

LAS EMOCIONES COMO CONSTRUCTO TEÓRICO Y COMO PRÁCTICA PSICOTERAPÉUTICA. EL CASO DE LA PSICOTERAPIA INFANTIL

Barbara Sini y Lino Graziano Grande
Università di Torino. E-mail: sini@psych.unito.it

Psychotherapy is an "extra-ordinary" field of experience in which the psychotherapist is requested to have the ability to manage emotions in order to enhance the patient's skills to regulate his or her emotions. This is beyond the ordinary experience because in this kind of setting, it is not only the patients who recall their emotional events happened in the past, requiring the therapist to be empathic, but they also elicit, continuously and frequently, emotional reactions in the psychotherapist, especially in sessions where both are deeply involved. In this kind of deep relationship something happens that is somatic and kinetic and not only cognitive, especially when psychotherapy is applied to children or adolescents. This kind of psychotherapeutic session is a precious occasion to learn how to express, understand, and manage emotions. This article presents some different theories on emotion, which explain in different ways the factors that elicit emotions in everyday life and which processes are involved. The description of psychotherapeutic sessions with three different preadolescents tries to show how the therapist's concept about the specific model of emotions affects their relationship and enhances Emotional Competence.

Key words: emotions, psychotherapy, children, adolescents, psychotherapist's reactions.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es un intento de unificar los datos procedentes de dos ámbitos distintos de la psicología, entendida como ciencia del comportamiento del ser humano: los que emergen de la investigación básica y los que proceden de la práctica psicoterapéutica. Con este objetivo, el fenómeno de las emociones se puede concebir como un interesante constructo conceptual que recientemente ha captado la atención tanto de los investigadores de la psicología general, como de los psicoterapeutas pertenecientes a distintas orientaciones y abordajes. Debido a las dificultades que plantea la investigación en el ámbito de las emociones, la psicología experimental ha desatendido esta área durante largo tiempo, lo que ha llevado

la psicología básica a presentar el ser humano como sujeto que razona, percibe y memoriza, pero difícilmente como individuo que siente, vive y experimenta emociones y sentimientos.

Al contrario, la psicología clínica, desde siempre, ha dirigido su interés hacia los procesos emocionales, y ha generado muy diversas interpretaciones sobre las emociones referidas por los pacientes.

Sin embargo, a menudo los planteamientos asumidos como fundamento de la disciplina psicoterapéutica no están contrastados por estudios e investigaciones que pongan las bases para modelos teóricos compartidos y unánimes sobre qué se entiende por emoción.

Debido a que el paciente en tratamiento experimenta una sucesión constante de eventos, el psicoterapeuta se encuentra en una situación privilegiada para revivir con él las emociones generadas durante el curso de su historia, y para observar en el *aquí y ahora* los sucesos emocionales propuestos por la situación transferencial. El psicoterapeuta se hace partícipe tanto de la causa como del efecto de la experiencia emocional subjetiva del paciente.

Los fenómenos descritos se hacen todavía más patentes en la psicoterapia con niños, que, en el contexto de la relación con el adulto, viven y proponen y a través del juego su propia manera de experimentar las emociones, facilitando que el psicoterapeuta las comparta con ellos de forma empática.

El investigador científico ocupa, en comparación, una posición de desventaja, dado que no tiene la posibilidad de observar la manifestación de las emociones en el mismo momento en que el sujeto las vive, a causa de los problemas deontológicos que no consienten su evocación en el marco experimental.

Por ello, la mayoría de las veces se tiene que conformar con el estudio de algunos de los componentes específicos de la emoción, como sus correlatos fisiológicos, la expresión facial o su representación conceptual a través de los relatos verbales, –los *self-reports*– que se remiten a las experiencias pasadas de los sujetos.

La emoción, sin embargo, es algo distinto y algo más de su simbolización. En efecto, se mueve en un plan totalmente distinto de la representación mental y consciente de la experiencia, que es, en esencia, de tipo conceptual. (Galati, 1993).

Es indudable que la vivencia emocional en el marco psicoterapéutico no consigue reproducir ni de lejos la multiplicidad de las situaciones y de los acontecimientos experimentada en general por un individuo en el transcurso de su experiencia cotidiana. En el contexto psicoterapéutico, sin embargo, la cualidad de la experiencia emocional vivida en la relación, así como la intensidad de las emociones evocadas, se pueden considerar algo más que una simple representación conceptual del conocimiento de las emociones propias y ajenas. Efectivamente, lo que permite el cambio en el proceso psicoterapéutico, no es tanto la narración de las experiencias emocionales que se desencadenan en la vida diaria del paciente/

cliente, sino la posibilidad que se le ofrece de experimentarlas en el contexto de una relación que, si bien se integra a la vida cotidiana, se distingue de ella por su carácter “extraordinario”, que la diferencia de lo rutinario, de lo habitual y de la vida de cada día. La experiencia “extraordinaria” de la psicoterapia consiste en “vivir las emociones con” el psicoterapeuta, en una relación que, por un lado, permite que se reproduzcan las modalidades relacionales que el paciente emplea habitualmente con el mundo externo; por el otro, las supera, por medio de un trabajo de “re-lectura” de los significados adquiridos por las dinámicas relacionales en ese contexto. Las emociones en el encuadre terapéutico (*setting*), pues, se generan a partir de la compleja interacción entre la “*Weltanschauung*” del paciente y la “*Weltanschauung*” del terapeuta, en un proceso que, por un lado, abarca los numerosos significados de vivir las emociones en el marco de una relación, y, por el otro, brinda múltiples posibilidades para modificar los parámetros de evaluación de la propia experiencia relacional externa.

De aquí surge la necesidad de emprender proyectos de investigación en psicoterapia, en general, y sobre las emociones, en particular. Si se considera, pues, el trabajo psicoterapéutico como un proceso de cambio que implica, ante todo, el conocimiento del mundo emocional del paciente, resulta necesario, más que nunca, emprender un estudio válido y fiable que responda a unos interrogantes fundamentales: ¿Qué emociones afloran con más frecuencia en el ámbito de la relación psicoterapéutica? ¿Con qué modalidad? ¿Qué relación guardan estos fenómenos con el cuadro psicopatológico del paciente? ¿Qué funciones desempeñan estas emociones en la relación psicoterapéutica? ¿Qué significado tiene el hecho de que en sesión el paciente siempre evoque determinadas experiencias emocionales más que otras? ¿De qué forma y por qué en psicoterapia se considera útil trabajar en la línea de ampliar la gama de emociones vividas por el paciente en su propia vida cotidiana? ¿Cómo acoger y manejar las emociones agradables o desagradables que el paciente experimenta hacia el terapeuta? ¿Y por qué es importante manejarlas cautelosamente?

No se puede responder a estas preguntas sin antes conocer algunos modelos teóricos de la psicología básica que aclaran la función y la naturaleza de las emociones, sobre la base de datos procedentes de la investigación empírica. Sólo de esta manera, probablemente, se puede poner en marcha proyectos de investigación en el ámbito de la psicoterapia con el objetivo de alcanzar un acuerdo general sobre lo que se entiende por emoción y cuál es su finalidad. Y, por último, ¿es posible hablar de teleología en las emociones (Grandi, 2003)? Como afirma Carnap, aun que no se alcance una definición totalmente unánime de la emoción, podría ser útil, de todas formas, explicitar a qué modelo teórico se hace referencia para definir este objeto y las relaciones que pudiera tener con otros objetos u otros conceptos relacionados como, por ejemplo, el concepto de cambio, de bienestar, de relación interpersonal armónica, de interés social, etc.

En el presente trabajo se intentará, pues, ofrecer una breve descripción de los diferentes modelos teóricos que gozan de mejor consideración por estar mejor sistematizados y fundamentados sobre datos empíricos. Aun cuando no ofrezcan una explicación unívoca del fenómeno emoción, sería deseable que pudieran representar un motivo de reflexión para el lector, para que pueda identificar a qué conceptos de emoción hace referencia en su práctica de la psicoterapia. En particular, se explorarán y se cotejarán las opiniones más acreditadas sobre el qué y el cómo de la génesis de las emociones, especialmente sobre los que la literatura del área de la Psicología de las emociones define como “antecedentes situacionales de las emociones” (*emotion-eliciting situations*).

Para acotar ulteriormente el ámbito extremadamente amplio y fascinante de la psicoterapia, en que tales conocimientos de las emociones pueden encontrar una aplicación útil, hemos preferido detenernos únicamente en la psicoterapia infantil. Para ejemplificar los conceptos explorados teóricamente, presentaremos unos casos de terapia de tres sujetos entre los 11 y los 13 años, que aportan unas claves de lectura para la comprensión de las emociones.

La elección de esta franja de edad se debe a la convicción que la comunicación de las emociones experimentadas en el contexto de la relación, en estos casos, es más directa y espontánea. Entre los 11 y los 13 años, es decir, en la edad de la pubertad, las capacidades cognitivas para poder expresar verbalmente los contenidos de la propia experiencia subjetiva en general ya están adquiridas, si bien de forma sumaria y poco precisa; así mismo, debería estar consolidada la habilidad para identificar el motivo y el agente de la acción o de la situación que elicitó la emoción, capacidad que aparece a partir de los 8 años (Camras y Allison, 1989; Harter y Whitesell, 1989). Sin ser adultos, los chicos de esta edad son especialmente hábiles en provocar en el terapeuta las emociones que ellos mismos experimentan y, con tal de conseguirlo, y siendo más libres de condicionantes en comparación con la mayoría de adultos, inventan mil juegos, mil situaciones, mil oportunidades de intercambio, en que se implican también corporalmente.

1. LOS ANTECEDENTES SITUACIONALES DE LAS EMOCIONES (*EMOTIVE-ELICITING SITUATIONS*).

El estudio de las emociones, hasta los años sesenta, había ocupado un lugar marginal en la investigación psicológica. Esto se debía, en parte, a la falta de un modelo teórico unitario de referencia, y, por encima de todo, a la dificultad de identificar una metodología de investigación experimental en una disciplina que pretendía definirse científica.

De hecho, a partir de los años sesenta, el interés por el argumento se ha reavivado y ha dado lugar a una proliferación de investigaciones cuyos resultados han influido notablemente en la dirección tomada por el estudio de las emociones hasta nuestros días. Se trata de investigaciones que han abordado este tema

centrándose, sobre todo, en aspectos específicos, que han restringido la atención alrededor de componentes particulares como las expresiones faciales, el lenguaje y los aspectos fisiológicos. En cambio, los aspectos subjetivos y difíciles de investigar, como los que se refieren a los antecedentes emocionales, es decir, las situaciones normales del transcurso de la vida cotidiana que tienen la capacidad para suscitar emociones, han sido desatendidas casi por completo.

¿Qué es lo que provoca emociones?

En una conocida compilación coordinada por Ekman y Davidson (1994) con el título: “*The nature of emotion: fundamental questions*”, se aborda el problema de cuáles puedan considerarse los aspectos universales de los antecedentes situacionales. Del debate emerge una tendencia al acuerdo entre autores sobre la existencia de algunos aspectos universales, cuya definición descansa en el papel de los componentes tanto biológicos como culturales.

Todos concuerdan en que la elicitación de la emoción depende no tanto de los estímulos mismos sino de su evaluación. Más allá de estos puntos de encuentro general, se aprecian diferencias substanciales que están a la base de modelos teóricos incluso muy diferentes.

El modelo teórico de Ekman (1994) se sustenta fundamentalmente en las observaciones que el autor llevó al cabo sobre las expresiones faciales. Sobre esa base dedujo, en un primer momento, que los eventos que podían suscitar emociones se aprendían socialmente y que, por ello, eran específicos para cada cultura, a diferencia de las expresiones faciales de las emociones que son innatas, universales y específicas de la especie. Sin embargo, las evidencias empíricas del trabajo transcultural de su alumno Boucher (Boucher y Brandt, 1981) sobre los antecedentes situacionales no parecían apoyar su hipótesis. De hecho, los datos de la investigación pusieron de manifiesto aspectos compartidos incluso por poblaciones muy distintas, que llevaron a Ekman a reformular su propia teoría y a admitir que, en un plan abstracto y conceptual, junto a características específicas, pueden coexistir algunos elementos comunes a varias culturas, que hacen suponer la existencia de unos aspectos universales en los antecedentes. Según Ekman, queda irresuelto el problema de determinar qué parte se hereda por filogénesis y cuál se aprende por ontogénesis. El autor afirma que se pueden identificar estímulos antecedentes que pueden elicitar emociones básicas (rabia, miedo, alegría, tristeza, asco y sorpresa) de forma universal, y presenta para cada uno de ellos un listado con cierto número de eventos. Por ejemplo, para la rabia serían cinco: frustración como consecuencia de la interferencia en una actividad emprendida, amenaza física, insulto, ver alguien que quiebra las normas, percibir la rabia de otra persona hacia uno mismo. Éstos serían consecuencia de la evolución filogenética y reflejarían los eventos más importantes, o más frecuentes, que nuestros antepasados se encontraron, y tuvieron como consecuencia el desencadenarse inmediato de una respuesta emocional según un modelo (*pattern*) que responde a necesidades adaptativas. Las

respuestas de este tipo equivaldrían a las que Ekman llama “evaluaciones automáticas” (*automatic appraisals*), es decir, respuestas del organismo a un acontecimiento que provoca, en pocos milisegundos, una cascada de cambios emocionales que no siempre conllevan la conciencia de lo que está ocurriendo. Se diferencian substancialmente de las que denomina “evaluaciones extensas” (*extended appraisals*), que entrañan una actividad más parecida a la resolución de problemas (*problem solving*) que a un comportamiento reflejo. Un evento se evalúa y se valora antes de poner en marcha la respuesta emocional. En ese proceso de evaluación los aspectos ontogenéticos desarrollan un papel prominente en comparación con los componentes filogenéticos. Ekman, pues, reconoce que los procesos de evaluación de naturaleza cognitiva también pueden desencadenar respuestas emocionales, sin embargo, considera que su explicación en términos de “evaluación extensa” (*extended appraisal*) no es adecuada para describir la rapidez de algunas respuestas emocionales que sólo se explica por la transmisión genética. A su parecer, debe de existir un número limitado de acontecimientos capaces de desencadenar respuestas automáticas específicas para cada una de las seis emociones definidas por él como primarias (ver el ejemplo anterior sobre la rabia), y una cantidad relativamente más amplia de eventos que, en cambio, pueden ser aprendidos. El aprendizaje puede ser más o menos rápido, según el parecido de los acontecimientos con uno de los eventos heredados filogenéticamente para esa emoción. El mismo Ekman reconoce la dificultad de recoger observaciones empíricas que sustenten esta hipótesis, sin embargo, considera que la medición de la latencia de las reacciones emocionales en respuesta a tales eventos específicos podría proporcionar datos útiles para la comprobación de sus formulaciones teóricas.

El modelo elaborado por Frijda también prevé la existencia de *eventos-tipo* capaces de elicitar universalmente, o casi, un estado afectivo (1994). Se trata de estímulos para los cuales los seres humanos son emocionalmente sensibles de forma innata. Desde cierto punto de vista se podría decir que estos eventos-estímulo poseen de forma intrínseca una característica de agrado o de desagrado. Lo que se desencadena a raíz de estos eventos, sin embargo, no se puede considerar estrictamente como una emoción, antes bien se trataría de afectos positivos o negativos que se ubican en un nivel de generalización distinto al de las emociones propiamente dichas; Frijda denomina este nivel de generalización de la “valencia”.

Para que un evento suscite una emoción determinada es necesario que sea relevante para uno o más intereses (*concerns*) del sujeto. En la teoría de Frijda (1986) los intereses del individuo coinciden con los aspectos subjetivos que podríamos definir “elementos disposicionales”, es decir, el conjunto de motivaciones o de razones por los cuales el sujeto se esfuerza, sea por mantener u obtener el estado afectivo provocado por el evento (en caso de que provoque un estado afectivo positivo, como el vínculo, la perspectiva de vida, la autoestima y la preferencia por lugares desconocidos, entre otros), sea por esquivar ese evento o

para prevenirlo (en caso de que suscite un estado afectivo negativo, como, por ejemplo, la amenaza a la supervivencia, la inquietud ante los lugares desconocidos, etc.).

Desde esta perspectiva sólo se puede hablar de emoción cuando los eventos constituyen un “reto a las capacidades del individuo para hacer frente a un acontecimiento dotado de una valencia afectiva” (Frijda, 1986). La toma en consideración y la evaluación de las características y las implicaciones del evento-estímulo, y su comparación con las condiciones de satisfacción de los intereses, se pueden concebir como funciones desarrolladas por los procesos de evaluación (*appraisal patterns*). En efecto, por medio de los mecanismos de evaluación, los eventos-estímulo se transforman en eventos-código, o en la que Frijda denomina “estructura de significado situacional”, que es la que finalmente desencadena las emociones. Para citar una frase del mismo Frijda (1986): “*Los estímulos emocionales son los que el sujeto ve, o la manera en que los ve*”, puesto que nada puede provocar emociones de forma desligada de los intereses (*concerns*) del individuo.

Desde ambas perspectivas la emoción es presentada como elemento mediador entre el organismo y el ambiente, dada su capacidad para provocar acciones (Ekman), o tendencias a la acción (Frijda), dirigidas a la satisfacción de las necesidades orgánicas, en primer lugar la de la supervivencia y de la protección de la especie. Asimismo, la emoción media en la apreciación de las demandas o de las normas ambientales y en la necesidad de mantener positiva la autoimagen (Scherer, 1984). Precisamente del intento de explicar la relación entre aspectos biológicos, presumiblemente heredados filogenéticamente, y elementos relacionados con la variabilidad cultural, más vinculados con el desarrollo ontogenético, surge la descripción de Lazarus (1994) de su modelo teórico. En la exposición de su aproximación teórica utiliza cinco proposiciones que aclaran cuales son los aspectos de los antecedentes situacionales que se pueden considerar innatos, y cuáles aprendidos. Lazarus empieza por observar que (primera proposición) “*todo animal mamífero tiene la capacidad biológicamente fundada de monitorizar continuamente lo que ocurre en el entorno y de ponerlo en relación con su propio bienestar*”. Gracias a este proceso de evaluación (*appraisal*) el individuo sabe responder selectivamente a las situaciones que traen un significado de daño y amenaza (o beneficio) para el propio bienestar, y, por consecuencia, sabe afrontarlas de forma adaptativa (o, en caso de beneficio, procura que no se interrumpen).

“*El proceso de appraisal (segunda proposición) siempre hace referencia a un significado relacional*”. El hecho que un evento adquiera un significado de daño, amenaza o beneficio para el propio bienestar depende de la relación recíproca entre las condiciones presentes en el entorno y los objetivos, las metas y los recursos personales de adaptación. Esta relación, para Lazarus, es específica para cada emoción, dado que para cada grupo de respuestas emocionales se identifican núcleos de significado relacional, *Core Relational Themes* (CRT), con capacidad específica para elicitarse cada una de las emociones. Los CRT se pueden concebir

como configuraciones prototípicas que definen el daño-clave o el beneficio-clave que comporta la relación entre individuo y entorno. Lo que puede ser “*innato es (tercera proposición) la conexión entre CRT y la emoción específica*”. En particular, si se considera esa conexión como una forma de razonamiento del tipo “si-entonces”, podemos afirmar que “si” una persona evalúa la propia relación con el entorno de esa forma específica, “entonces” siempre seguirá esa emoción específica, es decir, la emoción vinculada a ese modelo (*pattern*) de evaluación específico. En cambio, “si” dos individuos evalúan el significado de dos eventos distintos de la misma manera, “entonces” reaccionarán inevitablemente con la misma emoción.

“*Las capacidades del individuo (cuarta proposición) para afrontar el evento, es decir, las capacidades de coping, cambian la emoción, puesto que modifican el proceso de evaluación (appraisal)*”. Dado que la capacidad de afrontamiento (*coping*) pertenece a todas las especies, se puede considerar universal, sin embargo, el afrontamiento humano se basa también en el conocimiento y en los valores adquiridos.

Esta proposición incluye, pues, aspectos tanto biológicos como culturales, por cuanto las capacidades de afrontamiento son el resultado de ambos componentes, el universal y el variable.

“*Por último, la variabilidad en los procesos de respuesta emocional a los eventos, (quinta proposición) descansa en el principio ontogenético: las diferentes formas de evaluación (appraisal) de la relación persona-entorno dan lugar a distintos procesos emocionales*”. Tales variaciones son debidas a la personalidad de cada individuo, que, mirada tanto en su dimensión individual como por su procedencia cultural, repercute en lo que hemos llamado “si” en la fórmula de causalidad lineal “si-entonces”. Esto crea una interrelación funcional entre los principios psicobiológicos y los ontogenéticos: los universales biológicos vinculan, por así decirlo, los “sís” a los “entonces”, mientras que las fuentes de variabilidad cultural intervienen exclusivamente en los “sís” ejerciendo su influencia en la evaluación personal del significado de lo que ocurre, tal vez a través de las capacidades de afrontamiento.

En síntesis, la posición de Lazarus está fundada en el supuesto que el proceso de génesis de una emoción se desencadena por un mecanismo innato que vincula un núcleo de significado relacional (CRT) con una emoción específica. Cuando se realiza la evaluación del CRT adecuado, se genera la emoción de rabia, de ansiedad, de orgullo, o de otra clase, conjuntamente a la tendencia innata a la acción que la acompaña.

Las ideas que Lazarus parece apenas mencionar en su teoría sobre la evaluación de los antecedentes situacionales de las emociones, confluyen en una más amplia elaboración realizada por los teóricos que tratarán más específicamente las teorías de la evaluación (*appraisal theories*) (Smith y Ellsworth, 1985; Roseman, 1984; Scherer, 1984, 1993).

Éstos tienen el mérito de haber formalizado unos modelos explicativos que describen los procesos de evaluación de los eventos emocionales. Para más brevedad y claridad únicamente describiremos el modelo procesual-componencial elaborado por Klaus Scherer (1984, 1993), cuya sistematización ha encontrado el consenso más general de todas, incluso entre los demás teóricos de las evaluaciones (*appraisals*), y que constituye un punto de referencia fundamental entre las teorías cognitivas de las emociones.

Scherer sostiene que en el estudio de las emociones no se debe desatender los aspectos que se refieren a su función adaptativa, ni tampoco hay que renunciar a la investigación sobre sus orígenes filogenéticos. En efecto, este autor concuerda con Ekman en que el ser humano se halla a menudo delante de situaciones que se pueden considerar análogas a las que podrían presentarse en la vida de cualquier otra especie animal (Scherer, 1994). Hay algunas clases de situaciones que comportan un estado de emergencia del organismo, como, por ejemplo, los casos de frustración de las necesidades, de peligro por la supervivencia, o de pérdida de un pariente o de un compañero. Dada la posibilidad, pues, de hallar estructuras de antecedentes situacionales que requieren mecanismos de adaptación equivalentes en el ser humano y en los animales, tanto más probable debería ser encontrar un alto grado de universalidad entre los antecedentes situacionales de las emociones en las más diversas culturas, al menos en el ámbito de “estructura profunda”. Las investigaciones realizadas por el autor sobre los eventos que pueden elicitar emociones, por medio de cuestionarios administrados en 47 países de los 5 continentes (que se describirán en detalle más adelante), han llevado a la conclusión que las diferencias registradas entre los antecedentes situacionales de las emociones son debidas sólo por un tercio al efecto del tipo de emoción. Esta importante línea de investigación emprendida por Scherer muestra que los antecedentes situacionales son universales por lo que concierne las características estructurales más profundas, y, asimismo, culturalmente específicos, por cuanto se refiere a los valores, las costumbres, la historia, los modelos de interacción, los aspectos demográficos, el clima, la economía y la estructura social que caracterizan los distintos países. Lo que elicitaba las emociones, según este modelo teórico, no son tanto los eventos-estímulo *per se* como su evaluación cognitiva (*appraisal*). En la sistematización teórica de Scherer, las evaluaciones (*appraisals*) se pueden concebir como un conjunto (*set*) de dimensiones evaluativas. De la comprobación de la existencia de similitudes transculturales en la evaluación de los eventos-estímulo resultaría que tales dimensiones son universalmente compartidas. El modelo procesual-componencial propuesto por el autor prevé que las razones necesarias y suficientes para explicar como se produce la elicitación de cada una de las emociones se hallan en cinco controles evaluativos del evento (*Stimulus Evaluation Checks*, SECs) que siempre se suceden uno tras otro según el mismo orden jerárquico (componente procesual del modelo) y que se producen conjuntamente a modificaciones en los cinco subsistemas

(cognitivo, neurofisiológico, motivacional, expresivo-motor y subjetivo) que componen el individuo en su globalidad (vertiente componencial del modelo).

La definición de emoción como mediador entre individuo y ambiente generado por un proceso de evaluación en que se tienen en cuenta tanto las necesidades biológicas como las socio-culturales, constituye, pues, su función adaptativa. Para una mejor comprensión de las dimensiones evaluativas como componentes universales de los antecedentes situacionales, hay que mencionar el hecho que la valoración se produce en forma de controles y subcontroles evaluativos a lo largo del complejo proceso de mediación entre individuo y entorno. Scherer propone que todo individuo al acercarse a cualquier evento de la vida cotidiana realiza cinco controles evaluativos del estímulo, siempre en el mismo orden:

1. **Control de la novedad.** Determina si hay algún cambio en la forma de los estímulos internos o externos, y, en particular, si ha ocurrido algún acontecimiento nuevo o se espera que ocurra.

2. **Control del agrado intrínseco.** Determina si un evento es agradable o desagradable: en el primer caso, induce tendencias a la aproximación, en el segundo, al alejamiento. Este tipo de control se basa tanto en asociaciones aprendidas como en sistemas innatos de medición de la valencia intrínseca al evento o al objeto.

3. **Control del significado del estímulo para las metas y las necesidades.** Este control en concreto se lleva al cabo por medio de subcontroles, que son: determinar si el estímulo es relevante para con importantes objetivos o necesidades del organismo (*relevance subcheck*), averiguar si el resultado del evento es congruente o discrepante con respecto al estado esperado para ese momento en la secuencia objetivo-plan (*expectation subcheck*), y, por último, evaluar si ese evento favorece o obstaculiza el logro de un objetivo o la satisfacción de una necesidad (*conduciveness subcheck*).

4. **Control del propio potencial para afrontar el evento (*coping potential*).** También esta dimensión se lleva al cabo por medio de subcontroles, en concreto, desempeña las siguientes funciones: identificar la causa de un evento-estímulo (*causation subcheck*), monitorizar las capacidades potenciales del organismo disponibles en ese momento para poder hacerle frente, y, de manera específica, verificar el grado de control sobre el evento o sobre sus eventuales consecuencias (*control subcheck*), cuantificar el poder relativo del organismo para ejercer una acción dirigida a modificar el curso del evento o a evitar su desenlace por medio del ataque o la huida (*power subcheck*), y, por último, comprender qué potencialidades posee el individuo para adaptarse al resultado final a través de una reestructuración cognitiva interna (*adjustment subcheck*).

5. **Control de la compatibilidad con las normas internas y externas.** Determina si el evento, en concreto, la acción propia o ajena, es congruente con las normas sociales, culturales y convencionales, o con las expectativas de las personas

significativas hacia el sujeto (*external standards subcheck*), y comprueba la conformidad del evento con las normas o los estándares interiorizados como partes del concepto del sí mismo o del yo ideal (*internal standards subcheck*).

La secuencia jerárquica de los controles mencionados conlleva un sentido tanto ontogenético como filogenético: el primer control evaluativo del estímulo, el de la novedad, es también el primero que aparece en el curso del desarrollo del individuo, y es el que se halla en los animales inferiores. El segundo también es arcaico y está presente en las especies inferiores, dado que se encuentra estrechamente vinculado con las propiedades intrínsecas del objeto o con los eventos dotados *per se* de una valencia afectiva percibida de forma innata como positiva o negativa. Sin embargo, a medida que se progresa hacia estadios superiores de elaboración cognitiva del estímulo, se requiere mayor desarrollo cognitivo individual y estructuras corticales más complejas para la especie. El último control evaluativo del estímulo ciertamente tiene en cuenta la variabilidad cultural y, por ello, requiere la posibilidad de llevar al cabo una comparación entre los eventos y los estándares sociales. Este control evaluativo del estímulo aparece, pues, en último lugar en el curso del desarrollo ontogenético, y está presente exclusivamente en la especie humana. En efecto, el ser humano está dotado de “autoconciencia” y posee los requisitos necesarios para monitorizar constantemente el entorno y para evaluar las normas que regulan el contexto en que se encuentra.

Dentro de este marco explicativo parecen hallar una ubicación clara tanto los elementos biológicos como los culturales. Según el modelo teórico de Scherer, el individuo genera emociones como resultado de un proceso cognitivo que se puede considerar a varios niveles como un instrumento fundamental de adaptación al entorno. En efecto, al acercarse a los eventos que caracterizan la vida cotidiana, el individuo dispone de forma innata de los medios necesarios para evaluar los acontecimientos, y puede valerse del conocimiento de sus emociones como señales inequívocas de su propio bienestar.

Hemos presentado algunos de entre las más destacadas perspectivas que, hasta el día de hoy, han caracterizado el debate sobre el tema de los antecedentes situacionales de las emociones. Para finalizar esta breve reseña, puede ser interesante mencionar lo que había señalado Averill (1994) abriendo el debate alrededor de la pregunta si existen o no elementos universales en cuanto a “qué” provoca las emociones. El autor había contestado que el abordaje de esta pregunta implicaba responder al menos a otras tres preguntas: a) ¿Existen emociones universales? b) Si las hay ¿presentan antecedentes universales? c) Si se hallan antecedentes universales ¿cómo podemos explicarlos?

Algunas investigaciones empíricas han demostrado que ciertos aspectos del comportamiento y determinadas situaciones se asocian, por lo general, con algunas emociones específicas. Sin embargo, al llegar a esta conclusión, hace falta establecer qué se entiende por “emoción específica”. Por ejemplo, al hablar de la emoción

de rabia, a menudo se emplea este término como sinécdoque, es decir, una figura del discurso en la que se utiliza una categoría subordinada para referirse a una categoría supraordenada. Del mismo modo que la palabra “pan” en la frase “el pan es el sustento de la vida” es una sinécdoque que representa el término más general “alimento”, la palabra “rabia” a menudo se emplea en referencia a un grupo de emociones que incluye también vocablos similares pero no análogos, como molestia, irritación, frustración, venganza, desprecio y envidia (Schaver, Schwartz, Kirson y O’Connor, 1987). Para responder a la primera pregunta es entonces necesario, según Averill, remitirse al significado más amplio del concepto para cada emoción específica. Una vez explicitado el nivel de generalización al que se quiere hacer referencia en el estudio de las emociones, aún falta aclarar en qué ámbito se van a poder identificar los antecedentes capaces de elicitarlas. En efecto, la universalidad de las respuestas emocionales, puesta de manifiesto por el estudio de sus componentes expresivos, nada dice sobre si el origen de la respuesta se debe buscar en la evolución biológica, en las condiciones sociales, en la experiencia individual o en los tres niveles.

Por cuanto al terreno de los universales biológicos, y siguiendo con el ejemplo de la rabia, podríamos preguntarnos si ésta consiste en el impulso innato para defendernos de una agresión. De entre las condiciones de elicitación que se podrían considerar universales, la más reconocida es el estímulo doloroso (Berkowitz, 1990). Sin embargo, afirmar que el ser humano está biológicamente predispuesto para la agresión es una pura conjetura ideológica.

En la esfera de los universales sociales, la rabia se puede concebir como el intento de reforzar las normas sociales. La sociedad establece unas normas para regular la interacción entre individuos del mismo grupo y para diferenciar un grupo de otro. En la esfera interpersonal, la rabia sería, por consiguiente, un mecanismo de refuerzo de las normas, y su violación se podría considerar como un antecedente universal.

Por lo que concierne a los universales ambientales, la rabia se podría conceptualizar, por ejemplo, como una respuesta a la frustración. Ningún entorno es tan benigno como para satisfacer las necesidades individuales de forma inmediata, así que la frustración, y el intento para superarla, son inevitables. Sin embargo, estas intenciones no necesariamente se tienen que heredar, sino que también se pueden aprender.

¿Cómo evoluciona la experiencia emocional?

La aproximación a la experiencia emocional como fenómeno evolutivo, a lo largo del ciclo vital, no ha suscitado un especial interés hasta los últimos 15 años. Entre finales de los ochenta y principios de los noventa hemos asistido a una proliferación de trabajos sobre las emociones, especialmente en la edad evolutiva. Las investigaciones sobre el conocimiento y la representación de las emociones en

la infancia (Borke, 1971; Lewis y Michalson, 1983; Stein y Jewett, 1986; Stein y Levine, 1989; Harris, 1989; Saarni y Harris, 1989; Thomson, 1989) son numerosas, en cambio no son tan frecuentes los estudios sobre cómo se desarrolla la experiencia emocional cotidiana con el paso de la infancia a la adolescencia. Con tal de entender, antes que nada, “si”, y luego, “de qué manera” cambia la experiencia emocional en la edad del desarrollo, es importante aclarar, sobre todo, la función atribuida a las emociones y a la variabilidad de los procesos emocionales en el curso de la evolución del individuo. Según la DET (Differential Emotions Theory, DET, Izard, 1971) las emociones son la fuerza principal alrededor de la cual se organizan el pensamiento y la acción humanas (Tomkins, 1962, 1991). Los componentes emocionales de la conciencia y de la experiencia serían los que aportan riqueza y dan significado a la vida individual y a las relaciones interpersonales, por consiguiente, la calidad de la vida a lo largo de la ontogénesis se puede explicar por un principio que apoya la continuidad de la experiencia y de la expresión emocional a lo largo de todo el ciclo vital (Barrett y Campos, 1987; Emde, 1980). Desde esta perspectiva cada una de las emociones, definidas como discretas y distintas, entendiéndose por discretas categorías bien definidas e independientes, es decir, que no existe la posibilidad de pasar de una emoción a la otra en virtud de matices de significado que permitan cambiar de un dominio semántico a otro, se puede concebir como un subsistema motivacional de la personalidad. Existe, pues, un número limitado de emociones fundamentales para las motivaciones humanas que constituyen sistemas motivacionales independientes. Éstos se identifican con las emociones de interés, alegría, rabia, tristeza, miedo, sorpresa y asco, que aparecen en las primeras fases del desarrollo y permanecen como parte estable del más amplio repertorio de las emociones humanas.

Este modelo teórico supone que el núcleo del estado vivencial de cada emoción discreta es constante a lo largo de todo el ciclo vital (Izard y Malatesta, 1987). La constancia de la experiencia emocional es el fundamento de la estabilidad del sentido del sí mismo y de la personalidad. Gracias a algunos datos empíricos se ha demostrado que eventos significativos similares tienden a elicitar emociones similares en el curso del tiempo y más allá de las situaciones de vida que se presentan (Malatesta y Kalnok, 1984; Malatesta y Izard, 1984); de aquí se deduce que los individuos poseen una estructura de referencia estable a la que recurren para interpretar y afrontar las contingencias de la vida cotidiana. Más evidencias empíricas que proceden de las investigaciones realizadas en el ámbito clínico-neurológico apoyan ulteriormente la existencia de vivencias emocionales estables en el tiempo, que se consideran cruciales para orientarse en el mundo complejo de las relaciones sociales e interpersonales: cuando a causa de insultos e injurias repetidas se produce un estado de agotamiento de los substratos neuronales responsables de los procesos emocionales, el denominado “agotamiento nervioso”, las competencias sociales también se alteran, y las relaciones se vuelven tensas y se

deterioran (Damasio, 1994). Estas evidencias empíricas señalan de forma muy poderosa la importancia del papel desempeñado por las emociones en la organización, la motivación y la guía estructurada y consistente de los comportamientos cognitivos y sociales.

Poseer un sistema estable de experiencias emocionales dentro de un continuum de millares de aspectos cambiantes a lo largo de la vida, y poder hacer referencia constantemente a una estructura motivacional que no varía, sobre la base de la cual responder a las distintas contingencias de las fases de la vida, es extremadamente útil a fines adaptativos. En efecto, sólo la estabilidad y la continuidad de estos sistemas garantizan que las situaciones peligrosas evoquen siempre emociones de miedo y que la experiencia subjetiva invariable de este tipo de emoción lleve el individuo a desplegar comportamientos eficaces para garantizar su propia supervivencia.

Un cambio en la vivencia subjetiva, característica de cada emoción, llevaría a una alteración de las estructuras afectivo-cognitivas implícitas en esa emoción específica, sin embargo, la teoría diferencial de las emociones considera este tipo de estructuras como si fueran los “ladrillos del edificio” de la personalidad (Izard, 1993). Si la experiencia de la alegría cambiara radicalmente a lo largo de la vida, también cambiarían las conexiones entre emociones y pensamiento presentes en la emoción de alegría. Esto podría significar, por poner un ejemplo, que las situaciones sociales que entrañan un significado positivo para un individuo con una personalidad extravertida, pueden elicitar emociones con una valencia incluso opuesta respecto de la alegría que siente normalmente. Emociones de esta clase ya no motivarían las conductas sociales típicas de una personalidad extravertida, y, en consecuencia, la variación en la experiencia subjetiva llevaría necesariamente a un cambio en los rasgos de personalidad (se piense, por ejemplo, a la estructuración de una depresión).

Por último, si se tiene en cuenta la alta correlación entre la relación interpersonal y la fiabilidad de la comunicación de los sentimientos y de los estados emocionales (Hobson, 1993), unas variaciones de la cualidad de la experiencia subjetiva concerniente las emociones discretas en función de la edad, haría imposible comunicar y compartir significados explícitos y la relación interpersonal se vería abocada al fracaso.

La posibilidad de compartir la tristeza, por poner un ejemplo, es una de las bases de la empatía y del soporte recíproco. La tristeza sentida como consecuencia de la pérdida de una persona querida adquiere la función de motivar el refuerzo de los vínculos familiares e interpersonales en general (Averill, 1968). Si la experiencia emocional de tristeza variara con la edad no podría desempeñar este tipo de función social fundamental. Otra gran ventaja que deriva de la estabilidad de las vivencias emocionales consiste en la capacidad de aprender y de generalizar a partir de la experiencia personal.

El modelo diferencial de las emociones prevé que se produzcan variaciones evolutivas en el curso del ciclo vital, pero éstas únicamente interesan las estructuras afectivo-cognitivas, que pueden incrementarse en número y hacerse paulatinamente más complejas. Al aumentar la edad, una emoción específica, como la alegría, el miedo o la vergüenza, puede asociarse a un número potencialmente ilimitado de imágenes y de pensamientos. En efecto, a partir de la segunda infancia y de la preadolescencia los individuos desarrollan estructuras de complejidad cada vez más elevada, entre otros motivos, también por las habilidades cognitivas más evolucionadas. Existe, pues, un acuerdo generalizado, también sobre la base de los datos de las investigaciones llevadas al cabo sobre este argumento, sobre el hecho que la valencia afectiva de una emoción concreta, asociada a una imagen o a un pensamiento, está significativamente influenciada por la experiencia individual y por el aprendizaje social (Izard, Nagler, Randall y Fox, 1965; Niedenthal, Setterland y Jones, 1994). En consecuencia, se ha formulado la hipótesis que las relaciones entre situación y emoción, es decir, los antecedentes situacionales de las emociones, cambian con la edad, y que, como consecuencia del incremento de las capacidades cognitivas intrínsecas al desarrollo, la activación de la emoción tiene orígenes múltiples y cada vez más diferenciados. Una persona, por ejemplo, puede experimentar el mismo nivel de alegría tanto si contempla una puesta de sol como por su simple recuerdo, aunque en la memoria se puede asociar a una serie de otras emociones, como la melancolía, la nostalgia, etc.

En resumen, la teoría diferencial de las emociones establece la hipótesis de que el desarrollo emocional se caracteriza por un conjunto de elementos estables y constantes, y por elementos en proceso de cambio continuo y de progresiva diferenciación.

2. LA TEORÍA DE LOS PROCESOS DE AUTORREGULACIÓN DE LA EXPERIENCIA EMOCIONAL.

Labouvie-Vief y colaboradores sostienen que la regulación de las emociones está altamente correlacionada con el nivel de desarrollo cognitivo del individuo. Según esta teoría, al avanzar con los años, los sujetos refieren más experiencias emocionales diferenciadas sobre la base de la adquisición de unas competencias específicas, a saber, una mayor comprensión del lenguaje emocional, el desarrollo de procesos de monitoraje de las emociones cada vez más complejos, y la posibilidad de establecer con más precisión unos criterios de referencia para la regulación de la propia experiencia emocional, la denominada “autorregulación”. La teoría de Labouvie-Vief se fundamenta en los supuestos de la teoría piagetiana, según los cuales el desarrollo del sistema cognitivo transforma el repertorio de habilidades para el afrontamiento de las situaciones de cada individuo, y, en consecuencia, se modifican las reacciones emocionales frente a los distintos acontecimientos de la vida cotidiana. Sin embargo, la autora advierte que el

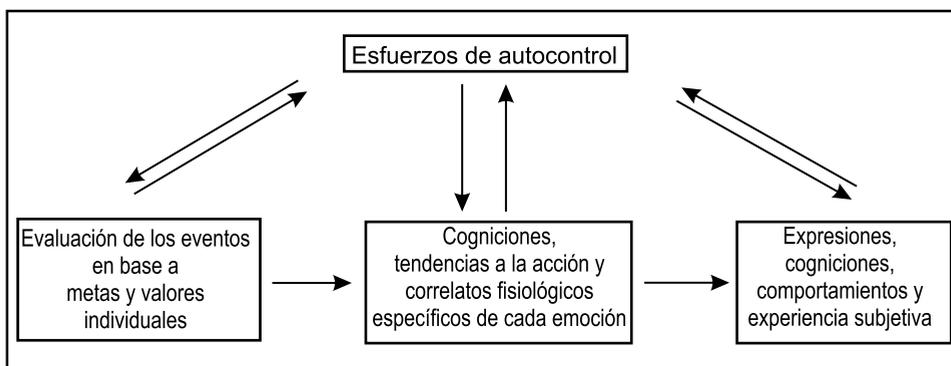
incremento de la complejidad de las vivencias emocionales y la cada vez más articulada capacidad para efectuar abstracciones conceptuales, que se producen con el desarrollo, no siempre resultan adaptativos. Con la edad, pues, cambia la manera de experimentar las emociones y de reaccionar a las situaciones elicitoras. Con tal de apoyar empíricamente el modelo teórico, se han efectuado investigaciones dirigidas a identificar la influencia mantenida por el desarrollo cognitivo en la experiencia emocional subjetiva (Labouvie-Vief, DeVoe e Bulka, 1989; Labouvie-Vief, Hakim-Larson, DeVoe y Schöberlein, 1989).

A partir de la interpretación de los datos recogidos por las investigaciones de Labouvie-Vief en su conjunto (Labouvie-Vief, DeVoe e Bulka, 1989; Labouvie-Vief, Hakim-Larson, DeVoe y Schöberlein, 1989), es posible describir de qué manera se produce la regulación del proceso emocional. Según la autora, a un primer nivel la regulación emocional comporta cierto grado de dependencia del entorno, en el sentido que durante la infancia la regulación se lleva al cabo por medio de agentes externos. Durante la adolescencia y las primeras fases de la vida adulta se pasa a un nivel en que la aproximación a la experiencia emocional se caracteriza por una regulación de tipo interno que, sin embargo, queda altamente dependiente de una estructura de normas y pautas impuestas desde fuera. En la madurez se accede a un nivel en que se desarrollan controles y evaluaciones internas de lo que ocurre en la realidad externa, y en que se realizan intentos dirigidos a optimizar el equilibrio entre afectos irracionales y afectos idiosincrásicos procedentes de la oscilación constante entre el mundo interno y el externo.

El modelo de los prototipos emocionales.

La teoría de los prototipos (Rosch, 1973, 1978) y especialmente el modelo de las emociones que se basa en ella (Shaver, Schwartz, Kirson y O'Connor, 1987), llega a una definición de la estructura de los episodios característicos para cada emoción. Shaver y colaboradores parten del supuesto que *“experimentar repetidamente eventos similares lleva a construir representaciones mentales generales según las cuales las personas, sin necesidad de instrucciones específicas, construyen unos prototipos emocionales y los utilizan implícitamente en el testimonio y en el relato de los episodios que les han producido emociones particulares”*. El modelo de los prototipos emocionales prevé la existencia de un nivel intermedio de representación de las emociones que se estructura en cinco categorías emocionales llamadas básicas (rabia, tristeza, miedo, alegría y amor), que contribuyen a organizar la experiencia emocional alrededor de unos ejemplos típicos de cada una de estas emociones. A su vez, estos ejemplos se pueden describir como formas básicas de la experiencia emocional, algo similar a guiones (*scripts*) emocionales, específicos para cada emoción básica, que proceden directamente del concepto de guión tal como lo concibió Abelson en 1981. En uno de los dos estudios se pidió a 60 sujetos universitarios que describieran detalladamente algún acontecimiento

realmente ocurrido en su vida en que habían experimentado las cinco emociones básicas, es decir, las que se ponían en evidencia en el estudio preliminar sobre el léxico, citado anteriormente. A otro grupo de 60 sujetos, en cambio, se pidió que describieran detalladamente los eventos que consideraban más característicos cuando se elicitaban las mismas emociones. Un análisis de contenido de los relatos permitió a los autores identificar, para cada emoción básica, entre 23 y 29 categorías de episodios, que estaban presentes en al menos el 20% de las narraciones concernientes tanto la experiencia subjetiva como los eventos típicos. Esta investigación, pues, puso de manifiesto la existencia de verdaderos guiones (*scripts*) emocionales considerados prototípicos para cada emoción, que siempre se desarrollan según un preciso modelo dinámico descrito por los autores según el diagrama que sigue:



Este diagrama pone de manifiesto que los episodios emocionales prototípicos siempre tienen lugar a partir de una evaluación del evento como bueno o malo, favorable o desfavorable, congruente con metas y valores o no congruentes. La interacción de este tipo de evaluaciones cognitivas determina qué clase de emoción se elicitará. Una vez elicitada la emoción, se desencadenan casi automáticamente las tendencias a la acción y sus correlatos cognitivos y fisiológicos, independientemente de los eventuales esfuerzos llevados al cabo para controlarlos, que pueden intervenir en cualquier momento del proceso. El resultado de la experiencia emocional se hace patente por medio de las cogniciones, de las conductas, de las distintas formas de expresión y de las vivencias subjetivas.

EMOCIONES EN PSICOTERAPIA. HISTORIA DE LA PSICOTERAPIA DE ANABEL, MÓNICA Y ÓSCAR A TRAVÉS DE LAS EMOCIONES COMPARTIDAS.

La comunicación de la experiencia emocional.

Desde los tiempos de la tragedia griega, evocar y compartir las propias emociones ha tenido un significado de liberación, de aligeramiento y de verdadera

purificación (*catarsis*) de los estados de ánimo intensos y dolorosos provocados por las emociones negativas. Investigaciones recientes han demostrado que la evocación de las emociones negativas no necesariamente lleva a aliviar el malestar, antes bien lo acentúa y lo intensifica. El control de las manifestaciones emocionales, al contrario, permite obtener una auténtica disminución o “absorción” de las emociones negativas (Lanzetta, Cartwright-Smith y Kleck, 1976; Zuckerman et al., 1981). Si bien la evocación de las emociones agudiza y acentúa el malestar asociado a las emociones negativas, se ha demostrado que, a largo plazo, la emoción no compartida de alguna forma se convierte en un importante factor de riesgo para la adaptación física y psicológica del individuo. Las investigaciones realizadas en sujetos definidos como “represores” según la escala de evaluación de represión-sensibilidad de Byrne (1964), han demostrado que las personas que tienden a inhibir los aspectos subjetivos de la experiencia emocional, es decir, que tienden a no compartir con los demás las reacciones emotivas generadas por los eventos, muestran mayor propensión para ciertos trastornos de salud, como la hipertensión arterial e incluso el cáncer (Blackburn, 1965; Davies, 1970; Kissen, 1966).

Por lo tanto, se puede concluir que la evocación de una emoción negativa provoca de forma inmediata un estado doloroso para el individuo, pero a largo plazo le protege de las posibles consecuencias negativas de una experiencia emocional no compartida (Pennebaker y Beall, 1986).

Compartir una emoción se puede, pues, entender como la evocación de una experiencia, tanto en su vertiente subjetiva, como en su vertiente fisiológica, con el fin de comunicar a los demás las propias vivencias subjetivas. La posibilidad de evocar la propia experiencia emotiva subjetiva y de enriquecer la información sobre el evento con la descripción de los sentimientos y de las emociones experimentados, es lo que mayormente contribuye, a largo plazo, a incrementar la capacidad de adaptación física y psíquica al entorno. ¿Cómo se puede transmitir una experiencia tan global, intensa y privada como la emocional por medio de un código y lenguaje socialmente compartido, que permita al otro participar verdaderamente en las vivencias de una persona?

En la descripción verbal de las emociones que se produce en el encuadre psicoterapéutico, las emociones experimentadas y las situaciones a que se refieren se traducen en un código lingüístico regulado por normas compartidas, que permiten la estructuración de la experiencia en términos espacio-temporales, según reglas lógicas y secuenciales, es decir, en un formato que cualquier interlocutor podría comprender.

Sin embargo, surge la sensación que si detuviéramos nuestro conocimiento del funcionamiento emocional humano en este punto, no podríamos comprender a fondo lo que ocurre en la evaluación de la realidad, ni tampoco podríamos entender según qué línea directriz se mueve el sujeto en su experiencia cotidiana (Adler, 1947).

La descripción del mundo emotivo a través de la palabra se basa únicamente

en el sistema cognitivo, es decir, en el conjunto de procesos que sólo elaboran las dimensiones que podríamos definir geométrico-técnicas de la experiencia, como los elementos espaciales y temporales, pero no los aspectos dinámicos, los movimientos internos del individuo y la predisposición para lograr el bienestar que van más allá de la lógica y de la no contradicción de los conceptos. Acceder a este segundo sistema, que podríamos definir somato-motor, sólo es posible gracias a un contexto de relación profunda como el de la psicoterapia en general, y de la psicoterapia infantil, en particular. Efectivamente, acceder al sistema somato-motor en la edad evolutiva es sin lugar a duda más fácil debido a que la expresión de las emociones se produce principalmente a través del juego, por lo tanto, por medio del cuerpo. Explorar las emociones tal y como surgen en la relación psicoterapéutica es imprescindible, dado que son los intentos de compartir profundamente la experiencia emotiva con el paciente que ofrecen al psicoterapeuta oportunidades para poner en marcha procesos de integración de los dos sistemas, el cognitivo y el somato-motor, universos que atendidos por separados no permitirían ningún proceso de cambio.

Se presentarán aquí los casos de tres niños, un varón y dos hembras, de edad comprendida entre los 11 y los 13 años, en tratamiento psicoterapéutico según un modelo integrador de psicoterapia que tiene en cuenta principalmente el modelo adleriano, matizado y actualizado por un modelo epistemológico contextualizado y más acorde con los tiempos. (Grandi, 2005).

Se describirán brevemente las experiencias emocionales manifestadas en el transcurso de algunas sesiones psicoterapéuticas, conducidas por uno de los autores con la supervisión del otro. Estos relatos permitirán aclarar si y cómo se pueden modificar las modalidades en que el niño evalúa la situación, de forma que surjan determinadas emociones en lugar de otras, es decir, que en respuesta a los acontecimientos cotidianos, prevalezcan las emociones que permiten movilizar energía vital útil para el camino del crecimiento, más que las emociones que bloquean e impiden la acción, y obstaculizan el normal proceso de desarrollo individual.

Los tres sujetos, que llamaremos Anabel, Mónica y Oscar, habían emprendido un proceso psicoterapéutico de duración superior a los dos años. En el momento de la observación los niños tenían la edad de 11 años y 5 meses (Anabel), 12 años y 1 mes (Mónica) y 13 años y 10 meses (Oscar). Dada la naturaleza multicomponencial de las emociones, se puede decir que la cantidad de variables que pueden intervenir en psicoterapia en la manera de vivir, expresar y compartir las emociones es inconmensurable. Por lo tanto, en lugar de intentar aislar y simplificar las variables relevantes, se decidió tomar en cuenta tres casos que tenían como elemento común de la propia existencia una fuente de sufrimiento parecida e igual de intensa: la pérdida de los padres.

En el caso de Anabel, una niña de 11 años y 5 meses, los padres habían

fallecido. La madre, ex toxicómana, había muerto de SIDA cuando la niña tenía 6 años, y el padre, por la misma causa, alrededor de un año después. Sin embargo, éste era casi un desconocido para la hija, dado que le habían alejado siendo ella muy pequeña, porqué se consideró inadecuado para cuidarla. La niña había de todas formas vivido siempre con la abuela, con quien todavía vive. En su vida había experimentado varias veces el duelo, después de la muerte de los padres: por el abuelo, marido de la abuela que siempre la había acogido y con quien vive aún ahora, por el tío, marido de la hermana de la madre, que para ella había sido la única figura paterna, gracias a los primos que le habían proporcionado una experiencia de familia y a los cuales siempre había estado vinculada.

En el caso de Mónica, una niña de 12 años y 1 mes, había sido un Tribunal de Menores que, cuando tenía alrededor de 8 años, había dictaminado el alejamiento de los padres, que se consideraban inadecuados para cubrir las necesidades de la niña y de la hermana, un año mayor, actualmente acogida por otra familia. Mónica fue llevada junto a la hermana a una comunidad residencial de urgencias, por la policía del Estado, en plena noche. La niña presentaba líneas de desarrollo menos preocupantes que las de la hermana, una personalidad que se iba estructurando más hacia características neuróticas que en dirección psicótica, como era el caso de la hermana, que, como ella, era atendida en el Instituto Adleriano de Psicoterapia.

En cuanto a Oscar, un niño de 13 años y 10 meses, los padres biológicos le habían abandonado a la edad de 2 años, según la información recogida por el orfanato en el cual había vivido hasta los 4, edad en que fue adoptado por la familia en que aún ahora vive. Por lo que resulta de los relatos del orfanato, durante mucho tiempo Óscar estuvo sádicamente privado de los estímulos adecuados: fue obligado a quedarse en la oscuridad por largos períodos, padeció graves violencias psíquicas, como exponerle a ruidos repentinos e intensos y permanecer atado en total ausencia de los cuidados primarios, como el alimento y el contacto físico. Estas privaciones provocaron el inevitable desarrollo de una grave forma de psicosis con una base de vivencias muy intensas de ansiedad de fragmentación y de dispersión del yo. Después del abandono de los padres, alrededor de los dos años de edad, transcurrió dos años más en un instituto religioso católico, luego fue adoptado por su familia. A las dificultades mencionadas se añade el déficit sensorial que afecta a la visión y dificultades de la motricidad fina. Presenta, además, ecolalia y graves dificultades de comprensión.

ANÁLISIS DE ALGUNAS EMOCIONES SURGIDAS EN EL TRANCURSO DE LAS SESIONES PSICOTERAPÉUTICAS DE LOS TRES SUJETOS ESTUDIADOS.

La alegría en las sesiones de psicoterapia con Anabel

Difícilmente Anabel mostraba sus emociones positivas en las sesiones psicoterapéuticas, antes bien tendía a evocar emociones de miedo, de rabia y de

tristeza, y no parecía recabar placer ni satisfacción de lo que hacía y vivía: el grado de control emocional siempre era muy alto.

A la terapeuta no le quedaba claro cómo habría recibido la noticia de su boda inminente y de la breve interrupción de las sesiones por su viaje de boda, teniendo en cuenta su experiencia de vida cotidiana, donde las ocasiones de duelo y de separación de las personas queridas habían sido numerosas. De acuerdo con el supervisor, la psicoterapeuta estableció que tal noticia se debía transmitir con cierta anticipación, para darle la posibilidad de elaborar las vivencias provocadas por el evento. En realidad, ambos esperaban que suscitaría emociones de alegría, dado que el evento estaba cargado de significados de vida y bienestar, al contrario de los numerosos acontecimientos caracterizados por significados de muerte y de pérdida que la vida le había proporcionado hasta ese momento. Las expectativas se confirmaron.

En ocasión de la noticia de la boda de la psicoterapeuta, Anabel puso en “escena” una situación agradable y alegre en que representaba los momentos felices de la fiesta de su primera comunión

Hasta la sesión anterior, Anabel había jugado a la niña discapacitada, falta de todo recurso que promueve la autonomía y el bienestar. Delante de la noticia de la boda reaccionó con una amplia sonrisa y con una exclamación de alegría: “¡Qué bonito!” y el deseo de jugar al “día de su primera comunión”. En primer lugar, pidió a la terapeuta que le hiciera un recogido “elegante”, utilizando un pequeño aro de tul de un obsequio. Una vez comprobado que estaba especialmente cuidada en su aspecto, pidió que se le hiciera un vestido con el papel que normalmente cubría la camilla del ambulatorio médico-psiquiátrico en que tenían lugar las sesiones. Terminada la preparación, dijo que podía simular que estaba en el restaurante en el momento de la recepción, en consecuencia, se puso de pie encima de la silla y agradeció todos los invitados imaginarios por su presencia en la ceremonia de su primera comunión. Pidió a la terapeuta que le sacara unas fotos y asumió todas las poses más sofisticadas y atractivas posibles, mostrándose contenta de poder eternizar este momento de especial felicidad y de satisfacción. Al final, hizo un dibujo con un cuidado desconocido en sus dibujos precedentes: utilizó colores claros, procedió con calma y concentración, contrariamente a los trazos rápidos y nerviosos con que realizaba normalmente los dibujos, y consiguió unas proporciones adecuadas: el dibujo representaba una niña con un vestido azul cielo y el pelo rubio, con flores a su alrededor, y su cara se caracterizaba por una expresión feliz y relajada. El juego tuvo una duración adecuada, al contrario de las otras sesiones en que el juego se interrumpía bruscamente por aburrimiento e insatisfacción manifiestos.

En este caso la situación está invertida: Anabel muestra participar en la alegría

de la psicoterapeuta, es ella la que comparte las emociones del otro. Casi pareció que precisara alguien que le dijera: “¡Ya!”, para poder expresar de lleno un sentimiento de satisfacción en sí misma, para manifestar su necesidad de estar al centro de la atención (las fotos, subir a la silla), para ser causa y motivo de la alegría de los demás (los invitados de la fiesta) sin sentirse culpable por mostrarse demasiado. En el curso de las sesiones ya no volvió a ocurrir que Anabel se sintiera tan libre, aunque varias veces puso en escena el hecho de que la aplaudieran por “saber hacer” algo concreto: volteretas, piruetas, verticales, pero nunca por el mero hecho de ser ella misma, como en ese caso. Éste representó un paso importante en la adquisición de la conciencia de poder significar algo para alguien, sobre todo para sí misma.

En las sesiones posteriores a la mencionada, Anabel hizo referencia, cada vez más frecuentemente, a acontecimientos de la vida cotidiana en que había tenido la ocasión de sentirse aceptada por como era. Casi pareció que pudiera basarse en relaciones interpersonales satisfactorias como antecedente situacional de emociones positivas, como los demás chicos y chicas de su edad.

El miedo en las sesiones de psicoterapia con Mónica.

Las emociones de miedo, según la teoría procesual-componencial de Scherer (1984), provendrían de la pérdida de control sobre la situación, de la conciencia que los propios recursos son insuficientes para afrontar los hechos, que se valoran como peligrosos y se consideran como obstáculos para el logro de los objetivos personales. Es justo lo que ocurrió en la situación de juego puesta en práctica repetidamente por Mónica, en el curso de un año de psicoterapia.

En muchas sesiones Mónica pidió que la psicoterapeuta construyera un laberinto con los cubos-cojines de la psicomotricidad. Ese laberinto no era otra cosa que una estructura constituida por muchas aberturas que permitían entrar y salir corriendo sin ser capturados. El juego consistía, de hecho, en la atribución del papel de bruja a la terapeuta, y del de niña especialmente lista, alerta e inteligente, a Mónica. Su propuesta era que yo la persiguiera y la capturara, mientras ella entraba y salía del laberinto que se encontraba en el medio de la habitación. Las normas no me permitían entrar en el laberinto, sólo la podía capturar cuando estaba fuera, y, de todas formas, no la podía considerar capturada hasta después de la tercera vez que conseguía tocarla.

Durante una de estas sesiones, el juego se alargó durante toda la hora, en la búsqueda agotadora de reglas que impidieran su captura. De nada sirvieron mis intentos de cogerla, se escapaba cada vez, corría y se refugiaba dentro del laberinto, impidiendo por mucho tiempo su captura. De hecho, el tiempo de la sesión se acabó justo cuando estaba a punto de cogerla, y ella consiguió eximirse de la captura, con evidente satisfacción. Por muchas sesiones sucesivas Mónica volvió a proponer este mismo

esquema, hasta que el juego se volvió agotador, cansado e insatisfactorio para ambas partes. La psicoterapeuta percibía la frustración de no poder finalizar nunca el juego que la niña controlaba rígidamente. Se abrió paso la hipótesis que la idea de ser capturada la espantara muchísimo, casi como si hallarse en una situación sin salida pudiera representar para ella, simbólicamente, la evocación de experiencias de grave amenaza y de peligro para su incolumidad física y psíquica. La hipótesis pareció confirmarse cuando la terapeuta, cansada ya de tantas excusas para no considerar válida la captura, decidió capturarla igualmente, también por indicación del supervisor. La reacción se pareció a la que se podría observar en un animalito indefenso y muy espantado. Forcejeó y gritó: “¡No vale, no vale, déjame, no!”. La emoción que expresó fue verdaderamente muy intensa, y la terapeuta también sintió la misma sensación de alarma que la niña debía estar experimentando. Sin embargo, le transmitió la necesidad de quedarse en el ámbito simbólico del juego y de que la terapeuta se mantuviera en el papel relativamente rígido de bruja que ella misma le había asignado, con tal de crear dudas acerca del control que podía ejercer sobre la situación. La estrategia fue suficiente para permitirle la expresión de todo el miedo que efectivamente sentía, si bien trasladado a la situación de juego. El contexto simbólico provocó una reacción de defensa agresiva (mordiscos y arañazos) de especial intensidad. Averiguar que la terapeuta podía tolerar un ataque defensivo de esta envergadura le permitió tranquilizarse mucho, y, en las numerosas sesiones sucesivas en que volvió a proponer el juego y la psicoterapeuta lo manejó de la misma manera, Mónica tuvo la oportunidad de elaborar, también conscientemente, su manera de reaccionar agresivamente, que se producía por las emociones de miedo y por la sensación de amenaza que percibía en la relación con el mundo externo.

Experimentar este papel una y otra vez tuvo un importante significado para Mónica, que, a partir de entonces, pudo tolerar mejor la incertidumbre de las relaciones interpersonales: esta vivencia pareció serle útil, en particular, para organizar lo que ocurría en su interior en el contexto de las relaciones interpersonales, cuando no era posible prever, controlar y compartir las acciones del interlocutor. Como consecuencia de esta experiencia emocional de profundo miedo por la incertidumbre y la imprevisibilidad de las conductas ajenas se pudo pasar a juegos caracterizados por una confianza extrema, como ser manipulada y movida por la terapeuta, fingiendo que era un títere indefenso. Compartir las fuertes reacciones emotivas fue la clave para que la psicoterapeuta pudiera entender auténticamente lo que sentía Mónica y cómo evaluaba la realidad, con el fin de identificar los instrumentos terapéuticos capaces de contener el sufrimiento provocado por el miedo.

La tristeza en las sesiones de psicoterapia con Anabel.

En el proyecto terapéutico con Anabel un objetivo fundamental siempre había sido el de identificar una manera de fomentar la expresión de la propia emoción de tristeza y de duelo por las muertes que habían caracterizado su vida. Excepto la ocasión en que Anabel, durante el juego, había fingido enterrar a la psicoterapeuta, y le había transmitido toda la angustia promovida por la sensación de pérdida y de abandono, nunca se había referido a las personas significativas perdidas. Su malestar, sin embargo, se había renovado cuando, al acabar el año escolar pasado, la abuela materna, por la cual había sido acogida por sentencia del Tribunal de Menores, decidió que Anabel no debía continuar asistiendo a las sesiones de psicoterapia. Percatándose de la urgente necesidad de aprovechar un espacio de libre expresión de sus sentimientos, Anabel ideó, más o menos conscientemente, una estrategia que alertara la abuela y le hiciera comprender cuánto necesitaba todavía la terapia para resolver unos problemas fundamentales en su vida.

Al principio del nuevo año escolar, Anabel planteó explícitamente a la abuela la demanda de explicarle el motivo de la muerte de la madre y de confirmarle la sospecha que hubiera muerto a causa de la drogodependencia. Dado que la abuela nunca le dijo toda la verdad, la petición repetida que se aclarara este dilema la sumió en un período de profunda crisis, que motivó el reanudarse de las sesiones terapéuticas. La situación propició que la abuela decidiera explicar a la nieta la versión correcta de los hechos. Junto a la neuropsiquiatra que llevaba el caso de la abuela de Anabel, se decidió que la sesión de psicoterapia podría ser un buen encuadre para que la abuela pudiera por fin desvelarlo todo. Así es como se desarrollaron los hechos en esa importante sesión, en presencia de Anabel y de la abuela.

Anabel entró en la habitación y la psicoterapeuta le dijo que sabía que la noche anterior había pedido explicaciones sobre la muerte de su madre. La reacción de Anabel fue en todo distinta de la distancia que aparentaba usualmente: lloró a lágrima viva, y la terapeuta a duras penas consiguió consolarla y retomar su discurso. Le dijo que la abuela había pedido podérselo explicar todo en su presencia, porque se le hacía muy difícil afrontar sola este discurso que la hacía sufrir tal y como ella estaba sufriendo en ese momento. La abuela estaba dispuesta a explicarlo todo también en referencia a la toxicomanía de la madre. Anabel siguió llorando, estaba visiblemente postrada, las lágrimas brotaban abundantemente, y la terapeuta, a pesar de los sentimientos dolorosos e intensos que compartía con ella, le propuso ir a buscar la abuela que, como de costumbre, se encontraba en la planta baja, a la entrada del servicio en que se desarrollaban las sesiones. Parecía no conseguir hallar las fuerzas para ir a buscarla, y, en particular, reveló que no tenía suficiente valor para plantear la pregunta a la abuela de forma explícita; la psicoterapeuta

la tranquilizó, diciendo que ella misma podía hacer de portavoz. El viaje en el ascensor estuvo cargado de tensión pero no insostenible, y la abuela fingió que no sabía nada, aunque la psicoterapeuta le había dicho a Anabel que estaban de acuerdo sobre el hecho de llamarla en el curso de la sesión. La psicoterapeuta hizo lo que había prometido y formuló la pregunta de la siguiente forma: “A. le pidió hace unas noches si su madre hubiera muerto a causa de la dependencia de las drogas. Tal vez, la otra noche no consiguió decirle cómo habían sucedido las cosas verdaderamente. Puede hacerlo ahora, si desea, así Anabel entenderá cómo fueron realmente las cosas”. La abuela no consiguió ni empezar la frase, ya que Anabel volvió a romper a llorar desconsoladamente. La psicoterapeuta se encontraba al lado de Anabel, ambas estaban sentadas en una butaquita, y la abuela estaba al otro lado de la mesa. Le explicó en breve la verdad, diciendo que la culpa de que la madre fuera toxicómana la tenían enteramente las malas compañías. No consiguió decir que la madre había muerto de SIDA, y, tal vez, en un pueblecito es demasiado duro admitir esta realidad aún marginadora y poco comprendida. Dijo que había muerto por un tumor al hígado, que era una versión no totalmente incorrecta, dado que la inmunodeficiencia lleva a descompensaciones orgánicas de naturaleza varia. Anabel escuchó muy atentamente, siguió llorando y frotándose los ojos, y la abuela le pidió que intentara sobreponerse, subrayando la necesidad de reaccionar con control y no de manera estúpida. El rol de la terapeuta en ese momento fue el de llamar la atención sobre la necesidad de expresar las emociones libremente, tanto más si son congruentes con la situación. En este caso, se trataba de la reacción de llanto y de desesperación por la evocación del duelo por la madre, evento innegablemente desestabilizador para la niña, que hasta ese momento nunca había tenido la oportunidad de expresar esa clase de vivencias emocionales con tanta espontaneidad. A la abuela también se le llenaron los ojos de lágrimas, en el fondo estaban hablando de su propia hija, pero aguantó. Anabel se sintió de todas formas muy aliviada, pidió a la terapeuta que hiciera salir la abuela y, después de este momento emocional tan intenso, expresó el deseo de jugar un poco a pelota antes del final de la sesión.

Creo que la descripción no requiere ningún comentario. Sólo puede ser útil notar como, al lado de una psicoterapeuta, Anabel pudo dar libre curso a las emociones reales vividas, sin intentar, como siempre, reprimir y negar el dolor y el sufrimiento.

La rabia en las sesiones de psicoterapia con Mónica.

Además de expresar agresividad para defenderse del miedo a la incertidumbre, Mónica alguna vez manifestó, aparentemente sin motivo, una rabia incontenible y

destructiva.

Mónica se estiró en el suelo, lo que a menudo hacía cuando explicaba su vida en la comunidad y los problemas que se producían en la relación con las educadoras, y se quejó por el hecho que nadie la comprendía ni la quería. En estas ocasiones pedía más o menos explícitamente, que la terapeuta se sentara a su lado de forma que pudiera apoyar la cabeza en sus faldas y ésta le hiciera mimos y caricias. Esto la hacía sentir acogida, y ella conseguía expresar sus propias vivencias emocionales. De repente, sin ningún motivo aparente, fingió hacer también una caricia, pero enseguida, con el rostro sombrío, pellizcó la terapeuta con la intención de provocarle un dolor bastante intenso. La terapeuta se quitó de su alcance y para reconducirla a las reglas del encuadre le recordó la necesidad que no se hicieran daño durante las sesiones de psicoterapia, pero ella contestó: “Ya lo sé, sólo quería hacerte sentir lo que yo siento”.

En este episodio ciertamente estaba presente la necesidad de comunicar simbólicamente un sufrimiento que no era físico, sino psicológico, y que no se puede experimentar sino en este plan de la experiencia. Sin embargo, también estaba la inquietud de no saber cómo comunicar del todo sus sensaciones y, en último análisis, la rabia por sentirse impotente. En este caso, efectivamente, el episodio ocurría después de una queja por la rabia hacia los educadores, que, según su versión de los hechos, le habían impuesto unas normas sin posibilidad alguna de negociar. También el hecho de ser consciente de haber infringido una norma bien conocida, la sutil incomodidad del momento en que había admitido que sabía que había hecho algo incorrecto, todos ellos son elementos que parecen dirigidos a suscitar en el interlocutor lo que normalmente se experimenta cuando no se tolera la norma y se tiene que quebrantarla, y, al tiempo, vivir la emoción que se genera. Según los resultados de la investigación sobre las emociones en niños de la edad de Mónica, a esta edad la rabia se puede desencadenar no sólo por el hecho de haber sido tratados injustamente, como ocurre en la mayor parte de los casos en los adultos, sino también por la amenaza procedente de la continuidad del vínculo con la persona con la cual se produce el conflicto, en este caso concreto, con los educadores.

La rabia en las sesiones de psicoterapia con Óscar.

Óscar era un chico extremadamente pacífico y juguetón. Excepto en los momentos de crisis, era difícil verle enfadado. En sesión, sin embargo, había ocurrido que dirigiera su agresividad hacia un gran muñeco de trapo a forma de pingüino, al que él llamaba “doctor”.

Óscar atribuyó el papel de doctor al gran muñeco un día en el gimnasio del centro de la Unión Ciegos donde se desarrollaban las sesiones de psicoterapia. En primer lugar, Óscar estructuró un juego agradable que

cortó el ritmo de las numerosas sesiones en que no se hacía nada más que juegos repetitivos acompañados, también, por muchas ecolalias. En esta última ocasión, aprovechando el hecho que tenía muy buena puntería, propuso a la terapeuta que jugaran a los bolos. El juego era satisfactorio, golpeaba varias veces los bolos con la pelota, y esto le producía una gran diversión. En un momento dado, mientras recogía un muñequito con el que solía jugar, lo arrojó con fuerza y dijo que hacía falta llevarle al doctor. Más de una vez durante el recorrido imaginario en coche arrojó repetidamente el muñequito al suelo, la terapeuta tenía que ir a recogerlo, hasta que decidió que habíamos llegado a destino. Ante el que Óscar había decidido que sería el doctor, el gran pingüino de trapo, Óscar escenificó simbólicamente su preocupación acerca de su propio problema de hipovisión, que nunca antes se había puesto de manifiesto: dijo que el “bebé”, es decir, el muñequito que había arrojado tantas veces al suelo, tenía que someterse a una visita a los ojos. Oscar, en el papel del doctor, arrojó una vez más el muñequito con fuerza y dijo: “Este bebé hay que tirarlo, porque no ve bien”. La situación estaba muy cargada emocionalmente, y Óscar pudo expresar toda su rabia y su resentimiento por su propia discapacidad visual.

Por primera vez, Óscar expresaba un sentimiento personal referido a su déficit sensorial. De hecho, su capacidad visual le permite moverse muy autónomamente en el espacio. Sus dificultades mayores se deben más al déficit intelectual y al trastorno psíquico que a la hipovisión. Sin embargo, en esta ocasión, Óscar ofrecía una clave de lectura de su tendencia a arrojar con fuerza los personajes protagonistas de sus juegos. Es posible que Óscar ya haya llevado a su conciencia el hecho de ser, en parte, diferente de los iguales, de no ver tan bien y de no hacer todo lo que hacen los demás, y esto puede que le produzca rabia. Lo cierto es que, mientras su reacción a la incomodidad y a la marginación sea una emoción de rabia, querrá decir que la evaluación de sus propias potencialidades frente al mundo externo será la de considerarse suficientemente equipado para afrontar la situación. De haberse quedado con las reacciones emocionales de miedo o haberlas convertido en tristeza, se hubiera producido un bloqueo de la acción, una huida o una total retirada de la realidad. La reacción de rabia, en este caso, parece consentir un pronóstico menos grave sobre la posibilidad de poder acceder a sus recursos internos para afrontar los sentimientos de inferioridad y de malestar.

CONCLUSIONES

En el último ejemplo explicado, la emoción de rabia se puede considerar un instrumento de medida del bienestar y del potencial de adaptación al entorno por parte de Óscar. El mismo significado lo podemos atribuir a la rabia de Mónica por tener que ubicarse en la realidad y afrontar una situación de incertidumbre. Permitir

que estos niños dispongan de un lugar para expresar sus emociones, donde encuentren una persona con quien compartir sus estados de ánimo, significa darles la posibilidad de crecer y madurar con valor.

La persona que se puede definir “sin valor” en los términos empleados por Adler, a menudo es presa de un complejo de inferioridad: “un sentimiento normal de inferioridad, que lleva forzosamente a la búsqueda de fáciles compensaciones y de satisfacciones ficticias, y que, al mismo tiempo, bloquea el camino que conduce a emprender acciones exitosas, magnifica las dificultades y debilita las reservas de valor del individuo” (Adler, 1930). Se trata de la sensación de no poder, de no estar a la altura de las situaciones, en otras palabras, como diría Scherer (1984), se evalúa el propio potencial para hacer frente a un evento o a un obstáculo como insuficiente y nunca como adecuado a las demandas del mundo externo. Según el modelo procesual-componencial de las emociones, este tipo de evaluación del estímulo provoca una emoción de miedo. Desde la teoría adleriana también podemos afirmar que quien afronta el mundo externo desanimado por su propio sentimiento de inferioridad siempre tendrá miedo al afrontar las situaciones. Lo que se escapa a una interpretación de este fenómeno, desde una perspectiva puramente cognitivista (Scherer), es la posibilidad de que, al cambiar el proceso de evaluación cognitiva de la situación, se rebaja la intensidad del miedo en el afrontamiento de la situación-estímulo. También se podría decir que la posibilidad de evaluar las propias potencialidades como cada vez más adecuadas debería rebajar la probabilidad que se desencadenen emociones de miedo.

En efecto, en la práctica psicoterapéutica, el intento consiste en ofrecer una experiencia que permita cambiar la perspectiva con que se afronta la realidad. Por parte de un niño, este intento sólo parece posible si se comparten las vivencias internas con un psicoterapeuta, un “amigo que sabe algo más” y acompaña el pequeño paciente hacia una evaluación más adecuada de sus propios recursos frente a los retos propuestos por el entorno. Desde este punto de vista, es posible entender el paso de un miedo invencible que bloquea, a un miedo vivido, compartido, y facilitador de un sentimiento de confianza en sí mismo y en el otro, y que permite superar obstáculos (ver el caso de Anabel). De este mismo modo, el niño puede vivir el miedo angustioso por la amenaza de la integridad física y psíquica, como contenible y menos destructor, cuando el psicoterapeuta a través del juego, espacio en que la realidad se transforma, se manipula, se “apercibe” y se disfruta de mil maneras diferentes, consigue devolver una imagen de la realidad mejor y menos amenazante.

Para comprender más fondo los mecanismos que se ponen en juego en psicoterapia, puede ser interesante describir brevemente las conceptualizaciones de un estudioso e investigador contemporáneo de las emociones, Bernard Rimé (1983, 1984, 1985), que ha sintetizado su posición sobre la experiencia de compartir las emociones en un ensayo italiano sobre la psicología de la emoción (D’Urso y

Trentin, 1988).

Como se ha mencionado anteriormente, se pueden identificar dos áreas distintas de información, la del sistema cognitivo y la del sistema somato-motor. Nos hemos referido ampliamente al sistema de evaluación cognitiva al citar la teoría de Scherer (1984; 1993) y desde esta perspectiva hemos interpretado en términos de controles evaluativos del estímulo los datos de la investigación y las experiencias emocionales en la vida cotidiana de los pequeños clientes-pacientes en psicoterapia.

La descripción de las vivencias emocionales surgidas durante las sesiones psicoterapéuticas, en cambio, ha puesto en evidencia el papel mantenido por los procesos motores en las operaciones de percepción de la realidad, dado que en nuestro caso se trata de sesiones de psicoterapia infantil, en las que se juega con el cuerpo, al contrario de lo ocurre en la psicoterapia de adultos, donde se privilegia el intercambio verbal.

El aparato muscular contribuye de varias maneras a la elaboración de nuestras representaciones de la realidad: a) nuestro sistema sensorial está anclado al movimiento de forma bidireccional, por ejemplo, para mirar, giramos la cabeza; b) en la vida cotidiana se producen continuamente respuestas motoras de tipo imitativo, como acompañar con el movimiento la visión de una película o de un partido; c) Las reacciones emotivo-afectivas a los estímulos a menudo son de naturaleza motriz además de fisiológica y verbal, por ejemplo, reaccionamos antes que nada por medio de la expresión facial y con ajustes posturales a los acontecimientos que ocurren.

Los procesos motores, pues, juegan un papel central en nuestro encuentro con los eventos de la vida cotidiana.

Las configuraciones musculares activadas en distintas situaciones, incluso en fases muy tempranas del desarrollo, cuando el sistema cognitivo no posee aún las características necesarias para la elaboración cortical de la información, tienen la propiedad de combinar, organizar e integrar series enteras de informaciones distintas en un solo sistema, el somato-motor. Éste recoge informaciones procedentes de varios niveles: el sensorial, el afectivo-relacional y el adaptativo-conductual.

Por lo que concierne el nivel sensorial, nos referiremos a lo que Saraceni señala como base de la construcción del sí mismo y de sus límites (1996/1997). El Sí Mismo es, para Saraceni, *“ese lugar en que la experiencia psicológica se superpone a la somática y le da forma”*. La construcción del “límite del Sí Mismo” se basa en algunas experiencias que se encuentran a varios niveles biológicos, como, por ejemplo, el “sentimiento de rítmica”, es decir, la experiencia subjetiva que proviene de los ritmos fisiológicos vitales del organismo: sueño/vigilia, latido cardíaco, respiración, etcétera. La percepción del ritmo es, pues, una percepción sensorial del Sí Mismo que puede llegar a ser representada a nivel somato-motor en un período incluso muy temprano del desarrollo, y que, en cambio, sólo alcanza en fases evolutivas sucesivas su representación cognitiva.

En cuanto al área afectivo-relacional, Trevarthen (1984), basándose en los resultados de numerosas investigaciones conducidas sobre la relación entre madre y bebé, ha llegado a la conclusión que cada individuo, ya desde las primeras semanas de vida, inicia un proceso de estructuración de sí mismo y de la propia individualidad, a través de la comunicación con la madre. En efecto, en la interacción madre-hijo cada uno adapta los tiempos (variaciones cinemáticas), las formas (variaciones fisiognómicas), y la energía (variaciones energéticas) de las propias expresiones motoras, con el fin de sincronizarse con el otro. De esta manera se alternan momentos armónicos y se desarrolla una complementariedad de sentimientos recíprocos que llevan a un emparejamiento (*partnership*) emocional o en “confluencia”. Los intercambios positivos conseguidos y eficaces, entre la madre y el bebé, son, pues, altamente dinámicos y generan modelos (*patterns*) expresivos regulares y ciclos temporales en que se suceden las anticipaciones de una cierta gama de posibles reacciones emotivas en la pareja (*partner*): de esta manera se forman principios de control intersubjetivo en que se expresan y se completan las motivaciones comunicativas del recién nacido.

Por último, en el ámbito adaptativo-conductual, en los individuos se pueden identificar modelos (*patterns*) de respuesta que también se encuentran en especies inferiores, y, por lo tanto, se pueden considerar filogenéticamente heredados, por la rapidez con que permiten al ser humano adaptarse a las apremiantes demandas del entorno (Ekman, 1978; Plutchik, 1980).

En la mayor parte de situaciones, la información que procede de todas las áreas mencionadas es infinitamente más compleja de lo que podemos imaginar.

Se puede decir que el sistema cognitivo actúa de forma paralela a través de una reelaboración de la información disponible en el momento de producirse el evento generador de emoción. Parece un tanto improbable que el sistema cognitivo intente convertir la enorme cantidad de informaciones procedentes de distintos niveles en sistemas conceptuales y racionales, dado que no tendría la potencia ni la rapidez necesarias.

Esto lleva a la conclusión que unas representaciones de origen motora *sui generis* siguen transmitiendo al individuo informaciones que se refieren a elementos esenciales de significado de los acontecimientos vividos. El sistema motor parece ser el instrumento más adecuado para construir impresiones globales e intensas experimentadas como núcleo de las propias representaciones personales (ver también el concepto de marcadores somáticos, *somatic-markers*, introducido por Damasio, 1999).

Si bien el sistema cognitivo-conceptual consiente la organización lógica y conceptual de los elementos generados en la interacción física y social del individuo con el entorno, se puede afirmar, y parece haber sido ampliamente demostrado por las observaciones de las sesiones, que las modalidades primitivas de percepción de la realidad siguen proporcionando una contribución irrenunciable a la relación con

el entorno en cada una de sus fases. Sin embargo, en la vida cotidiana, este nivel de experiencia se sustituye más a menudo por las elaboraciones realizadas por las áreas cognitivas. Como es obvio, en los niños esto ocurre en menor medida: el contexto psicoterapéutico facilita que, a través del juego, de la implicación corporal, y de la completa confianza en el terapeuta que contiene y protege, el sistema cognitivo conceptual afloje y deje espacio a la expresión del sistema somato-motor. Estas condiciones, según Rimé (1985), favorecerían la posibilidad de compartir las emociones, en un proceso más cercano a un contagio emotivo que a una simple comunicación de las propias vivencias.

Podemos considerar, pues, que cualquier proceso de cambio sólo puede producirse cuando se alcanza este profundo nivel comunicativo. Por medio de la participación emocional del psicoterapeuta, es decir, gracias al hecho de experimentar directamente lo que realmente vive el sujeto en su esfera emocional profunda, el niño consigue experimentar, en una situación protegida y de contención, como la del encuadre psicoterapéutico, los posibles resultados de una vivencia emocional muy intensa. El terapeuta tendrá que procurar que la experiencia y la evocación de las emociones más características y profundas del individuo se produzcan conjuntamente con la aprehensión intensa del sistema somato-motor y con una sistematización por parte del sistema cognitivo-conceptual. La interacción siempre creciente entre el sistema somato-motor y el sistema cognitivo, y la diferenciación cada vez mayor de la intensidad emocional, según sus elementos situacionales específicos, permiten una real evolución de la vida emotiva. Se puede, pues, concluir que el tratamiento sistemático de la experiencia emocional según los principios descritos, es decir, que ponga énfasis no sólo en el sistema cognitivo, sino también y ante todo en el sistema somato-motor, es el solo que promueve una evolución efectiva de las posibilidades del individuo de adaptarse al entorno con serenidad y armonía, a pesar de que la vida presenta en casos como los de los niños mencionados una gran cantidad de eventos que producen emociones negativas de malestar y de sufrimiento.

En otras palabras, podríamos decir que en el encuadre de la psicoterapia, y especialmente en la relación terapéutica con niños, hace falta sentirse sumergido en el mar de las sensaciones que se generan en los pacientes y en nosotros mismos por el hecho de contactar con las emociones, para que la brújula de los datos de la investigación nos aclare en qué aguas navegamos, qué rumbos ha emprendido nuestro pequeño paciente, y en qué playas llegará o no llegará a desembarcar. Así será posible descubrir que las olas de este mar no son otra cosa que el fruncido de un amplio corte de seda: son el tejido abigarrado de sus emociones, del que habrá que recabar, junto con el niño, un traje que le envuelva perfectamente y se adapte a su conformación, con la esperanza de que la confección que se lleva al cabo conjuntamente posibilite la realización de movimientos amplios, le proteja del calor y del frío y revele el valor de la persona que lo lleva.

La psicoterapia es un campo de experiencia "extra-ordinaria", en el cual el psicoterapeuta debe tener la habilidad de tratar con emociones, con el objetivo de mejorar las habilidades del paciente de regular sus propias emociones. Esto está más allá de la experiencia ordinaria, porque en este tipo de setting, no sólo los pacientes recuerdas sus experiencias emocionales del pasado, exigiendo empatía por parte del terapeuta, sino también evocan en él, continuamente y frecuentemente, reacciones emocionales, especialmente en sesiones en las cuales las dos partes están profundamente implicadas. En esta forma de relación profunda, algo pasa que no sólo es cognitivo, sino también kinético y somático, especialmente en la psicoterapia con niños y adolescentes. Esta forma de sesión terapéutica es una preciosa ocasión para aprender a expresar, comprender y tratar con las emociones. Este artículo presenta algunas teorías sobre emociones, que explican de diferente manera los factores que evocan emociones en la vida cotidiana y qué procesos están implicados. La descripción de sesiones terapéuticas con tres preadolescentes intenta mostrar como el concepto del terapeuta sobre el modelo específico de las emociones afecta su relación con el paciente y como aumenta la competencia emocional de éste.

Palabras clave: emociones, psicoterapia, infancia, adolescencia, reacciones del terapeuta

Traducción: María Monini

Referencias Bibliográficas

- ABELSON, R. P. (1981). Psychological status of the scripts concept. *American Psychologist*, 36, 714-729.
- ABU-LUGHOD, L. (1986). *Veiled sentiments*. Berkley: University of California Press.
- ADLER, A. (1947). *Prassi e Teoria della Psicologia Individuale*. Roma: Astrolabio
- ADLER, A. (1929). *La psicologia individuale nella scuola*. Roma: Newton Compton.
- ADLER, A. (1993). *Psicologia dell'educazione*. Roma: Newton Compton.
- ADLER, A. (1993). *Psicologia del bambino difficile*. Roma: Newton Compton.
- ADLER, A. (1994). *La conoscenza dell'uomo nella psicologia individuale*. Roma: Newton Compton
- AVERILL, J. R. (Tr. it. 1968). Grief: Its nature and significance. *Psychological Bulletin*, 70, 721-748.
- AVERILL, J. R. (1994). It's a Small World, But a Large Stage. In P. Ekman, y R. J. Davidson (Eds.) *The Nature of Emotions. Fundamental Questions* (pp. 143-145). Nueva York y Oxford: Oxford University Press.
- BARONE, L., & MATARAZZO, O. (1998). *Antecedenti situazionali delle emozioni. Un confronto tra adolescenti e adulti*. Resúmenes del Congreso Nacional de la Sección de Psicología Experimental, Florencia.
- BARONE, L., GALATI, D. & MARCHETTI, Anabel (1992). Le occasioni di tristezza e rabbia in età evolutiva. *Età Evolutiva*, 41, 27-40.
- BARRETT, K. C. & CAMPOS, J. J. (1987). Perspectives on emotional development II: A functionalist approach to emotions. En J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 555-578). Nueva York: Wiley.
- BENZECRI, J. P. (1973). *L'analyse des données*. Paris: Dunod.
- BERKOWITZ, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression. *American Psychologist*, 45, 494-503.
- BLACK, P. (Ed.) (1970). *Physiological Correlates of Human Emotion*. Nueva York: Academic Press.
- BLACKBURN, R. (1965). Emotionality, repression sensitization and maladjustment. *British Journal of Psychiatry*, 111, 399-404.
- BORKE, H. (1971). Interpersonal perception of young children: egocentrism and empathy. *Developmental Psychology*, 5, 263-269.
- BOUCHER, J.D. (1983). Antecedents to emotions across cultures. En S.H. Irvine, & J.W. Berry (Eds.), *Human Assessment and Cultural Factors*. Nueva York: Plenum Press.

- BOUCHER, J.D., & BRANDT, M.E. (1981). Judgment of emotion: American and Malay antecedents, *Journal of Cross-cultural Psychology*, 12, 272-283.
- BRANDT, Mónica E., & BOUCHER, J. D. (1985). Judgments of emotions from the antecedent situations in three cultures. En I. R. Lagunes, & Y. H. Poortinga (Eds.), *From a different perspective: Studies of behavior across cultures* (pp. 348-362). Lisse, Holanda: Swets en Zeitlinger.
- BRIGGS, J. L. (1979). *Never in anger: Portrait of an Eskimo family*. Cambridge, MA Harvard University Press.
- BYRNE, D. (1964). Repression-sensitization as a dimension of personality. En B. Anabel Maher (Coord.), *Progress in experimental Personality research*. Nueva York: Academic Press.
- CAMRAS, L. A. & ALLISON, K. (1989). Children and Adults' Belief About Emotion Elicitation. *Motivation and Emotion*, 13, 53-70.
- CARSTENSEN, L. L. (1987). Age-related changes in social activity. En L. L. Carstensen, & B. A. Edelman (Eds.), *Handbook of clinical gerontology* (pp. 222-237). Nueva York: Pergamon Press.
- CARSTENSEN, L. L., LEVENSON, R. W., & GOTTMAN, J. M. (1995). Emotional behavior in long-term marriage. *Psychology and Aging*, 10, 140-149.
- COHEN, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- COURTIAL, J. P. (1978). A Propos de l'Analyse des Données. *Revue française de Sociologie*, 19, 585-592.
- DAMASIO, Anabel R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Nueva York: Putnam.
- DAVIES, M. (1970). Blood pressure and personality. *Journal of psychosomatic Research*, 14, 89-104.
- DOUGHERTY, L. M., ABE, J. Anabel, & IZARD, C. E. (1996) Differential Emotions Theory and Emotional Development in Adulthood and Later Life. En C. Magai, & S. H. McFadden, (Eds.), *Handbook of emotion, adult development, and aging*. (pp. 27-41). San Diego, CA: Academic Press.
- D'URSO, V., & TRENTIN, R. (1988) (Coord.). *Psicologia delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- EKMAN, P. (1994). Antecedent Events ad Emotion Metaphors. En P. Ekman, & R. J. Davidson (Eds.), *The Nature of Emotions. Fundamental Questions*. (pp. 146-149). Nueva York y Oxford: Oxford University Press.
- EKMAN, P., & Davidson, R. J. (1994). Afterword: How is Evidence of Universals in Antecedents of Emotion Explained? En P. Ekman, & R. J. Davidson (Eds.), *The Nature of Emotions. Fundamental Questions*. (pp. 176-177). Nueva York y Oxford: Oxford University Press.
- EKMAN, P., & FRIESEN, W. V. (1971). Constants across Cultures in the Face and Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124-129.
- EKMAN, P., & FRIESEN, W. V. (1978). *The Facial Action Coding System (FACS): A technique for the measurement of facial movement*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1970). *Ethology: The biology of behaviour*. Nueva York: Holt Rinehart and Winston. [trad.it.: *I fondamenti dell'etologia*. Milano: Adelphi].
- ELLESWORTH, P. C., & SMITH, C. Anabel (1988). Shades of joy: Patterns of appraisal differentiating pleasant emotions. *Cognition and Emotion*, 2, 301-331.
- EMDE, R. N. (1980). Levels of meaning for infant emotions: A biosocial view. En W. Anabel Collins, (Ed.), *Development of cognition, affect and social relations: Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 13, pp. 1-38). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ERCOLANI, Anabel P., ARENI, Anabel, & MANNETTI, L. (1990). *La ricerca in psicologia. Modelli di indagine e di analisi dei dati*. (pp. 234-274). Roma: La nuova Italia Scientifica.
- FOLKMAN, S., & LAZARUS, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 466-475.
- FRIJDA, N. H. (1994). Universal Antecedents Exist, and are interesting. En P. Ekman y R. J. Davidson (Eds.), *The Nature of Emotions. Fundamental Questions* (pp. 155- 162). Nueva York y Oxford: Oxford University Press.
- FRIJDA, N. H., KUIPERS, P., & TER SCHURE, E. (1989). Relation among emotion, appraisal, and emotional action readiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 212-228.
- FRIJDA, N.H. (1986). *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. it.: *Emozioni*. Bologna: Il Mulino, 1988].
- GALATI, D. (1993). Occasioni di emozione nell'infanzia e nell'età adulta. *Giornale Italiano di Psicologia*, 20, 69-96.
- GALATI, D., MICELI, R., & SINI, B. (1996) Judging and measuring emotional facial expressions of congenitally blind children. En N. Frijda (Ed.), *ISRE '96 - Proceedings of the IX Conference of the International Society for Research on Emotions*. Toronto: I.S.R.E Edition. (pp. 334-338).

- GALATI, D., & SINI, B. (1998a). Echellonnement multidimensionnel des termes du lexique français des émotions. Une comparaison entre trois procédés d'analyse. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 37, 76-96.
- GALATI, D., & SINI, B. (1998b). Les mots pour dire les émotions: recherche sur la structure du lexique émotionnel italien. *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 4, 139-161.
- GALATI, D., & SCIACKY, R. (1995). The representation of antecedents of emotions in northern and southern Italy: A textual analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 123-141.
- GALATI, D., GUIDA, S., MICELI, R., & SINI, B. (1998). L'espressione facciale delle emozioni nei bambini ciechi congeniti. Codifica e riconoscimento delle espressioni facciali di un gruppo di soggetti tra il terzo ed il quinto anno di vita. *Ricerche di Psicologia*, 22, 45-79.
- GALATI, D., SINI, B., TINTI, C., & MICELI, R. (in corso di pubblicazione). L'espressione facciale delle emozioni in bambini ciechi congeniti di età compresa tra gli 8 e gli 11 anni. Osservazione e decodifica dell'espressione delle emozioni. *Ricerche di psicologia*.
- GALATI, D., MASSIMINI, F., & SINI, B., (In corso di pubblicazione). Il lessico emozionale nelle lingue neolatine: un confronto tra catalano e castigliano. En B. Cattarinussi (Ed.) *Emozioni e sentimenti nella vita sociale*. Milán: FrancoAngeli.
- GALATI, D., & SINI, B. (en prensa). Vita quotidiana ed emozioni nell'infanzia e nell'adolescenza. En O. Matarazzo (coord.) *Emozioni e adolescenza*. Nápoles: Liguori.
- GALATI D., SINI B., SCHMIDT S., & TINTI, C. (in corso di pubblicazione). Spontaneous facial expression of emotions: Comparing congenitally blind and sighted children. *Emotion*. (MS: E00-41)
- GALATI, D., MICELI, R., & SINI, B. (en prensa). Coding and Judging the Facial Expression of Emotions in congenitally blind children. *International Journal of Behavioral Development*. (MS IJBD/198/040373).
- GEHM, T. L., & SCHERER, K. R. (1988). Relating situation evaluation to emotion differentiation: Non-metric analysis of Cross-cultural questionnaire data. En K. R. Scherer (Ed.). *Facts of Emotion: Recent Research* (pp. 61-78). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- GRANDI, L. G. (2003). *Viaggio nell'uomo: per una Psicologia del benessere e del servizio. Volume 1*. Turin: Ideanet.
- GRANDI, L. G. (2003). *Viaggio nell'uomo: per una Psicologia del benessere e del servizio. Volume 2*. Turin: Ideanet.
- HARRIS, P. L. (1989). *Children and Emotion. The Development of Psychological Understanding*. Oxford: Basic Blackwell Ltd. (Trad. it. coord. por G. Gilli e Anabel Marchetti. *Il bambino e le emozioni*. Milán, Cortina, 1991.)
- HARTER, S., & WHITESELL, N R. (1989). Changes in understanding of emotion concepts. In C. Saarni, & P. L. Harris (Eds.). *Childrens' Understanding of emotion*. Cambridge: Cambridge University.
- HOBSON, P. (1993). The emotional origins of social understanding. *Philosophical Psychology*, 6, 227-249.
- IZARD, C. E. (1993). Organizational and motivational functions of discrete emotions. En M. Lewis, & J. Haviland (Eds.). *Handbook of emotions* (pp. 631-641). Nueva York: Guilford.
- IZARD, C. E., & MALATESTA, C. Z. (1987). Perspectives on emotional development, I: Differential emotions theory of early emotional development. En J. D. Osofsky (Ed.). *Handbook of Infant Development* (2nd ed., pp. 494-554). Nueva York: Wiley.
- IZARD, C. E., NAGLER, S., RANDALL, D. & FOX, J. (1965). The effects of affective picture stimuli on learning, perception and the affective values of previously neutral symbols. En S. S. Tomkins & C. E. Izard (Eds.). *Affect, cognition, and personality*. Nueva York: Springer.
- IZARD, C.E. (1971). *The Face of Emotion*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- IZARD, C.E. (1979). *The Maximally discriminative facial movement coding system(Max)*. Newark, Delaware (DE) University of Delaware Office of Instructional Technology.
- KEELER, W. (1983). Shame and stage fright in Java. *Ethos*, 11, 152-165.
- KISSEN, D. M. (1966). The significance of personality in lung cancer in men. *Annals of the New York Academic Science*, 125, 820-826.
- LABOUVIE-VIEF, G., & DEVOE, M. (1991). Emotional regulation in adulthood and later life: A developmental view. En K. W. Schaie (Ed.). *Annual review of gerontology and geriatrics* (pp. 172-194). Nueva York: Springer.
- LABOUVIE-VIEF, G., DEVOE, M., BULKA, D. (1989). Speaking about feelings: Conceptions of emotion across the life span. *Psychology and Aging*, 4, 425-437.
- LABOUVIE-VIEF, G., HAKIM-LARSON, J., DEVOE, M., & SCHOEBERLEIN, S. (1989). Emotions and self-regulation: A life span view. *Human Development*, 32, 279-299.

- LANZETTA, J., CARTWRIGHT-SMITH, J., & KLECK, R. (1976). Effects of nonverbal dissimulation on emotional experience and autonomic arousal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 354-370.
- LAWTON, M. P., KLEBAN, M. H., RAJAGOPAL, D., & DEAN, J. (1992). Dimensions of Affective Experience in Three Age Groups. *Psychology and Aging*, 7, 171-184.
- LAZARUS, R. (1994). Universal Antecedents of the Emotions. In P. Ekman, & R. J. Davidson (Eds.) *The Nature of Emotions. Fundamental Questions* (pp. 163-171). Nueva York y Oxford: Oxford University Press.
- LAZARUS, R. S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. Nueva York: McGraw-Hill.
- LAZARUS, R. S., & FOLKMAN, S.: (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Nueva York: Springer.
- LEBART, L., MORINEAU, A., BECUE, M. & HAEUSLER, L. (1993). *SPAD-T: Système Portable pour l'Analyse des Données Textuelles*. Saint-Mandé: Centre International de Statistique et d'Informatique Appliquées.
- LEBRA, T. S. (1983). Shame and guilt: A psychocultural view of the Japanese self. *Ethos*, 11, 192-209.
- LEVY, R. I. (1973). *Tahitians: Mind and experience in the Society Islands*. Chicago: University of Chicago Press.
- LEWIS, M., & MICHALSON, L. (1983). *Children's emotions and moods*. Nueva York: Plenum Press.
- MAGAI, C. & MCFADDEN, S. H. (Eds.) (1996). *Handbook of emotion, adult, development, and aging*. San Diego, CA: Academic Press.
- MALATESTA, C. Z., & IZARD, C. E. (Eds.). (1984). *Emotion in adult development*. Beverly Hill, CA: Sage.
- MALATESTA, C. Z., & KALNOK, M. (1984). Emotional experience in younger and older adults. *Journal of Gerontology*, 39, 301-308.
- MARRADI, A. (1989). Presentación. En E. Amaturio (Ed.). *Analyse des données e analisi dei dati nelle scienze sociali*. (pp. VII-VIII). Turín: Centro Scientifico Editore.
- MAURO, R., SATO, K., & TUCKER, J. (1992). The role of appraisal in human emotions: A cross-cultural study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 301-317.
- MESQUITA, B., & FRIJDA, N.H. (1992). Cultural variations in emotions: a review. *Psychological Bulletin*, 112, 179-204.
- MURRAY, A. D. (1979). Infant crying as an elicitor of parental behavior: An examination of two models. *Psychological Bulletin*, 86, 191-215.
- NIEDENTHAL, P. M., SETTERLUND, M. B., & JONES, D.E. (1994). Emotional organization of perceptual memory. En P.M. Niedenthal, & S. Kitayama (Eds.). *The heart's eye: Emotional influences in perception and attention* (pp.87-113). San Diego, CA: Academic Press.
- PENNEBAKER, J. W., & BEALL, S. K. (1986). Confronting a traumatic event: towards an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95, 274-281.
- PLUTCHIK, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Nueva York: Harper & Row.
- REISENZEIN, R., & HOFMANN, T. (1993). Discriminating emotions from appraisal-relevant situational information: Baseline dates for structural models of cognitive appraisals. *Cognition and Emotion*, 7, 325-355.
- REISENZEIN, R., & SPIELHOFER, C. (1994). Subjectively salient dimensions of emotional appraisal. *Motivation and Emotion*, 18, 31-77.
- RIMÉ, B. (1988). La comunicazione dell'esperienza emotiva. En V. D'Urso & R. Trentin (Eds.). *Psicologia delle emozioni* (pp. 289-303). Bologna: Il Mulino.
- RIMÉ, B. (1983). Non verbal communication or non verbal behavior? Towards a cognitive-motor theory of nonverbal behavior. En W. Doise & S. Moscovici (Eds.). *Current issues in european social psychology*. Cambridge: University Press.
- RIMÉ, B. (1984). Language et communication. En S. Moscovici (Ed.). *Psychologie Sociale*. París: Presses Universitaires de France.
- RIMÉ, B. (1985). "Do you see what I mean?" The process of sharing representations in interpersonal communication. En Actas del Congreso: *The social constitution of meaning in interpersonal communication*. The Werner-Reimers Foundation, Bad-Homburg, Alemania, 4-7 de diciembre.
- ROSCH, E. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories. En T. E. Moore (Ed.). *Cognitive development and the acquisition of language* (pp. 27-48). Nueva York: Academic Press.
- ROSCH, E. (1978). Principles of categorisation. En: E. Rosch, & B. B. Lloyd (Eds.) *Cognition and Categorisation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- ROSEMAN, I. J. (1984). Cognitive determinants of emotion: A structural theory. En: P. Shaver (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology* (Vol 5, pp. 11-36). Beverly Hills, CA: Sage.
- ROSEMAN, I. J., Spindel, M. S., & Jose, P. E. (1990). Appraisal of emotion-eliciting events: Testing a theory of discrete emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 899-915.

- RUSSELL, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.
- RUSSELL, J.A., & MERHABIAN, A. (1977). Evidence for three-factor theory of emotions. *Journal of Research in Personality*, 11, 273-294.
- RUTH, J. E., & VILKKO, A. (1996). Emotion in the construction of autobiography. En C. Magai & S. H. McFadden (Eds.). *Handbook of Emotion, Adult Development, and Aging* (pp. 167-181). San Diego, CA: Academic Press.
- SAARNI, C., & HARRIS, P. L. (Eds.) (1989). *Children's Understanding of Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SARACENI, C. (1997). Seminario de psicopatología. Curso de especialización para la formación profesional del psicoterapeuta, Escuela Adleriana de Psicoterapia de Turín, 1996-1997.
- SCHERER, K. R. (1993). Neuroscience projections to current debates in emotion psychology. *Cognition and Emotion*, 7, 1-41.
- SCHERER, K. R. (1994). Evidence for Both Universality and Cultural Specificity of Emotion Elicitation. En P. Ekman, & R. J. Davidson (Eds.). *The Nature of Emotions. Fundamental Questions* (pp. 172-175). Nueva York y Oxford: Oxford University Press.
- SCHERER, K. R. (1997). Profiles of Emotion Antecedent Appraisal: Testing Theoretical Predictions across Cultures. *Cognition and Emotion*, 11, 113-150.
- SCHERER, K. R., & WALLBOTT, H. G. (1994). Evidence for universality and cultural variation of differential emotion response patterning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 310-328.
- SCHERER, K. R., Summerfield, A. B., & Wallbott, H. G. (1983). Cross-sectional research on antecedents and components of emotion: A progress report. *Social Science Information*, 22, 355-385.
- SCHERER, K. R., WALLBOTT, H.G. & SUMMERFIELD, A. B. (Eds.) (1986). *Experiencing emotion: A cross-cultural study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHERER, K.R. (1984). Emotion as a multicomponent process: A model and some cross-cultural data. En: P. Shaver (Ed.) *Review of Personality and Social Psychology* (Vol.5, pp. 37-63). Beverly Hills, CA: Sage.
- SCHERER, K.R., WALLBOTT, H.G., MATSUMOTO, D. & KUDOH, T. (1988). Emotional experience in cultural context: A comparison between Europe, Japan, and the USA. En K. R. Scherer (Ed.), *Facets of emotion: Recent research*. (pp. 5-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SHAYER, P., SCHWARTZ, J., KIRSON, D., & O'CONNOR, C. (1987). Emotional Knowledge: Further Exploration of a Prototype Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1061-1086.
- SINI, B. (2000). *Emozioni e vita quotidiana. Metodi di osservazione e di misurazione dell'esperienza emotiva nel ciclo di vita*. Tesis doctoral, A.A.1999-2000.
- SMITH, C. A., & ELLSWORTH, P.C. (1985). Patterns of cognitive appraisal in emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 813-838.
- STEGAGNO, L. (Ed.) (1991). *Psicofisiologia. Vol.2: Correlati fisiologici dei processi cognitivi e del comportamento*. Turín: Bollati Boringhieri.
- STEIN, N. L., & JEWETT J. (1986). A conceptual analysis of the meaning of negative emotions: Implications for a theory of development. En: C.E. Izard, P. Reas (Eds.). *Measuring Emotion in Infant and Children, vol. 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STEIN, N. L., & LEVINE, L. J. (1989). The causal organization of emotional knowledge. A developmental study, *Cognition and Emotion*, 3, 343-378.
- TESSER, A. (1990). Smith and Ellsworth's appraisal model of emotion: A replication, extension, and test. *Personality and Social Psychology bulletin*, 16, 210-223.
- THOMPSON, R. A. (1989). Causal attribution and children emotional understanding. En: C. Saarni, & P. L. Harris (Eds.). *Children's Understanding of Emotion*. Nueva York: Cambridge University Press.
- TOMKINS, S. S. (1962) *Affect, Imagery, Consciousness. Vol. 1. The Positive Affects*. Nueva York: Springer.
- TOMKINS, S. S. (1991). *Affect, imagery, consciousness: Vol. III*. Nueva York: Springer.
- TREVARTHEN, C. (1986) Development of intersubjective motor control in infants. En M. G. Wade, & H. T. A. Whiting (Eds.). *Motor development in children: aspects of coordination and controls*. Dordrecht.
- ZUCKERMAN, M., KLORMAN, R., LARRANCE, D. T. e SPIEGEL, N. H. (1981). Facial autonomic and subjective components of emotion: the facial feedback hypothesis versus the externalizer-internalizer distinction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 929-944.