el trabajo (Martínez, 2010).

En cuanto al área conductual, Martínez (2010) dice que la consecuencia más importante es la despersonalización. Este autor indica que en este aspecto las consecuencias del síndrome se pueden sintetizar en: 1) La pérdida de acción preactiva; 2) Las soluciones que llevan al consumo aumentado de estimulantes, abusos de sustancias y, en general, hábitos dañinos para la salud.

Así mismo, Martínez (2010) habla sobre los desórdenes fisiológicos, que incluyen síntomas como: cefaleas, dolores musculares (sobre todo dorsal), dolores de muelas, náuseas, pitidos, aurales, hipertensión, úlceras, pérdidas de la voz, pérdida de apetito, disfunciones sexuales y problemas de sueño. En general, pueden aparecer y/o aumentar los trastornos psicosomáticos y la fatiga crónica.

Por otra parte, las consecuencias sociales tienen que ver con la organización del trabajo que desarrolla el sujeto, y la más importante es la reacción tendiente al aislamiento y su desprecio de cualquier forma de interacción social (Martínez, 2010). De igual modo, se ha observado que las personas con altos niveles de burnout tienen menos satisfacción con la pareja y las conductas en el hogar son de irritación, disgusto y tensión, mismas que inciden en el deterioro de las interacciones personales (Martínez, 2010).

3.6.2 Consecuencias para la organización

Para Gil-Monte y Peiró (1997), entre las consecuencias más importantes que repercuten sobre los objetivos y resultados de las organizaciones están: la satisfacción laboral disminuida, el absentismo laboral elevado, la propensión al abandono del puesto y/o de la organización, la baja implicación laboral, el bajo interés por las actividades laborales, el deterioro de la calidad de servicios de la organización, el aumento de los conflictos interpersonales con supervisores, compañeros, y usuarios de la organización, el aumento de la rotación laboral no deseada, y el aumento de accidentes laborales.

Gil-Monte y Peiró (1997) hacen énfasis en la satisfacción laboral, la propensión al abandono de la organización y el absentismo laboral, debido a que se consideran más relevantes por el volumen de estudios y discusión que han generado.

La satisfacción laboral, según Gil-Monte y Peiró (1997), tiene que ver con las ideas más o menos definidas que las personas tienen sobre cómo deben ser las cosas en sus trabajos. Esas ideas son comparadas con la realidad y de esa comparación surge un juicio y una actitud asociada. La satisfacción laboral incluye la satisfacción con los estilos de dirección, con la organización y dirección de la misma, con las posibilidades de ascenso, con los colaboradores, con las condiciones de trabajo, con las recompensas y con el reconocimiento (Gil-Monte & Peiró, 1997). Así, Gil-Monte y Peiró (1997) observan que el grado de satisfacción puede afectar a la cantidad y calidad del trabajo que desempeñan los sujetos, además de incidir sobre otros aspectos como el absentismo laboral, los retrasos en la incorporación al puesto de trabajo, la propensión a abandonar el puesto de trabajo, etc.

Por otra parte, se ha encontrado una relación positiva entre el síndrome de burnout y la propensión al abandono de la organización (García et al., 2008; Gil-Monte & Peiró, 1997). Es importante destacar este aspecto porque, según Gil-Monte y Peiró (1997), va a tener importantes consecuencias negativas para la

organización, como los costos económicos, la pérdida de la eficacia y eficiencia de la organización para conseguir sus objetivos, alteraciones de las redes de comunicación, implicación inadecuada de políticas organizacionales, entre otras. Sobre este problema, se ha observado que los sentimientos de agotamiento emocional resultaron ser un predictor significativo de las medidas de propensión al abandono (Gil-Monte & Peiró, 1997). García et al. (2008) señala que a esta problemática no se le suele vincular con la productividad debido a la capacidad de reemplazar empleados; sin embargo, el reemplazar implica la inversión de recursos de la organización.

Al igual que en la propensión al abandono de la organización, se ha encontrado una relación positiva entre burnout y el ausentismo laboral (García et al., 2008; Gil-Monte & Peiró, 1997). Gil-Monte y Peiró (1997) conceptualizan al absentismo como la conducta de no asistencia e indican que cada organización debe definirla según las obligaciones contractuales y las normas impuestas por la organización y sus miembros. Las consecuencias del absentismo son: deterioro de la calidad de servicios, incremento del gasto económico en contratación y formación del personal nuevo, o una redistribución del trabajo con la consiguiente sobrecarga laboral para el resto del personal (Gil-Monte & Peiró, 1997). Para Gil-Monte y Peiró (1997), la enfermedad es la causa más común de absentismo.

Otra consecuencia grave del burnout es el deterioro de la calidad de servicio de la organización, el cual deriva de los componentes actitudinales de la despersonalización (Gil-Monte & Peiró, 1997). Así, la disminución en la satisfacción y motivación laboral, junto con el deterioro del rendimiento, así como el incremento de la frustración, condicionará el desarrollo de actitudes poco positivas y de desinterés, lo cual bajará la calidad del servicio que presten (Gil-Monte & Peiró, 1997).

Aunado a lo anterior, García et al. (2008) señala los efectos del burnout en la productividad en términos monetarios. Este autor señala que una manera sencilla de reflejar el impacto de cualquier problemática en la sociedad es valorando el

impacto económico que se puede esperar de dicha condición realizando estimaciones del costo de la enfermedad. De este modo, García et al. (2008) realizó un análisis de las pérdidas anuales debidas al burnout en México, obteniendo un total de \$88,757,716,155, lo cual representa el 0.24% del Producto Interno Bruto de México (PIB), que es más que el presupuesto anual de grandes instituciones nacionales como el Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) (García et al., 2008).

Sobre estos hallazgos, García et al. (2008) concluyen:

El burnout, como se mostró en las estimaciones realizadas, representa una importante fuga de recursos, como pérdidas en la productividad. Es asimismo, una condición que afecta la capacidad de los individuos para funcionar laboralmente, por lo que genera condiciones proclives a accidentes laborales, tanto en perjuicio del propio individuo, como de aquellos con los que interactúa. (p. 179).

3.7 Burnout e Inteligencia Emocional

Varios autores han señalado que el burnout es un problema de estrés laboral crónico que debe ser atacado desde el lugar de trabajo, más que desde el propio individuo. Sin embargo, también se indica que los individuos pueden reaccionar de formas diferentes a su entorno de trabajo, por lo que las características particulares influyen en la aparición del burnout (Mohammadyfar, Khan & Tamini, 2009; Ortiz & Arias, 2008).

Una característica individual que ha resultado ser útil en la prevención del síndrome de burnout ha sido la Inteligencia Emocional, que ha demostrado tener una correlación negativa con el burnout (Berrios, 2009; Extremera, Durán & Rey, 2007; Mohammadyfar, Khan & Tamini, 2009; Ortiz-Acosta & Beltrán-Jiménez, 2011; Pena, Rey & Extremera, 2011).

Extremera et al. (2007) señala que los investigadores están prestando cada vez más atención al enfoque que estudia las diferencias individuales y los recursos personales de los trabajadores como factores protectores frente al estrés laboral. Extremera et al. (2007) realizaron un estudio en estudiantes universitarios para ver si tenía alguna relación su IE con sus índices de burnout. Sus resultados mostraron una relación significativa entre la IE y las dimensiones de burnout, de manera que una mayor IE se relaciona negativamente con las dimensiones de agotamiento y cinismo, así como mayores puntuaciones de IE se asociaron positivamente con mayores niveles de eficiencia académica, así como con niveles más elevados de vigor, dedicación y absorción. Este estudio también muestra que la única dimensión de IE que predijo significativamente todas las variables evaluadas fue el manejo emocional.

Por otra parte, en India, Mohammadyfar et al. (2009) realizaron un estudio sobre la relación de IE y burnout en la salud física y mental de profesores de educación primaria hasta preparatoria. Sus resultados arrojaron que la IE es un buen predictor de la salud y los índices de estrés en los profesores, por lo que recomiendan tomar a la IE en cuenta para el proceso de selección de los mismos.

Ortiz-Acosta y Beltrán-Jiménez (2011) realizaron un estudio para determinar la IE y el burnout en médicos de pregrado, mostrando que cuando el médico posee niveles adecuados de atención emocional (observar y pensar sobre sus emociones y sentimientos) se incrementa la claridad de estas emociones y facilita su reconocimiento, por lo que, cuando pase una situación de estrés, el médico pasará menos tiempo atendiendo a sus reacciones emocionales, invirtiendo además menos recursos cognitivos, lo cual permitirá evaluar las alternativas de acción, mantener sus pensamientos en otras tareas o llevar a cabo estrategias de afrontamiento más adaptativas. Para Ortiz-Acosta y Beltrán-Jiménez (2011), esta claridad emocional llevará a la realización personal.

Por su parte, Pena et al. (2011) realizaron un estudio en profesores de primaria para relacionar IE con burnout; encontraron que un mayor IE se relaciona

negativamente con las dimensiones de agotamiento y despersonalización. Por el contrario, mayores puntuaciones de IE se asocian positivamente con mayores niveles de realización personal así como con niveles más elevados de vigor y dedicación.

Como se puede observar, son muchos los estudios que demuestran la relación entre IE y burnout, y todas ellas representan una gran aportación al estudio y, sobre todo, a la prevención e, incluso, al tratamiento del burnout, que ha demostrado ser un grave problema de salud en esta era de modernidad.

PROPUESTA: TALLER PARA PREVENIR EL SÍNDROME DE BURNOUT MEDIANTE EL ENTRENAMIENTO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

1. Justificación

El trabajo es uno de los principales aspectos dentro de la vida de las personas, y uno de los problemas más graves que se ha detectado es el Síndrome de Burnout, el cual no sólo acarrea una serie de complicaciones en la vida de la persona, sino que también ocasiona grandes pérdidas en las organizaciones.

Por su parte, los Ministerios Públicos son lugares de trabajo donde aparece con gran facilidad el Síndrome de Burnout, dadas las características propias del lugar y del tipo de actividad, como son la sobrecarga laboral, la atención a un gran número de personas y las situaciones difíciles de cada uno de los usuarios, entre otras.

Este síndrome produce graves consecuencias en los agentes del Ministerio Público, mismas que trastocan varios aspectos de sus vidas y ocasionan que éstos den un mal servicio a los usuarios, que de por sí ya están atravesando por una situación difícil, por lo que invertir en la prevención de dicho mal se ha vuelto un asunto de gran importancia.

La presente propuesta de prevención está basada en el entrenamiento de la Inteligencia Emocional, que no sólo ha demostrado ser útil en la prevención del Síndrome de Burnout, sino que también es una herramienta excelente que ayuda a los individuos a mejorar varios aspectos de sus vidas, por lo que se pretende que esta propuesta ayude al agente del Ministerio Público a hacer frente adecuadamente a las situaciones de su vida diaria y de su trabajo, con lo que se obtendrá el bienestar de los trabajadores y un mejor servicio a los usuarios de dicha institución.

2 Objetivos del taller

2.1 Objetivo General

Al término del taller “Inteligencia Emocional para mejorar tu vida”, el participante empleará adecuadamente las habilidades de la Inteligencia Emocional para hacer frente al estrés generado en su lugar de trabajo.

2.2 Objetivos Específicos

- Evaluar el burnout en los agentes del Ministerio Público que participarán en el taller.
- Los participantes identificarán los componentes de la Inteligencia Emocional.
- Los participantes practicarán las habilidades de la Inteligencia Emocional dentro del taller.
- Los participantes aplicarán las habilidades de la Inteligencia Emocional en el entorno laboral.
- Evaluar el burnout en los agentes del Ministerio Público tiempo después de su participación en el taller.

3. Participantes

El taller está dirigido a un grupo de ocho a quince Oficiales Secretarios del Ministerio Público del Distrito Federal, mayores de veinticinco años, que cuenten con un grado de escolaridad mínimo de bachillerato y que tengan entre sus ocupaciones el trato directo con los usuarios.

Se invitará a participar a los oficiales por medio del departamento de Recursos Humanos de la misma institución.

4. Materiales

- Escala Mexicana de Desgaste Ocupacional (EMEDO): Este instrumento fue desarrollado por Uribe-Prado (2008) y evalúa, a través de la aplicación de 130 reactivos, el síndrome de burnout en adultos dentro de su vida laboral. El instrumento consta de tres factores: agotamiento, despersonalización e insatisfacción de logro. Es aplicable a personas en edad laboral y la aplicación puede ser individual o colectiva. Posee un coeficiente de consistencia interna de alfa de Cronbach de 0.913.

Se usará una copia del cuestionario y una de la hoja de respuestas por cada participante.

- Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO 2000): El instrumento desarrollado por Cortés, et al. (2002) consta de 161 reactivos dicotómicos (verdadero/falso) que permite tener una medición de la inteligencia emocional en ocho escalas que conforman un perfil. Las escalas son: inhibición de impulsos, empatía, optimismo, habilidad social, expresión emocional, reconocimiento de logro, autoestima y nobleza. Es aplicable a personas de 16 a 80 años de edad y puede ser aplicada de manera individual o colectiva. Posee un coeficiente de consistencia interna de alfa de Cronbach de 0.958.

Se usará una copia del cuestionario y una de la hoja de respuestas por cada participante.

- Laptop
- Cañón
- Pizarrón
- Plumones de diferentes colores

5. Escenario

Nivel macro: el presente taller se llevará cabo en las instalaciones de una agencia del Ministerio Público.

Nivel micro: será necesario un salón suficientemente ventilado e iluminado, con una dimensión mínima de 5m x 8m y máxima de 9m x 15m. El salón deberá contar con un pizarrón, con al menos dieciséis sillas y nueve mesas (con capacidad para dos personas cada una) dispuestas en forma de herradura o quince mesa-bancos dispuestos también en forma de herradura. El salón deberá contar con instalación eléctrica.

6. Procedimiento.

Se realizarán 7 sesiones con una duración de tres horas cada una. Será una sesión semanal en un día en que los oficiales secretarios del Ministerio Público no laboren.

Con anticipación se hablará con los Agentes del Ministerio Público (superiores inmediatos de los oficiales secretarios) para comentarles la importancia del taller y que promuevan el interés en sus subordinados.

7. Criterios de evaluación.

Se utilizará un diseño Pretest-Posttest de la siguiente forma:

Pretest: se aplicarán en la primera sesión el instrumento EMEDO para burnout y PIEMO 2000 para Inteligencia emocional. Se registrarán los resultados de cada participante y se les entregarán sus resultados.

Posttest: se aplicará el instrumento PIEMO 2000 para inteligencia emocional al final del taller para ver si hubo cambios respecto a la primera evaluación.

El instrumento EMEDO se aplicará un mes después de terminado el taller para ver si existe una diferencia significativa del burnout entre la primera y segunda aplicación.

De igual manera, también se tomarán en cuenta las sesiones de seguimiento para evaluar cualitativamente el desarrollo de las aptitudes adquiridas durante el taller.

Seguimiento de apoyo.

El instructor regresará un mes después para aplicar la prueba EMEDO para evaluar el burnout. Después de la aplicación de la prueba los participantes podrán exponer sus resultados, dudas e inquietudes al instructor quien les ayudará con cualquier dificultad que pudieran presentar.

Un mes después el instructor avisará a los asistentes al taller que dará asesoría voluntaria, en caso de que tuvieran alguna otra dificultad.

CARTAS DESCRIPTIVAS

Sesión 1

Evaluación de Burnout e Inteligencia Emocional y, creación de un ambiente favorecedor.

Objetivo: Evaluar el síndrome de burnout y de Inteligencia Emocional de los participantes, y hacer una introducción sobre las Inteligencia Emocional, resaltando su importancia y creando así un ambiente favorecedor. Así mismo los participantes crearán objetivos propios.

Instructor: Psicólogo.

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Bienvenida	Presentar al instructor y al taller.	El instructor se presentará ante el grupo y presentará al taller a grandes rasgos.	<ul style="list-style-type: none">• Pizarrón• Marcadores	10 minutos
Evaluación de Burnout	Evaluar los niveles de burnout de los participantes.	Se aplicará el instrumento de evaluación a los participantes. A cada uno se le dará una copia del cuestionario y una hoja de respuestas.	<ul style="list-style-type: none">• Copias del cuestionario y hojas de respuestas del EMEDO.	30 minutos
Presentación	Los participantes se presentarán ante el grupo y dirán cuáles son sus expectativas del taller y sus motivos para tomarlo	Utilizando la técnica de la telaraña (ver anexo 1) los participantes se presentarán diciendo su nombre, puesto, funciones generales y antigüedad en la organización. Así también, en la segunda vuelta dirán sus expectativas del taller y el por qué están tomándolo.	<ul style="list-style-type: none">• Una madeja de estambre.	20 minutos

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Identificación de la importancia de las emociones.	Los participantes identificarán la importancia de las emociones.	Mediante la técnica de “terremoto” (ver anexo 1) se formarán equipos de tres participantes. Dentro de los equipos, los participantes deben de comentar cuándo fue la última vez que hicieron algo de lo que después se arrepintieron por culpa de una emoción que los desbordó. Después, un miembro de cada equipo expondrá el caso de uno de sus compañeros.	-----	15 minutos
Receso	-----	-----	-----	15 minutos
Reconociendo los beneficios de la Inteligencia Emocional	Los participantes reconocerán la importancia del correcto manejo de las emociones.	En el mismo equipo de tres personas, los participantes realizarán una lista de al menos cinco beneficios sobre un adecuado manejo de las emociones. Al finalizar, los participantes escribirán su lista en el pizarrón. Posteriormente el instructor revisará junto con el grupo cada lista y se armará una sola lista de beneficios poniendo los puntos más importantes destacados en cada equipo y aquellos que el grupo considere importantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de papel • Bolígrafo • Pizarrón • Marcadores de colores 	15 minutos
Introducción a la Inteligencia Emocional	Conocer la teoría de la inteligencia emocional a grandes rasgos.	El instructor realizará una presentación acerca de los conceptos principales sobre IE.	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop • Cañón 	20 minutos

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Planteamiento de objetivos	Los participantes plantearán sus propios objetivos individualmente.	Los participantes escribirán individualmente algunos objetivos personales que deseen alcanzar mediante el uso de IE.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de papel • Bolígrafos 	5 minutos
Especificación de objetivos.	Los participantes establecerán objetivos claros, específicos y posibles.	El instructor indicará que hay que dividir sus objetivos en pequeñas acciones necesarias para alcanzar sus objetivos. Después, cada participante expondrá sus objetivos generales y específicos ante el grupo, y el instructor registrará los objetivos de cada participante.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de papel • Bolígrafos 	20 minutos
Evaluación de la Inteligencia Emocional	Evaluar la Inteligencia Emocional de los participantes	Se aplicará el instrumento de evaluación a los participantes. A cada uno se le dará una copia del cuestionario y una hoja de respuestas.	<ul style="list-style-type: none"> • Copias del cuestionario y hoja de respuestas del PIEMO 2000 	30 minutos

Sesión 2

Entrenamiento de la conciencia de uno mismo

Objetivo: Los participantes reconocerán y expresarán adecuadamente sus propias emociones, reconocerán sus fortalezas y debilidades y se mostrarán más abiertos a la crítica y a aprender de la experiencia; también desarrollarán confianza en sí mismos.

Instructor: Psicólogo.

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Recapitulación	Se recordarán los puntos importantes de la sesión anterior.	Mediante la dinámica de “la papa caliente” (ver anexo 1) se le pedirá a cada participante que diga un punto importante de la sesión pasada.	<ul style="list-style-type: none">• Una pelota pequeña y blanda.	10 minutos
Entrega de resultados de evaluación	Informar a los participantes los resultados de las evaluaciones de burnout e IE.	A cada participante se le entregará un pequeño informe sobre los resultados de sus evaluaciones acompañadas con sugerencias. En caso de que algún participante tenga duda sobre sus resultados, se le indicará que espere hasta el final de la sesión para aclarar sus dudas.	<ul style="list-style-type: none">• Informes previamente elaborados	5 minutos

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Importancia de reconocer las propias emociones	Examinar la importancia de reconocer las emociones propias y expresarlas adecuadamente	El instructor explicará la importancia de reconocer las propias emociones, así como de saberlas expresar en el momento y lugar precisos.	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop • Cañón 	20 minutos
Características de las emociones	Examinar las características que tienen las emociones básicas	El instructor anotará las emociones básicas en el pizarrón, y mediante “lluvia de ideas” se anotarán sus principales características fisiológicas, sus causas y sus consecuencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarrón • Marcadores 	15 minutos
Examinándose a sí mismo	Ejercitar la capacidad de análisis emocional.	Los participantes escribirán tres situaciones en donde hayan experimentado alguna emoción básica, qué sintieron, qué hicieron y qué consecuencias tuvo la forma en la que actuaron. Cada participante compartirá una de las situaciones con el grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de papel • bolígrafo 	15 minutos
Ejercicio de lenguaje emocional	Los participantes reconocerán sus emociones ante una situación estresante.	El instructor realizará el ejercicio de lenguaje emocional (anexo 2). Se dará una hoja de ejercicio a cada participante para que describan cómo se sentirían y qué harían en dicha situación. Cada participante compartirá lo que anotó ante el grupo. El grupo tendrá que decidir qué acciones son más adecuadas para tal situación.	<ul style="list-style-type: none"> • Bocinas • Laptop • Efectos de sonido • Copias de la hoja de ejercicio (ver anexo 2). 	30 minutos

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Receso	-----	-----	-----	15 minutos
Exposición sobre autoevaluación precisa y autoconfianza	Los participantes conocerán la importancia que tienen la autoevaluación precisa y la autoconfianza para el desarrollo de su IE.	El instructor explicará la importancia de la autoevaluación precisa y la confianza en uno mismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Cañón • Laptop 	15 minutos
Virtudes	Los participantes identificarán sus virtudes.	Los participantes y el instructor realizarán una lista de al menos diez virtudes que tengan. Al finalizar, cada uno (comenzando por el instructor) compartirá con el grupo la virtud que considere más importante y dirá por qué cree tenerla.	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de papel • bolígrafo 	10 minutos
Defectos	Los participantes identificarán sus defectos y los tomarán con humor.	Los participantes y el instructor realizarán una lista de al menos diez defectos que tengan. Luego, cada uno (comenzando por el instructor) escribirá el defecto que considere más importante en un cuarto de papel con un marcado y con letras grandes, y se lo pegará en el pecho a modo de gafete. Luego, cada participante tratará de burlarse de su propio defecto contando un chiste o una anécdota divertida que tenga que ver con su defecto.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de papel • Hoja de papel partidas en cuartos • Bolígrafo • Marcadores 	15 minutos

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Alcanzando mis metas	Los participantes identificarán los puntos fuertes y débiles que tienen para alcanzar sus objetivos.	Los participantes retomarán los objetivos específicos que se establecieron en la primera sesión y analizarán en que les benefician sus virtudes y en que les afecta sus defectos para alcanzar dichos objetivos. Luego compartirán con el grupo el análisis de una meta a lograr.	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de papel • bolígrafo 	15 minutos
Derribando barreras	Los participantes obtendrán diferentes puntos de vista sobre las situaciones que les generan inseguridad.	Cada participante tendrá que pensar en alguna actividad de tipo laboral que tema realizar y deberá escribir cada aspecto de la actividad que le genere temor. Luego, por parejas se analizarán esos puntos, y por cada punto negativo que haya en la lista, la otra persona buscará una forma de hacerle frente.	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de papel • bolígrafo 	10 minutos
Asignación de tarea	Los participantes conocerán la actividad que tienen que realizar durante la semana.	A cada participante se le darán hojas de solución de problemas para la sesión 2 (anexo 3), para que llenen durante la semana (una diaria).	<ul style="list-style-type: none"> • Copias de la hoja de solución de problemas. 	5 minutos

Sesión 3

Entrenamiento del Autocontrol

Objetivo: Los participantes aprenderán lo que es el autocontrol, su importancia y técnicas para desarrollarlo. Así mismo practicarán lo aprendido dentro del curso y se evaluarán a sí mismos.

Instructor: Psicólogo.

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Recapitulación	Se recordarán los puntos importantes de la sesión anterior.	Mediante la dinámica de “tatanka” (ver anexo 1) se le pedirá a cada participante que diga un punto importante de la sesión pasada.	• Sillas	10 minutos
Revisión de la tarea	Revisar el trabajo durante la semana que los participantes tenían que realizar.	Cada participante expondrá ante el grupo cómo realizó su tarea, qué fue difícil y leerá una hoja de la misma.	• Hojas de solución de problemas llenadas por los participantes	10 minutos
La importancia del autocontrol	Los participantes conocerán qué es y la importancia del autocontrol.	El instructor expondrá ante el grupo el concepto y la importancia del autocontrol, así como algunas técnicas para fortalecerlo.	• Laptop • Cañón	15 minutos

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Proyección: la ira ¿cómo manejarla?	Los participantes observarán y comentarán acerca de dos formas diferentes de acción ante una situación estresante.	Se proyectará el video “la ira ¿cómo manejarla? Y mediante lluvia de ideas se enlistarán las consecuencias positivas y negativas de las dos maneras de reacción de los personajes en el video.	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop • Cañón • Bocinas 	10 minutos
Proyección: el hombre más triste del mundo	Los participantes analizarán el autocontrol del personaje del video y propondrán respuestas para mejorar la situación.	Se proyectará el video “el hombre más triste del mundo” y mediante lluvia de ideas se señalará en qué se relaciona el autocontrol con la situación del video y cómo le ayudarían las estrategias para el autocontrol.	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop • Cañón • Bocinas 	10 minutos
Cambio de ideas	Los participantes practicarán la identificación de las emociones que les hacen tener ideas desadaptativas, las cuales cambiarán por otras más adaptativas.	En pareja, los participantes recordarán la última vez que hicieron algo de lo que después se arrepintieron por culpa de una emoción que los desbordó (puede ser la misma de la primera sesión). Luego, tendrán que anotar qué ideas tuvieron en aquella situación y junto con su compañero tendrán que cambiar esas ideas por otras más razonables y adaptativas. Posteriormente cada pareja expondrá una de las situaciones con las que trabajó y se analizarán grupalmente.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de papel • bolígrafos 	15 minutos
Receso	-----	-----	-----	15 minutos

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Juego de roles: situación difícil	Los participantes practicarán las técnicas de autocontrol emocional expuestas previamente.	Mediante la técnica de “terremoto” se formarán equipos de tres personas. Cada equipo representará una situación problemática que sea común en su trabajo, y la forma adaptativa de resolver dicha situación.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilería que simule el lugar de trabajo. 	25 minutos
Juego de roles: poniendo a prueba lo aprendido 1	Los participantes pondrán a prueba su autocontrol.	Mediante la técnica de “papeles” (ver anexo 1) los participantes se reubicarán en parejas e interpretarán frente al grupo el personaje con las características que les tocó (sin previo ensayo) y, los agentes tendrán que demostrar su autocontrol.	<ul style="list-style-type: none"> • Papeles de colores • Bolsa negra • Utilería que simule el lugar de trabajo. 	25 minutos
Juego de roles: poniendo a prueba lo aprendido 2	Los participantes pondrán a prueba su autocontrol.	Mediante la técnica de “papeles” los participantes se reubicarán en parejas, pero esta vez habrá dos bolsas: en una, habrá papeles para “usuario” y en los otros para “agente”, de tal forma que a los que fueron usuarios en el ejercicio pasado les toque ser agentes y viceversa. Luego interpretarán frente al grupo el personaje con las características que les tocó.	<ul style="list-style-type: none"> • Papeles de colores • Bolsa negra • Utilería que simule el lugar de trabajo. 	25 minutos

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Ejercicio de relajación	Los participantes conocerán técnicas de relajación que podrán usar en su lugar de trabajo.	El instructor dará las instrucciones para que los participantes se relajen. Posteriormente les proporcionará las instrucciones para que se relajen en su lugar de trabajo y sus casas (ver anexo 7)	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas con las instrucciones para relajación en el lugar de trabajo. 	15 minutos
Asignación de tarea	Los participantes conocerán la actividad que tienen que realizar durante la semana.	<p>Se entregará a los participantes copias del formato de solución de tareas para la sesión 3 (anexo 3), el cual deberá ser llenado durante la semana (una hoja diaria).</p> <p>También, los participantes tendrán que realizar diariamente los ejercicios de relajación en la mañana y en su lugar de trabajo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Copias de la hoja de solución de problemas 	5 minutos

Sesión 4

Entrenamiento de conciencia social

Objetivo: Los participantes conocerán las características de la empatía y el reconocimiento emocional en los demás, mismos que practicarán y aplicarán en su vida diaria. De igual modo, conocerán las características del buen servicio a los usuarios y aplicarán dichas características en su medio de trabajo.

Instructor: Psicólogo.

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Recapitulación	Se recordarán los puntos importantes de la sesión anterior.	Mediante la dinámica de “siete loco” (ver anexo 1) se le pedirá a cada participante que diga un punto importante de la sesión pasada.	<ul style="list-style-type: none">• Una pelota pequeña y blanda.	10 minutos
Revisión de la tarea	Revisar el trabajo que los participantes tenían que realizar durante la semana.	Cada participante expondrá ante el grupo cómo realizó su tarea, qué fue difícil y leerá una hoja de la misma	<ul style="list-style-type: none">• Hojas de solución de problemas llenadas por los participantes	10 minutos
Conociendo la empatía	Los participantes conocerán la importancia y los puntos principales de la empatía.	Mediante la técnica expositiva, el instructor presentará el tema de empatía.	<ul style="list-style-type: none">• Laptop• Cañón	15 minutos

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Reconociendo emociones en los demás.	Reconocer emociones en expresiones faciales.	Se proyectarán imágenes de personas con diferentes expresiones faciales y el instructor junto con el grupo analizarán qué emoción expresa cada una.	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop • Cañón • Imágenes de expresiones faciales 	10 minutos
¿Cómo se siente esa persona?	Practicar el reconocimiento emocional en expresiones faciales.	Se mostrarán más expresiones faciales y los participantes tendrán que anotar en el orden de aparición qué emoción representaba cada expresión. Luego, grupalmente, se compararán y se corregirán las respuestas	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop • Cañón • Imágenes de expresiones faciales • Hojas de papel • Bolígrafos 	10 minutos
Reconociendo partes del rostro	Practicar el reconocimiento de partes del rostro que expresen emociones.	Se proyectarán imágenes de partes del rostro (ojo, ceja, boca, etc.) y los participantes tendrán que anotar en el orden de aparición qué emoción representaba cada parte del rostro. Luego, grupalmente, se compararán y se corregirán las respuestas	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop • Cañón • Imágenes de partes del rostro. • Hojas de papel • Bolígrafos 	10 minutos

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Reconocimiento de voz	Conocer los cambios de voz que se dan en las emociones.	Se reproducirán varias pistas de audio donde se manifieste una o varias emociones. Al finalizar cada pista el instructor junto con los participantes analizarán los audios y discutirán las características de los tonos de voz correspondientes a cada emoción.	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop • Bocinas • Pistas de audio 	10 minutos
Práctica de reconocimiento de voz	Practicar el reconocimiento de emociones basado en los tonos de la voz	Se reproducirán varias pistas de audio donde se manifieste una emoción o un cambio de emoción. Al finalizar cada pista los participantes anotarán qué estado emocional representó el audio. Después, grupalmente, se compararán y se corregirán las respuestas	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop • Bocinas • Pistas de audio 	10 minutos
Receso	-----	-----	-----	15 minutos
“Yo” tengo “tu” problema	Los participantes ejercitarán su empatía.	Cada participante escribirá con sumo detalle algún conflicto que haya tenido y que se sienta cómodo de contar. El instructor recogerá los papeles y los repartirá entre los participantes, de tal modo que a nadie le toque su mismo papel. Cada participante analizará el problema y lo expondrá como si le hubiera pasado a él. El grupo discutirá sobre la forma en la que cada quien expuso el problema.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de papel • Bolígrafos 	30 minutos

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
La rata y la gata	Los participantes reflexionarán sobre el poder y debilidad que se tiene ante los demás.	El instructor indicará a los participantes que se sienten cómodamente y que cierren los ojos. Luego, el instructor leerá el texto de “la rata y la gata” (ver anexo 4). Al finalizar el grupo discutirán las preguntas de reflexión guiadas por el instructor.	<ul style="list-style-type: none"> • Texto “la rata y la gata” 	10 minutos
¿Qué significa “dar un buen servicio”?	Los participantes conocerán los elementos que debe de tener el buen servicio a los usuarios.	Mediante la técnica expositiva el instructor presentará las prácticas para dar un buen servicio a los usuarios.	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop • Cañón 	15 minutos
Juego de rol	Los participantes pondrán en práctica las habilidades para dar un buen servicio.	En parejas, los participantes representarán una situación común en su trabajo, donde uno será el oficial y el otro el usuario. El oficial tendrá que dar un buen servicio al usuario. Al final de cada representación, el grupo comentará el desempeño del oficial.	<ul style="list-style-type: none"> • Material de utilería que emule el ambiente laboral. 	20 minutos
Asignación de tarea	Los participantes conocerán la actividad que tienen que realizar durante la semana.	Se entregará a los participantes copias del formato de solución de problemas para la sesión 4, el cual deberá ser llenado durante la semana (una hoja diaria). Así mismo, los participantes tendrán que continuar con los ejercicios diarios de relajación de la sesión 3.	<ul style="list-style-type: none"> • Copias de la hoja de solución de problemas 	5 minutos

Sesión 5

Entrenamiento del manejo de las relaciones

Objetivo: Los participantes conocerán la importancia de la comunicación, la solución de conflictos, la vinculación con los compañeros de trabajo, la cooperación y el trabajo en equipo. De igual forma, practicarán y reflexionarán sobre dichas aptitudes.

Instructor: Psicólogo.

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Recapitulación	Se recordarán los puntos importantes de la sesión anterior.	Mediante la dinámica de “la papa caliente” se le pedirá a cada participante que diga un punto importante de la sesión pasada.	<ul style="list-style-type: none">• Una pelota pequeña y blanda.	10 minutos
Revisión de la tarea	Revisar el trabajo que los participantes tenían que realizar durante la semana.	Cada participante expondrá ante el grupo cómo realizó su tarea, qué fue difícil y leerá una hoja de la misma	<ul style="list-style-type: none">• Hojas de solución de problemas llenadas por los participantes	10 minutos
Comunicación, tacto y negociación	Los participantes conocerán la importancia de la comunicación, el tacto y la negociación en el manejo de conflictos	Mediante la técnica expositiva, el instructor presentará el tema “comunicación, el tacto y la negociación para el manejo de conflictos”	<ul style="list-style-type: none">• Laptop• Cañón	25 minutos

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
La mala noticia	Los participantes ejercitarán su tacto.	El instructor pegará en la frente de cada participante post-it de diferentes colores. Los post-it ya traen escritas situaciones vergonzosas y el participante no puede ver su situación pero sí la de los demás. Después, los que tengan colores similares se juntarán por parejas y se dirán uno al otro su situación vergonzosa con "tacto".	<ul style="list-style-type: none"> • Post-it de diferentes colores. 	10 minutos
Debate	Los participantes practicarán la comunicación efectiva y la negociación.	Mediante la técnica "1-2" se dividirá al grupo en dos partes. A un equipo se le dará la hoja "A" del juego de rol, mientras que al otro equipo se le dará la hoja "B". La hoja será leída y discutida dentro de cada equipo. Posteriormente se realizará el debate en el que cada equipo defenderá su punto de vista y se negociará una solución final.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas A y B del juego de rol. 	30 minutos
Receso	-----	-----	-----	15 minutos
Las ventajas de establecer vínculos, colaborar y cooperar y, el trabajo en equipo dentro del trabajo.	Los participantes conocerán la importancia de establecer vínculos, colaborar y cooperar y, el trabajo en equipo dentro del trabajo, así como técnicas para favorecer dichos aspectos.	Por medio de la técnica expositiva, el instructor presentará la importancia de establecer vínculos, colaborar y cooperar y, el trabajo en equipo dentro del trabajo. También señalará algunos métodos para favorecer dichos aspectos.	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop • Cañón 	20 minutos

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Vinculándome con mis compañeros de trabajo.	Los participantes planearán la vinculación con sus compañeros de trabajo.	Individualmente, cada participante tendrá que pensar en algún compañero de trabajo con el que no tiene ninguna relación. El participante tendrá que establecer acciones para vincularse con ese compañero. Luego, cada participante expondrá las acciones que pondrá en práctica y el grupo comentará su plan de acción.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de papel • bolígrafos 	20 minutos
Armado de cuadros	Ver la importancia del trabajo en equipo.	<p>Se dividirá al grupo en tres equipos mediante la dinámica “coctel de frutas” (ver anexo 1). Cada equipo tiene que nombrar a un representante. Al representante se le dan las instrucciones generales, se le indican cuáles serán sus funciones y el material para repartir en su equipo.</p> <p>Al terminar la tarea de armado de cuadros (ver anexo 5), por equipo se discutirán las preguntas del cuestionario. Finalmente todo el grupo se reúne y cada equipo expresará sus conclusiones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rompecabezas de cuadro (dos por participante) • Hojas de instrucción • Hojas de cuestionario. 	20 minutos

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Los tres somos uno mismo	Reflexionar acerca de la importancia del trabajo en equipo.	Se proyectará un fragmento del capítulo número cinco de la serie “Naruto”. Al finalizar, se realizará una lluvia de ideas sobre el video y la importancia del trabajo en equipo.	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop • Cañón • Bocinas • Capítulo 5 de “Naruto” 	15 minutos
Asignación de tarea	Los participantes conocerán la actividad que tienen que realizar durante la semana.	<p>Se entregará a los participantes copias del formato de solución de problemas para la sesión 5 (ver anexo 3), el cual deberá ser llenado durante la semana (una hoja diaria).</p> <p>Así mismo, los participantes tendrán que continuar con los ejercicios diarios de relajación de la sesión 3.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Copias de la hoja de solución de problemas 	5 minutos

Sesión 6

Defendiéndonos del Burnout

Objetivo: Los participantes conocerán el concepto y las características del Burnout, así como sus manifestaciones y algunas recomendaciones para su prevención. De igual modo, considerarán su relación con la Inteligencia Emocional.

Instructor: Psicólogo.

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Recapitulación	Se recordarán los puntos importantes de la sesión anterior.	Mediante la dinámica de “tatanka” se le pedirá a cada participante que diga un punto importante de la sesión pasada.	• -----	10 minutos
Revisión de la tarea	Revisar el trabajo que los participantes tenían que realizar durante la semana.	Cada participante expondrá ante el grupo cómo realizó su tarea, qué fue difícil y leerá una hoja de la misma	• Hojas de solución de problemas llenadas por los participantes	10 minutos
¿Qué sé sobre el estrés?	Revisar las ideas que tienen los participantes sobre el estrés.	Los participantes estarán de pie haciendo un círculo y, utilizando la dinámica del “cerillo” (ver anexo 1), dirán qué saben de estrés.	• Cerillos	15 minutos

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Dibujo	Explorar qué saben los participantes sobre el burnout.	Cada participante elaborará un dibujo sobre lo que él creó que es “burnout o quemarse en el trabajo”. Luego mostrará su dibujo y explicará por qué lo realizó de esa manera.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de papel • Lápices 	15 minutos
Estrés y Burnout	Los participantes conocerán las características y consecuencias del síndrome de burnout.	Mediante la técnica expositiva, el instructor presentará el tema “Burnout”	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop • Cañón 	25 minutos
Rejilla	Los participantes reflexionarán sobre los factores de riesgo, las dimensiones y las fases del burnout y su relación con la IE.	Utilizando la dinámica “rejilla” (ver anexo 1) los participantes discutirán sobre los factores de riesgo, las dimensiones y las fases del burnout y cómo la IE ayuda en cada caso.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de papel • Bolígrafos 	30 minutos
Receso	-----	-----	-----	15 minutos
Cadena	Los participantes repasarán los síntomas del burnout y propondrán su prevención.	Los participantes pasarán una pelota al compañero de al lado, sin saltarse a nadie. El primero que tiene la pelota dirá un síntoma, el segundo una prevención a dicho síntoma, el tercero dirá un síntoma y el cuarto una medida de prevención, y así sucesivamente.	<ul style="list-style-type: none"> • Pelota 	10 minutos

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Análisis de casos	Los participantes analizarán algunos casos de burnout y propondrán una solución basándose en la IE.	Utilizando la técnica de “terremoto” se formaran equipos de tres personas. A cada equipo se le dará un caso para que lo discutan. Al final, compartirán sus observaciones con el grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de casos de burnout 	20 minutos
Otras medidas preventivas	Los participantes conocerán otras formas de prevención del burnout.	El instructor expondrá otras formas de prevención del burnout, incluyendo la modificación de malos hábitos.	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop • Cañón 	15 minutos
Carta compromiso	Los participantes se comprometerán a seguir ciertas recomendaciones adicionales para prevenir el burnout.	A cada participante se le dará un machote de la carta compromiso (anexo 6), que ellos tendrán que llenar según su situación. Al final tienen que firmar ellos, un testigo (uno de los compañeros) y el instructor.	<ul style="list-style-type: none"> • Machotes de carta compromiso • Bolígrafos 	10 minutos
Asignación de tarea	Los participantes conocerán la actividad que tienen que realizar durante la semana.	Se entregará a los participantes copias del formato de solución de problemas para la sesión 6, el cual deberá ser llenado durante la semana (una hoja diaria). Así mismo, los participantes tendrán que continuar con los ejercicios diarios de relajación de la sesión 3.	<ul style="list-style-type: none"> • Copias de la hoja de solución de problemas 	5 minutos

Sesión 7

Condensación y clausura

Objetivo: Los participantes practicarán lo aprendido durante las sesiones del taller y serán evaluados.

Instructor: Psicólogo.

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Recapitulación	Se recordarán los puntos importantes de la sesión anterior.	Mediante la dinámica de “la papa caliente” se le pedirá a cada participante que diga un punto importante de la sesión pasada.	<ul style="list-style-type: none">• Una pelota blanda	10 minutos
Revisión de la tarea	Revisar el trabajo de todas las sesiones que los participantes tenían que realizar.	Cada participante expondrá ante el grupo la evolución en la realización de sus tareas, cómo empezó y cómo termina y si siente que estas tareas le han ayudado.	<ul style="list-style-type: none">• Hojas de solución de problemas llenadas por los participantes	20 minutos
¿Qué está mal?	Analizar diferentes situaciones, decir qué está mal y qué hubieran hecho los participantes en el lugar de los personajes.	Se proyectarán varias escenas de películas y series en donde los personajes pierdan el control de sí mismos y de su situación. Al final de cada escena los participantes tendrán que decir qué estuvo mal y qué hubieran hecho ellos en ese lugar.	<ul style="list-style-type: none">• Laptop• Cañón• Bocinas	20 minutos

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
¿Qué harías tú?	Los participantes diseñarán un plan de acción para una situación difícil.	A cada participante se le dará una hoja con una situación difícil. Cada participante tendrá que escribir qué harían en esa situación. Después, se juntarán en equipo las personas que tengan la misma situación para comparar respuestas.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de situaciones difíciles • Bolígrafos 	20 minutos
Vacunación	Se preparará a los participantes en caso de que las cosas salgan mal.	Se pedirá a los participantes pensar en todo lo que pudiera ir mal cuando se utilice lo aprendido en situaciones reales. Luego identificarán todo lo que podrían pensar y sentir cuando las cosas se tuerzan. Finalmente desarrollarán estrategias que pudieran usar para aprovechar las adversidades. Esta actividad se realizará con el mismo equipo de la actividad anterior.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de papel • Bolígrafo 	20 minutos
Receso	-----	-----	-----	15 minutos
Juego de roles	Los participantes practicarán sus aptitudes de empatía, orientación al servicio y trabajo en equipo.	Por medio de la técnica de “terremoto” se formarán equipos de tres. En cada equipo una persona será el usuario y dos serán oficiales. Al usuario se le entregará un papel con la situación difícil a resolver y los oficiales deben de resolver la situación.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilería que emule el lugar de trabajo. • Hojas con la situación difícil para el usuario. 	20 minutos

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Ejercicio de respiración	Evaluar que los participantes realicen correctamente estos ejercicios.	Se indicará a los participantes que hagan ellos solos un ejercicio de respiración mientras que el instructor los supervisa.	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop • Bocinas • Música para relajación 	10 minutos
Evaluación de IE	Evaluar el nivel de IE que tienen los participantes al finalizar el taller.	Se dará a los participantes un cuadernillo de respuestas y una hoja de respuestas de la prueba.	<ul style="list-style-type: none"> • PIEMO 2000 	30 minutos
Evaluación al instructor	Los participantes evaluarán al instructor.	Usando la dinámica de “la papa caliente” cada participante deberá decir un punto malo y un punto bueno del instructor. También deberá decir qué le gustó y qué no le gustó del taller.	<ul style="list-style-type: none"> • Una pelota blanda. 	10 minutos
Clausura	Los participantes recibirán su constancia del taller.	El instructor entregará uno a uno las constancias por haber asistido al taller.	<ul style="list-style-type: none"> • Constancias 	5 minutos

CONCLUSIÓN

Una de las principales características que se le atribuye al ser humano es la inteligencia, la cual ha sido nombrada de distintas maneras con el paso del tiempo, pues la concepción de la misma ha dependido de múltiples factores, como la postura filosófica y la época histórica que se esté viviendo.

Así, se puede apreciar que a lo largo del tiempo se han realizado esfuerzos por entenderla, caracterizarla y medirla, pues se ha creído que en la inteligencia radica el éxito o el fracaso de las personas.

Siguiendo con esta línea, también se ha considerado a las emociones como algo que pone en desventaja ante el medio, pues se ha estimado que nublan la razón y estorban a la inteligencia. Con esto se ha hecho una distinción que pone a la inteligencia como el peldaño más alto que convierte al ser humano en lo que es, mientras que las emociones representan esa parte impulsiva y poco deseable que hace que los humanos cometan actos irracionales.

Sin embargo, con la concepción de las inteligencias múltiples se abrió una ventana a los factores sociales y emocionales de la inteligencia, haciendo visibles estos aspectos que anteriormente eran invisibles.

Con Gardner (1994) surgen las inteligencias intra e interpersonal, que sugieren que el manejo social y emocional es un factor determinante para la actividad mental de los individuos.

Posteriormente, en 1990, nace el concepto de Inteligencia Emocional, justo a inicios de la “década del cerebro”. Este nuevo concepto fue formulado inicialmente por Salovey y Mayer (1990), sin embargo, cuando su teoría fue publicada, el concepto de Inteligencia Emocional pasó sin pena ni gloria en el ámbito científico, hasta que en 1995 Goleman lo retomó escribiendo un libro que se convirtió en un *best seller*; este acontecimiento no resultó totalmente benéfico

para la teoría, pues si bien, se dio a conocer el concepto inicialmente planteado por Salovey y Mayer (1990), tal propagación del término causó la distorsión del mismo, ocasionando que personas ajenas al campo de la psicología hablaran sobre Inteligencia Emocional sin un sustento ni plena comprensión del mismo. Es por esto que lamentablemente la Inteligencia Emocional se ha convertido en un “libro de supermercado”, justo en la sección de libros de autoayuda y muy alejado de los libros de psicología.

A pesar de esta vulgarización del tema, la publicación de trabajos sobre Inteligencia Emocional ha sido constante, y los modelos que explican qué y cómo es han sido abundantes, pero aquí surge otra dificultad, pues los autores han comenzado a descalificarse entre sí, lo cual complica la unificación en su concepción.

Los modelos más difundidos hasta ahora han sido el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1990) y los modelos mixtos de Bar-On (2000;2006) y principalmente el de Goleman (1995/2012). Cada uno de estos modelos representa un aporte importante a la teoría de la Inteligencia Emocional; por una parte Mayer y Salovey son los padres de la teoría y han puesto de manifiesto el papel de la Inteligencia Emocional en los procesos mentales del individuo y, por otra parte, los aportes de Bar-On han sido muy significativos, en especial porque gracias a él se obtuvo el primer instrumento de medición sobre Inteligencia Emocional, mientras que el mérito de Goleman radica en la difusión de la teoría, la observación de sus características y la explicación neuropsicológica de la misma.

Así, se aprecia que los modelos tienen diferentes concepciones y características entre sí, mas comparten algunas particularidades, como son el uso de la empatía, de la auto-observación, la interpretación de las emociones ajenas y el manejo de la información de los estados emocionales propios y ajenos. Además, también se ha concluido que la Inteligencia Emocional no se contrapone a la Inteligencia, por decirlo así, cognitiva, sino que se complementan mutuamente, pues la Inteligencia Emocional contribuye a la expresión de las demás habilidades del ser humano.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que este concepto aún es joven (van veintidós años desde su primera publicación) y aún pueden surgir nuevas ideas que ayuden a la clarificación de la Inteligencia Emocional.

No obstante, se han realizado múltiples estudios, obedeciendo los preceptos de los diferentes modelos sobre Inteligencia Emocional, y se han encontrado datos que hacen patente su importancia y existencia, lo que sugiere que esta teoría sí tiene relevancia en la vida de las personas. Estos estudios se han realizado en varios campos, siendo el inicial el campo educativo, pero con la aparición de nuevos modelos el campo de aplicación se extendió hasta el organizacional, que ya constituye uno de los principales campos de aplicación de la Inteligencia Emocional.

En otro orden de ideas, la vida laboral es sumamente importante en la vida de las personas, pues éstas llegan a trabajar durante jornadas extenuantes e invierten gran parte de su tiempo y energía en sus actividades laborales, por lo que es importante garantizarles las condiciones óptimas y un ambiente favorable para realizar sus actividades.

Una gran amenaza al bienestar de los trabajadores es el síndrome de Burnout, que se refiere a un estrés desmedido provocado por la actividad laboral, que llega a afectar enormemente la vida del trabajador.

Este síndrome ha sido ampliamente estudiado y sus consecuencias, tanto a nivel individual como organizacional, han sido igualmente documentadas. Así mismo, el síndrome de Burnout se ha considerado como uno de los principales padecimientos entre los profesionales, especialmente los que están en contacto directo con los usuarios de servicios (como los médicos, enfermeras, profesores, etc).

A pesar de que se conoce este síndrome, en México son pocos los esfuerzos encaminados hacia la prevención de dicho mal, pues prevenirlo y tratarlo representa una inversión de recursos que en varios casos las organizaciones no

están dispuestas a realizar. La indiferencia ante esta problemática se debe en cierta medida a la ignorancia acerca del fenómeno y de los problemas que acarrea a la organización, pues muchos empleadores consideran que los síntomas de burnout que experimentan los trabajadores son problema únicamente de ellos, y que la organización nada tiene que hacer ante tales dificultades.

De esta forma, el burnout se convierte en una bola de nieve, que va creciendo conforme pasa el tiempo y las condiciones desfavorables para el trabajador, y esto llega a alcanzar a sus usuarios, quienes reciben un mal servicio, escenario que empeora en las situaciones en que los usuarios más necesitan de la ayuda del profesional afectado por burnout.

Afortunadamente, la literatura sobre el burnout y medidas para su prevención e intervención es amplia, y entre dichas medidas se tiene al entrenamiento de la Inteligencia Emocional, que ha mostrado tener una correlación negativa con el burnout, lo cual tiene sentido si se considera que las dimensiones del burnout son opuestas a las de la Inteligencia Emocional, por lo que si, por ejemplo, se entrena la empatía en los trabajadores, la despersonalización generada por el burnout bajará.

En el presente trabajo se propone un taller basado en el entrenamiento de la Inteligencia Emocional para la prevención del burnout, dirigido a los Oficiales Secretarios del Ministerio Público, ya que estos trabajadores se encargan de atender directamente a los ciudadanos que acuden a denunciar un hecho ilícito, por lo que se encuentran en una situación de riesgo para desarrollar el síndrome de burnout. Además, con este taller también se pretende mejorar la Inteligencia Emocional de los trabajadores, lo que según la teoría impactará positivamente en sus vidas y en su desarrollo profesional.

Finalmente, un punto importante que vale la pena destacar es el método de impartición del taller de Inteligencia Emocional, ya que, como ha mencionado Goleman (1998/2012) no se trata de difundir un modelo determinado de Inteligencia Emocional y esperar que todo salga bien o, como él lo llama “rociar y

rezar”, sino que se tienen que seguir determinados pasos que van desde preparar el terreno donde se trabajará hasta dar seguimiento a los participantes.

El diseño de un taller de entrenamiento de la Inteligencia Emocional para la prevención del síndrome de burnout es importante desde el punto de vista preventivo, ya que en la medida que los participantes a dicho taller desarrollen adecuadamente las habilidades necesarias, su práctica laboral será más efectiva y libre de elementos que podrían desencadenar el burnout.

Limitaciones

El presente taller ha sido planeado pensando en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de los Oficiales Secretarios del Ministerio Público, y está basado en las investigaciones sobre el adiestramiento de habilidades sociales y de Inteligencia emocional, sin embargo este taller nunca se ha implementado, por lo que aún no se sabe cuál es su grado de efectividad en la prevención del burnout.

Otra limitación es el factor tiempo, pues sólo se desarrollará durante siete sesiones, donde se tratará de sentar las bases para que los participantes desarrollen adecuadamente su Inteligencia Emocional y su forma de reacción ante el estrés, aunque Cerniss y Goleman (2005) sugieren un periodo mayor para desarrollar la Inteligencia Emocional de los participantes (de más de ocho meses), pues estos autores apelan a la repetición para fortalecer las nuevas conductas. Sin embargo, en la práctica es muy difícil que las organizaciones aprueben un programa tan largo, por lo que se optó por condensar el programa apegándose lo mayormente posible a los lineamientos sugeridos por Goleman (1998/2012) y por Cherniss y Goleman (2005).

Sugerencias

Este taller ha sido diseñado pensando en los Oficiales Secretarios del Ministerio público, por lo que varias de las actividades utilizadas en el taller están enfocadas a dicha población, por lo que si se desea implementar este taller para una población distinta habrá que modificar ciertos aspectos del taller.

Antes de implementar el taller es necesario preparar el terreno a tratar realizando las siguientes actividades:

- Realizar una detección de necesidades de capacitación (DNC)
- Tener varias reuniones con los mandos superiores a los trabajadores que participarán en el taller, a fin de convencerlos de la utilidad e importancia del taller, para que ellos comuniquen y motiven a sus trabajadores.
- Asegurarse de que los participantes tomen el taller por convicción propia y no porque sea un requisito que le pida la organización.

Si se dispone de un tiempo mayor a lo que requiere el taller, alargar las sesiones implementando más práctica sobre las habilidades que se deseen enseñar. La práctica es de suma importancia, por lo que hay que buscar oportunidades para realizarla.

REFERENCIAS

- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence. Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On & J. D. Parker, *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*(18), 13-25.
- Bensabat, S. (1994). *Stress. Grandes especialistas responden* (3a ed.). España: Mensajero.
- Berrios, M. P. (2009). Inteligencia emocional en el ámbito laboral. En J. M. Augusto, *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional* (pp. 160-173). España: Universidad de Jaén.
- Calvete, E. & Palmero, F. (2008). El proceso del estrés. En F. Palmero & F. Martínez, *Motivación y emoción* (pp. 377-405). España: Mc Graw-Hill.
- Carlin, M. & Garcés de los Fayos, E. J. (2010). El síndrome de burnout: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de Psicología*, 26(1), 169-180.
- Carpi, A., Guerrero, C. & Palmero, F. (2008). Emociones Básicas. En F. Palmero & F. Martínez, *Motivación y emoción* (pp. 233-273). España: Mc Graw-Hill.
- Cherniss, C. & Goleman, D. (2005). Un modelo de formación en Inteligencia Emocional. En D. Goleman & C. Cherniss, *Inteligencia Emocional en el Trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones* (pp. 289-319). España: Kairós.

- Cornelius, R. (1996). *The science of emotion. Research and tradition in the psychology of emotion*. Estados Unidos de América: Prentice Hall.
- Cortés, J. F., Barragán, C. & Vázquez, M. L. (2002). Perfil de inteligencia emocional: construcción, validez y confiabilidad. *Salud Mental*, 25(5), 50-60.
- Crespo, M. & Labrador, F. J. (2003). *Estrés*. España: Síntesis.
- Extremera, N., Durán, A. & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*(342), 239-256.
- Fernández, N. (2005). *La inteligencia emocional como factor que influye en la reincidencia de mujeres delincuentes del Distrito Federal*. Tesis de Licenciatura inédita.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández, P. & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- García, S., Gutiérrez, J. P., Ruiseñor, H. & Familiar, I. (2008). Síndrome de "Burnout" e Implicaciones Económicas de la Salud Mental en el Contexto Laboral Mexicano. En J. F. Uribe-Prado, *Psicología de la Salud Ocupacional en México* (pp. 157-184). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- García-León, A. M. & López-Zafra, E. (2009). Una revisión de los modelos e instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional. En J. Augusto, *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional* (pp. 15-35). Jaén: Universidad de Jaén.
- Gardner, H. (1994). *Las estructuras de la mente*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Gardner, H. (2001). *La Inteligencia Reformulada*. España: Paidós.
- Gil-Monte, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. España: Pirámide.
- Gil-Monte, P. R. & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. España: Síntesis.
- Goleman, D. (1995/2011). *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Zeta.
- Goleman, D. (1998/2012). *La inteligencia emocional en la empresa*. Argentina: Zeta.
- Goleman, D. (2005a). Inteligencia Emocional: temas en la creación de paradigmas. En D. Goleman & C. Cherniss, *Inteligencia emocional en el trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones* (pp. 47-62). Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2005b). Una teoría del rendimiento basada en la inteligencia emocional. En D. Goleman & C. Cherniss, *Inteligencia emocional en el trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones* (pp. 63-84). Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. España: Ediciones B.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. España: Desclée de Brouwer.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos* (3a ed.). España: Martínez roca.
- Lelord, F. & André, C. (2002). *La Fuerza de las Emociones. Amor, Cólera, Alegría...* Barcelona: Kairós.

- Martínez, A. (Septiembre de 2010). El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*(112), 1-40.
- Martínez, F. (2008). La Emoción. En F. Palmero & F. Martínez, *Motivación y Emoción* (pp. 27-67). España: Mc Graw-Hill.
- Martínez, J. M. (2004). *Estrés Laboral. Guía para empresarios y empleados*. España: Prentice Hall.
- Martorell, M. C., Gómez, O. & Rasal, P. (2011). La inteligencia emocional en el mundo laboral. En P. Fernández-Barrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero & R. Cabello, *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso internacional de inteligencia emocional* (pp. 265-272). España: Fundación Botín.
- Matud, M. P., Marrero, R. J. & Carballeira, M. (2004). *Psicología Diferencial*. España: Biblioteca Nueva.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R. Sternberg, *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Reino Unido: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: new ability or eclectic mix of traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.

- Mestre, J. M., Guil, R., Brackett, M. A. & Salovey, P. (2008). Inteligencia Emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. En F. Palmero & F. Martínez, *Motivación y Emoción* (pp. 407-438). España: Mc Graw-Hill.
- Mohammadyfar, M. A., Khan, M. S. & Tamini, B. K. (2009). The effect of Emotional Intelligence and Job Burnout on Mental and Physical Health. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35(2), 219-226.
- Molero, M. C., Saiz, V. E. & Esteban, M. C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.
- Oatley, K., Keltner, D. & Jenkins, J. M. (2006). *Understanding Emotions* (segunda ed.). Gran Bretaña: Blackwell.
- Olvera, L.Y., Domínguez, T.B. & Cruz, M.A. (2002). *Inteligencia emocional. Manual para profesionales en el ámbito industrial*. México: Plaza y Valdés.
- Ortíz, J. A. & Arias, F. (2008). Factores Psicosociales de Agotamiento Profesional (síndrome de burnout) en profesionales de la salud y de la Educación en el Occidente de México. En J. F. Uribe-Prado, *Psicología de la Salud Organizacional en México* (pp. 87-119). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Ortiz-Acosta, R. & Beltrán-Jiménez, B. E. (2011). Inteligencia emocional percibida y desgaste laboral en médicos internos de pregrado. *Educ Med*, 1(14), 49-55.
- Ovejero, A. (2006). *Psicología del trabajo en un mundo globalizado. Cómo hacer frente al mobbing y al estrés laboral*. España: Biblioteca Nueva.

- Pena, M., Rey, L. & Extremera, N. (2011). Burnout y engagement en profesores de primaria: la importancia de ser un profesor emocionalmente inteligente para mantener el bienestar laboral. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruíz-Aranda, J. M. Salguero & R. Cabello, *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 285-289). España: Fundación Boletín.
- Pueyo, A. A. (1997). *Manual de Psicología Diferencial*. España: Mc Graw-Hill.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción* (5a ed.). México: McGraw- Hill.
- Rimm, D.C. & Masters, J.C. (1993). *Terapia de la conducta. Técnicas y hallazgos empíricos* (2a ed.). México: Trillas.
- Rosenzweig, M. R., Breedlove, S. M. & Watson, N. V. (2005). *Psicobiología. Una introducción a la neurociencia conductual, cognitiva y clínica* (2a ed.). España: Ariel.
- Rosselló, J. & Revert, X. (2008). Modelos Teóricos en el Estudio Científico de la Emoción. En F. Palmero & F. Martínez, *Motivación y Emoción* (pp. 95-137). España: Mc Graw-Hill.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence: imagination, cognition and personality*. Recuperado el Junio de 2012, de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf
- Salvador, C. M. (2011). El valor de la Inteligencia Emocional en los Mediadores. En E. Gómez-Tangle & L. A. Morales, *Crimen, emociones y castigo* (pp. 107-126). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Sapolsky, R. M. (2008). *¿Por qué las cebras no tienen úlcera? La guía del estrés* (3a ed.). España: Alianza Editorial.

Selye, H. (1994a). Evolución histórica del concepto de estrés. En S. Bensabat, *Stress. Grandes especialistas responden* (pp. 13-16). España: Mensajero.

Selye, H. (1994b). Qué es el síndrome general de adaptación o SGA. En S. Bensabat, *Stress. Grandes especialistas responden* (pp. 24-28). España: Mensajero.

Trujillo, M. M. & Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de ciencias administrativas y sociales*(25), 9-24.

Uribe-Prado, J. F. (2008). Desgaste Ocupacional: Construcción, Desarrollo y Validación de un Instrumento Mexicano para medir "Burnout", la Escala EMEDO. En J. F. Uribe-Prado, *Psicología de la Salud Ocupacional en México* (pp. 121-156). México: Facultad de Psicología, UNAM.

Zaccagnini, J. L. (2004). *Qué es la inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.

<https://pazuela.files.wordpress.com/2012/04/12-14-actividades-de-empatc3ada.pdf>
[recuperado el 5 de Noviembre de 2012].

http://www.salesianoscentroamerica.org/index.php?option=com_content&view=article&id=126:dinamicas-y-juegos&catid=50:pastoral-juvenil&Itemid=5
[Recuperado el 5 de Noviembre de 2012].

ANEXOS

A N E X O 1

Dinámicas de Grupo

1. La telaraña:

Objetivo: presentación.

Materiales: madeja de estambre.

Desarrollo: el instructor toma la punta de la madeja, dice su nombre y tira el estambre a otra persona y así sucesivamente. Después se hace el proceso inverso, quien tiene la madeja se la devuelve a quien se la dio.

2. Terremoto

Objetivo: formar equipos.

Materiales: ----

Desarrollo: dos personas se toman de la mano (casa) y colocan a otra en el medio (inquilino). Cuando el coordinador grita “casa”, la casa se cambia de “inquilino”. Cuando el coordinador grita “inquilino”, éste cambia de casa; y cuando grita “terremoto”, se desarma todo y se vuelve a armar.

3. La papa caliente

Objetivo: hacer que los integrantes del grupo participen.

Materiales: Un objeto blando y un reproductor de audio con pistas musicales.

Desarrollo: el instructor lanza el objeto hacia un participante y este se lo lanza a otro y así sucesivamente mientras que se escucha música. Cuando el instructor detiene la música, la persona que tenga el objeto tendrá que participar.

4. Tatanka

Objetivo: activar al grupo y fomentar su participación.

Materiales: -----

Desarrollo: el instructor dará la siguiente instrucción: *“cuando de un aplauso todos se sentarán, cuando de dos aplausos se pondrán de pie y, cuando de tres aplausos y diga tatanka todos cambiarán de lugar”* la persona que se equivoque o que al cambiar de lugar sea el último en sentarse tendrá que participar.

5. Papeles

Objetivo: formar equipos y asignar tareas

Material: papeles de colores (tantos colores como equipos se desee formar) y una bolsa de preferencia negra.

Desarrollo: se cortarán papeles de colores. Dependiendo de la cantidad de equipos y los integrantes de cada equipo, será la cantidad de colores y trozos que se hagan. Si se desea asignar alguna tarea especial a los miembros del equipo, se anotará en un trozo de papel. Luego, todos los papeles se pondrán en la bolsa y cada participante sacará uno. Después, los participantes que tengan el mismo color se pondrán juntos para formar un equipo.

6. Siete loco

Objetivo: fomentar la participación del grupo.

Material: -----

Desarrollo: un participante dirá “uno”, el siguiente dirá “dos” y así sucesivamente. Cuando algún participante diga un múltiplo de 7, éste tendrá que dar un aplauso. Si un participante se equivoca o no aplaude cuando debería, éste tendrá que participar.

7. Coctel de fruta.

Objetivo: activar al grupo y formar equipos.

Material: -----

Desarrollo: se asignará una fruta a los primeros participantes. Luego se repetirá la secuencia de frutas con los demás participantes. Cuando el instructor diga una fruta, todos los participantes que tengan la fruta mencionada tendrán que cambiar de lugar. Cuando el instructor diga “coctel de frutas” todos los participantes tendrán que cambiar de lugar.

8. Cerillo

Objetivo: fomentar la participación del grupo.

Materiales: una caja de cerillos

Desarrollo: el instructor encenderá un cerillo y lo pasará a un participante, éste se lo pasará a otro y así sucesivamente. La persona a la que se le apague el cerillo tendrá que participar.

9. Rejilla

Objetivo: aprovechar los conocimientos y las experiencias de personas con diferentes formaciones.

Material: hojas de información sobre el tema: una por cada participante.

Desarrollo: el grupo se divide en equipos. El instructor expondrá el tema a tratar y lo dividirá en subtemas, de tal forma que a cada equipo le toque un subtema y, dará hojas con información a cada participante. Luego, a cada miembro del equipo se le asignará un número y cada equipo estudiará su tema. Al finalizar se crearán nuevos equipos según el número que se asignó a los participantes de tal forma que en cada nuevo equipo haya un integrante de cada equipo anterior. Cada integrante del nuevo equipo expondrá lo que se revisó en su equipo anterior y se llegará a una conclusión.

A N E X O 2

Ejercicio de Lenguaje Emocional

El siguiente texto será leído por el instructor con ayuda de efectos de sonido.

Imagine usted... que aborda su automóvil, se sienta, se pone su cinturón de seguridad, lo enciende... avanza y empieza a conducir despacio por la calle. No hay tránsito, la calle está despejada... da vuelta a la derecha y mete segunda. Con tranquilidad piensa cómo va a organizar sus actividades del día... sigue conduciendo, llega a un semáforo en luz roja, se detiene y espera. Ve a la gente pasar. Una vez que cambia de color la luz del semáforo, continúa conduciendo... gira a la izquierda. En ese momento aparece sorpresivamente un cachorro; trata de frenar pero es inútil: lo atropella... pierde el control del automóvil pero intenta recuperarlo inmediatamente. Finalmente lo logra. Entonces voltea y ve al perro tirado en la acera ladrando de dolor, el cachorro no se puede levantar. La gente le dirige miradas de desaprobación.

Ejercicio tomado de:

Olvera, L.Y., Domínguez, T.B. & Cruz, M.A. (2002). *Inteligencia emocional. Manual para profesionales en el ámbito industrial*. México: Plaza y Valdés.

Hoja de Ejercicio

¿Usted qué haría ante esta situación?	¿Qué emociones siente ante esta situación?	Describa cómo son esas emociones	¿Se le hace fácil comunicar esas emociones?	¿Podría pensar objetivamente?	¿Podría actuar adecuadamente?

A N E X O 3

Ejercicio de solución de problemas para la sesión 2

Nombre: _____ Fecha: _____

Mi problema fue:

Yo me sentí:

Mi meta fue:

Mis fortalezas para superar el problema fueron:

Mis debilidades para superar el problema fueron:

Solución que utilicé:

Consecuencias:

Esto me sirvió para:

La próxima vez que pase eso yo podría:

Ejercicio de solución de problemas para la sesión 3

Nombre: _____ Fecha: _____

Mi problema fue:

Yo me sentí:

Mi meta fue:

Mis fortalezas para superar el problema fueron:

Mis debilidades para superar el problema fueron:

La respuesta más adaptativa que pude haber dado:

La respuesta menos adaptativa que pude haber dado:

Solución que utilicé:

Consecuencias:

Esto me sirvió para:

La próxima vez que pase eso yo podría:

Cómo me sentí con los ejercicios de
relajación:_____

Ejercicio de solución de problemas para la sesión 4

Nombre: _____ Fecha: _____

Mi problema fue:

Yo me sentí:

La persona con la que tuve el problema se sintió:

Mi meta fue:

Mis fortalezas para superar el problema fueron:

Mis debilidades para superar el problema fueron:

La respuesta más adaptativa que pude haber dado:

La respuesta menos adaptativa que pude haber dado:

Solución que utilicé:

Consecuencias:

Esto me sirvió para:

La próxima vez que pase eso yo podría:

Cómo me sentí con los ejercicios de
relajación: _____

Ejercicio de solución de problemas para la sesión 5

Nombre: _____ Fecha: _____

Mi problema fue:

Yo me sentí:

La persona con la que tuve el problema se sintió:

Mi meta fue:

Mis fortalezas para superar el problema fueron:

Mis debilidades para superar el problema fueron:

La respuesta más adaptativa que pude haber dado:

La respuesta menos adaptativa que pude haber dado:

Solución que utilicé:

Consecuencias:

Esto me sirvió para:

La próxima vez que pase eso yo podría:

¿Era necesario el trabajo en equipo para solucionar este problema?

Sí _____ No _____

¿Cómo me acerqué hoy a nuevas personas?

¿Cómo me relacioné hoy con mi equipo de trabajo?

Cómo me sentí con los ejercicios de
relajación: _____

Ejercicio de solución de problemas para la sesión 6

Nombre: _____ Fecha: _____

Mi problema fue:

Yo me sentí:

La persona con la que tuve el problema se sintió:

Mi meta fue:

Mis fortalezas para superar el problema fueron:

Mis debilidades para superar el problema fueron:

La respuesta más adaptativa que pude haber dado:

La respuesta menos adaptativa que pude haber dado:

Solución que utilicé:

Consecuencias:

Esto me sirvió para:

La próxima vez que pase eso yo podría:

¿Era necesario el trabajo en equipo para solucionar este problema?

Sí _____ No _____

¿Cómo me acerqué hoy a nuevas personas?

¿Cómo me relacioné hoy con mi equipo de trabajo?

¿Qué medidas de prevención del burnout utilicé hoy?

¿Me sentí estresado hoy? Sí ____ No ____

Cómo me sentí con los ejercicios de

relajación: _____

A N E X O 4

La gata y la rata.

"Cierra los ojos e imagina que abandonas esta sala. . . Caminas por una acera muy larga. . . y llegas ante una vieja casa abandonada. Subes las escaleras de la puerta de entrada. . . Empujas la puerta. . . que se abre. . . chirriando. . . Entrás y ves una habitación oscura y vacía. . . . De repente, tu cuerpo empieza a tiritar y a temblar. . . Sientes que te vas haciendo cada vez más pequeño. . . Ya no llegas ni a la altura del marco de la ventana. Continúas disminuyendo hasta el punto que. . . te das cuenta de que has cambiado de forma. Tu nariz se alarga y tu cuerpo se cubre de vello. En este momento estás en cuatro patas y comprendes que te has convertido en una rata. . . Miras a tu alrededor. . . Ves moverse la puerta ligeramente. . . Entra una gata. . . Se sienta. . . . Te mira. . . . Se levanta y te va a comer. . . Levanta su garra. . . Justo en ese momento tú vas creciendo poco a poco hasta convertirte en gata. Ella va disminuyendo hasta convertirse en rata. Tú eres gata. Ella es rata. Te acercas a ella y levantas la garra.. .

¿Qué pasará?

Respiramos despacio sin hacer ruido.

Poco a poco vamos abriendo los ojos.

Reflexión:

¿Quién quiere decir algo?

¿Cómo se sintieron?

¿Cómo se sentían al ser rata?

¿Alguna vez se han sentido débiles, impotentes o amenazados como rata?

¿Cómo se sintieron cuando eran la gata?

¿Alguna vez se han sentido amenazantes como gata?

¿Qué podría haber hecho la rata?

¿Qué podría haber hecho la gata?

¿Somos capaces de entender cómo se siente otra persona?

Tomado de:

<https://pazuela.files.wordpress.com/2012/04/12-14-actividades-de-empatc3ada.pdf>

[recuperado el 5 de Noviembre de 2012].

A N E X O 5

Armando cuadrados

Objetivos

- Discutir acerca del trabajo en equipo y la cooperación
- Ver la variedad de sentimientos que se producen frente a las diferentes situaciones que se generan al trabajar en equipo

Materiales

Tantos sobres y cuadrados como participantes haya (los cuadrados deben contener entre 7 y 8 piezas diferentes)

Desarrollo

- 1) Se divide al grupo en equipos 9 personas. Cada equipo debe buscar un lugar apartado del resto, de modo que no puedan ver con claridad a los otros equipos. Cada equipo elige un delegado.
- 2) A los delegados se les debe dar tiempo para leer las instrucciones y familiarizarse por completo con ellas. El delegado tiene dos funciones: velar para que se cumplan las reglas del juego y observar el comportamiento de los participantes.
- 3) Los delegados vuelven a sus respectivos equipos, entregan una hoja con instrucciones a algún miembro del equipo y éste las lee. En este momento deben aclararse todas las dudas.

- 4) Una vez comprendidas las reglas, el delegado entrega un sobre a cada miembro del equipo.
- 5) A la señal, se comienza el juego.
- 6) Una vez que todos los equipos han finalizado, se reparte el cuestionario a cada equipo. El cuestionario es útil para promover la discusión que debe estar centrada en los sentimientos de los integrantes frente al comportamiento de los demás; es importante que todos opinen.
- 7) Finalmente se reúne a todo el grupo y se pide algunos voluntarios para comentar lo aprendido en la actividad. Resulta interesante solicitar a los participantes que relacionen el juego con alguna experiencia personal de cooperación o no cooperación

Hoja de Instrucciones

Tienen en sus manos *nueve* (o el número que sea) sobres que contienen varios trozos de cartón para formar cuadrados. Cuando se da la señal, deben repartir un sobre a cada miembro del equipo.

Ante una nueva señal, cada uno debe vaciar el sobre e intentar armar un cuadrado.

Es necesario seguir las reglas que se encuentran a continuación:

1. No pueden hablar entre ustedes.
2. No pueden tomar una pieza de otro compañero ni tampoco pueden pedirla.
3. Cada uno puede dar una o más piezas a otro compañero si lo desea.

Preguntas para el final

1. Cuando alguien tiene una pieza clave, pero no percibe la solución:
 - ¿Cómo reaccionan los demás?
 - ¿Qué señales dan?

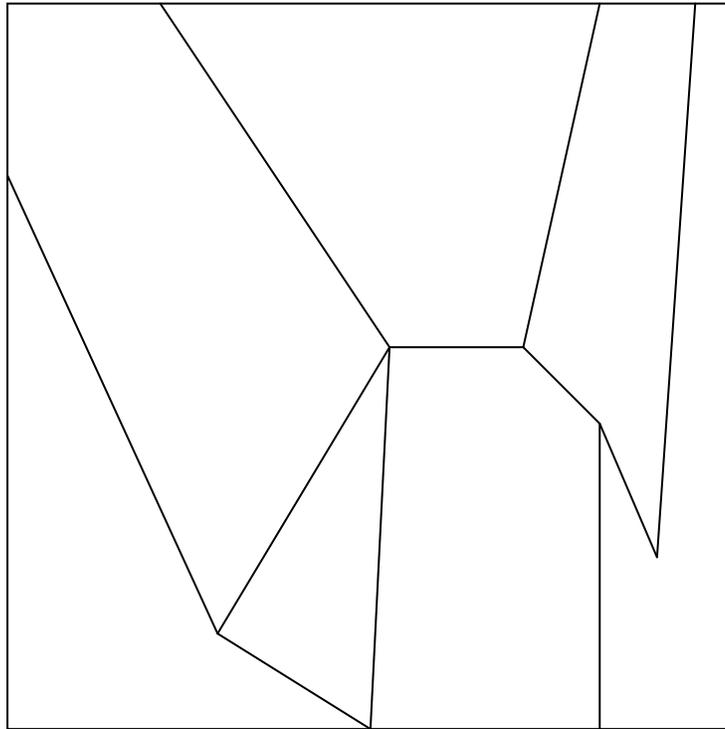
2. Cuando alguien termina un cuadrado incorrectamente y se queda satisfecho:
 - ¿Cómo se siente?
 - ¿Cómo se comporta el resto?

3. Cuando alguien no encuentra la solución tan rápido como los demás:
 - ¿Cómo se siente?
 - ¿Cómo responden los otros?
 - ¿Cuáles creen que son las razones para ayudar al prójimo?

4. ¿Por qué se ignora a alguien en el grupo?

5. ¿Se puede resolver el problema sin la participación de los demás?

Un modelo de cuadrado



Tomado de:

http://www.salesianoscentroamerica.org/index.php?option=com_content&view=article&id=126:dinamicas-y-juegos&catid=50:pastoral-juvenil&Itemid=5 [Recuperado el 5 de Noviembre de 2012].

A N E X O 6

Carta Compromiso

Yo, _____ siendo el día _____,
por mi bienestar me comprometo a:

Y a dejar:

Testigo

Instructor

A N E X O 7

En una posición cómoda se realizan los siguientes ejercicios, tensando únicamente la parte del cuerpo que solicita cada ejercicio y relajándola inmediatamente.

Nota: si se tiene algún padecimiento en alguna parte del cuerpo que se pida tensar, lo mejor es saltar esa parte y continuar con las demás.

1. Manos: se tensan los puños; se relajan. Se extienden los dedos; se relajan.
2. Bíceps y tríceps: se tensan los bíceps (como mostrando el músculo de los brazos); se relajan. Se tensan los tríceps (torciendo los brazos hacia dentro); se relajan.
3. Hombros: se jalan hacia atrás; se relajan. Se empujan hacia adelante; se relajan.
4. Cuello (lateral): con los hombros erguidos se gira la cabeza lentamente hacia la derecha, hasta una posición extrema; se relaja. Con los hombros erguidos se gira la cabeza hacia la izquierda; se relaja.
5. Cuello (adelante): se lleva la cabeza hacia adelante hasta que la barbilla se apoye en el pecho; se relaja.
6. Boca: se abre la boca tanto como sea posible; se relaja. Se aprietan los labios; se relajan.
7. Lengua (se extiende y se retrae): con la boca abierta, se extiende la lengua tanto como sea posible; se relaja. La lengua se "jala hacia atrás" al interior de la garganta tanto como sea posible; se relaja.
8. Lengua (paladar y parte inferior): la lengua se empuja hacia el paladar tan fuerte como sea posible; se relaja. Se presiona la lengua contra la parte inferior tanto como sea posible; se relaja.

9. Ojos: se abren tanto como sea posible, hasta que la frente se arrugue; se relajan. Se cierran los ojos tan fuertemente como sea posible; se relajan (al momento de relajar no abra los ojos, sólo relaje los ojos y después ábralos poco a poco).

10. Respiración: hacer una aspiración tan profunda como sea posible; se exhala hasta que "los pulmones se vacían de toda partícula de aire".

11. Espalda: descansando los hombros contra el respaldo de la silla, se impulsa el tronco hacia adelante a fin de arquear toda la espalda; se relaja.

12. Parte media: la parte media se eleva ligeramente tensando los músculos de los glúteos; se relajan. La parte media se baja ligeramente hundiendo los glúteos en el asiento; se relaja.

13. Muslos: se extienden las piernas y se levantan apretando los glúteos; se relajan (deje que las piernas caigan al suelo). Hundir los talones fuertemente contra el piso; se relaja.

14. Estómago: se sume tan profundamente como sea posible; se relaja. Se comprime el estómago "como si se preparara para recibir un golpe en el abdomen"; se relaja.

15. Pantorrillas y pies: con las piernas apoyadas, se doblan los pies hasta que los dedos apunten a la cabeza; se relajan. Se doblan los pies en dirección opuesta; se relajan.

16. Dedos de los pies: apoyadas las piernas y relajados los pies, se presionan los dedos contra la suela del zapato; se relajan. Se doblan los dedos en la dirección opuesta tocando la parte superior del interior del zapato; se relajan.

Tomado de:

Rimm, D.C. & Masters, J.C. (1993). *Terapia de la conducta. Técnicas y hallazgos empíricos* (2a ed.). México: Trillas.