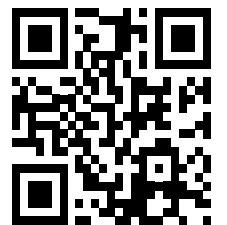


ISSN 0719-4420

Año 1 - Vol 01 / Julio - Diciembre 2014



Revista Latinoamericana
De Psicología Positiva



| Vol 1 |
Año 1 - 2014

psycap.cl



Director / Editor

Andrés Cabezas Corcione, Ph.D

Editores Invitados

Monica Portella, Ph.D Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Camilo Castellón, M.A. University of Pennsylvania

Dirección de Edición Gráfica

Bernardo Durán Basualto
Asociación Chilena de Psicología Positiva

Correctores de Narración y Estilo

María José Cabezas-Corcione, Mg.
Universidad de Chile

Pedro Tapia-León, Lic. Universidad Diego Portales, Chile

Ximena Frankic Sotomayor,
Universidad Autónoma de Chile

Traducción

Gerd Hihler, Bach. University of California. USA

Mario Adorno Gauto, Lic.
Universidad de Palermo, Argentina

Ricardo de Oliveira, Lic. Dirección Desarrollo Humano “Unidad Mindfulness”

Información de Contacto:

Email: info@psycap.cl
Sitio Web: www.psycap.cl

Comité Editorial

Rubén Ardila, Ph. D	Universidad Nacional de Colombia	Colombia
Amit Oren , Ph.D	Yale University	USA
Nabil El -Ghoroury, Ph.D	APA	USA
Naim Bro Khomasi, Ph.D ©	Cambridge University	Inglaterra
Alejandro Castro Solano, Ph.D	Universidad de Palermo	Argentina
Alejandro Consentino Ph.D	Universidad de Palermo	Argentina
Roberto Pereira, Ph.D	Escuela Vasca-Navarra de Terapia Familiar	País Vasco
Marcelo Ceberio, Ph.D	Escuela Sistémica Argentina/Universidad de Flores	Argentina
Horacio Serebrinzky, Ph.D	Escuela Sistémica Argentina	Argentina
Alicia Omar, Ph.D	Universidad de San Luis	Argentina
Graciela Tonon , Ph.D	Universidad Nacional de La Matanza	Argentina
Liliana Nieri, Ph.D	Universidad de Palermo	Argentina
Marina Galimberti, Ph.D	Centro de Psicología Positiva Aplicada de Argentina	Argentina
Aquiles Pérez Delgado, Ph.D	Centro de Psicología Positiva Aplicada de Argentina	Argentina
Camilo Castellón, M.A	Pontificia Universidad Católica de Chile	Chile
Wenceslao Unanue, Ph.D	Universidad Adolfo Ibáñez / Instituto del Bienestar	Chile
Oriana Arellano, Mg	Universidad Autónoma de Chile	Chile
Paulina Gaspar, Mg	Universidad Autónoma de Chile	Chile
Mónica López, Mg	Instituto del Bienestar	Chile
Uwe Kramp Denegri, Ph.D	Universidad de Chile	Chile
Pablo Palma Soza, Mg.	Universidad Autónoma de Chile	Chile
Emilio Moyano Ph.D	Universidad de Talca	Chile
Sandro Giovanazzi, Ph.D	Escuela Sistémica de Chile / Instituto de Psiquiatría la Serena	Chile
Juan Luis Linares, Ph.D	Universidad Autónoma de Barcelona	España
Hedy Acosta, Ph.D ©	Universitat Jaume I	España
Iván Ruiz Paredes, Ph.D	Universidad de Sevilla	España
Raul Medina, Ph.D	Insituto Tzapopan Guadalajara	México
María Celeste Ainaldi, Ph.D ©	Instituto Sensorium	Paraguay
Reynaldo Alarcón, Ph.D	Universidad Ricardo Palma / Sociedad Peruana de Ps. Positiva	Perú
Ramón León , Ph.D	Universidad Ricardo Palma	Perú
Alfredo Zambrano, Ph.D	Universidad de Ginebra / Universidad Ricardo Palma	Suiza / Perú
Begoña Carbelo, Ph.D	Universidad de San Nebrija	España
Mónica Portella, Ph.D	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Brasil

Índice

EDITORIAL	
Amit Oren, Yale University	----- 05
EMPATÍA Y CALIDAD DE SERVICIO: EL PAPEL CLAVE DE LAS EMOCIONES POSITIVAS EN EQUIPOS DE TRABAJO	
Marcela Bustamante, Susana Llorens y Hedy Acosta	----- 06
EDUCAÇÃO COGNITIVA E PSICOLOGIA POSITIVA: INTER-RELAÇÕES ENTRE SABERES E PRÁTICAS	
Flávia Aouar Cerqueira	----- 18
PSICOLOGIA POSITIVA Y DEPRESSÃO	
Renata Castro	----- 33
EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR EN ÁMBITO ACADÉMICO	
Marina Galimberti	----- 43
DESNUTRICIÓN Y DÉFICIT COGNITIVO EN CONTEXTO DE POBREZA	
Liliana Nieri	----- 51
ENTREVISTA A MÓNICA LOPEZ HERNANDO (Directora Instituto del Bienestar Chile)	
Por Ximena Frankic	----- 61

Editorial

UN MENSAJE DE BIENVENIDA DE UN MIEMBRO DEL COMITÉ EDITORIAL

Estimado Lector:

Con entusiasmo y profunda alegría le doy la bienvenida al volumen inaugural de la Revista Latinoamericana de Psicología Positiva, PsyCap.

El Dr. Andrés Cabezas Corcione, su fundador y editor, ha reunido un distinguido comité editorial de alcance decididamente internacional para que el conocimiento pueda ser compartido en todo el mundo. Para el Dr. Cabezas Corcione y sus colegas, esta revista es la realización de un sueño del cual me honra ser parte.

Los dos objetivos principales de esta revista son:

- Establecer y promover una cultura cooperativa basada en la investigación que fomente el intercambio de nueva información.
- Facilitar la comunicación entre investigadores y terapeutas con el fin de proveer el más alto nivel de excelencia en la aplicación práctica de la psicología positiva.

Deseamos que usted espere cada volumen con expectación y curiosidad. A su vez, lo invitamos a responder enviándonos los hallazgos de su investigación, sus teorías clínicas y sus ideas y sugerencias. Lo desafiamos a inspirarse.

Juntos vamos a debatir, discutir y, lo que es más importante, explorar las infinitas posibilidades de mejorar la vida de los individuos y de las comunidades por medio de la psicología positiva.

Cordialmente,

Amit G. Oren, Ph.D.
Assistant Clinical Professor of Psychology
Yale University School of Medicine

A WELCOME MESSAGE FROM A MEMBER OF THE EDITORIAL COMMITTEE

Dear Reader:

It is with profound joy and excitement that I welcome you to the inaugural issue of the Latin American Journal of Positive Psychology, PsyCap.

Dr. Andres cabezas Corcione, founder and editor, has gathered a distinguished editorial committee, purposefully international in scope, so that knowledge can be shared around the globe. For Dr. Corcione and his colleagues, this journal is the realization of a dream. I am honored to be a part of it.

The two primary goals of this journal are:

- To establish and promote a collegial, research based culture that will encourage the sharing of new information.
- To facilitate communication between researchers and practitioners in order to provide the highest level of excellence in the practical application of positive psychology.

We hope that you will look forward to each issue with anticipation and curiosity. In turn, we invite you to respond by submitting your own research findings, clinical theories, ideas and suggestions. We challenge you to become inspired.

Together we will debate, discuss, and most importantly, explore the endless possibilities in improving the lives of individuals and communities through positive psychology.

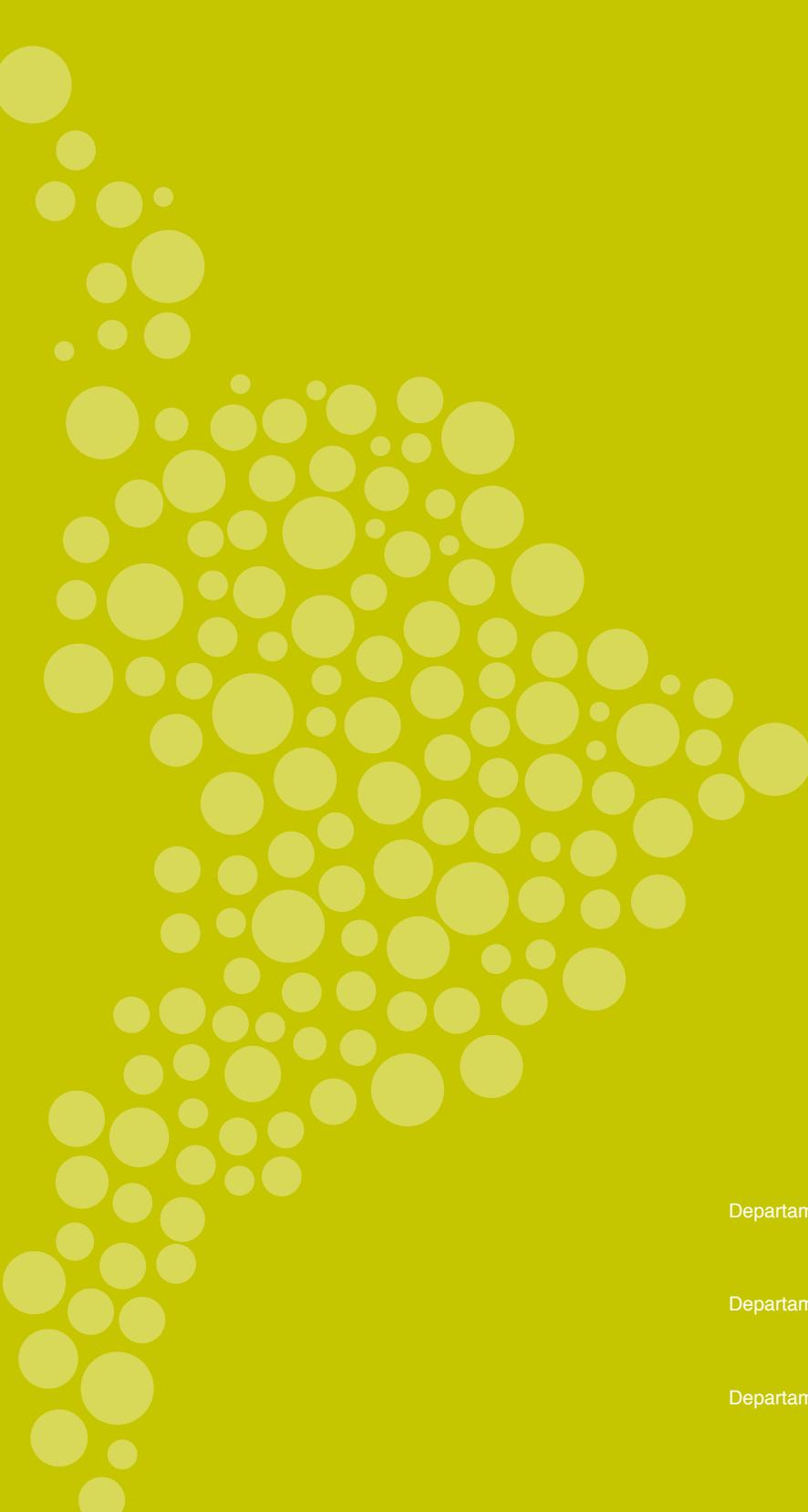
Sincerely,

Amit G. Oren, Ph.D.
Assistant Clinical Professor of Psychology
Yale University School of Medicine

Empatía y calidad de servicio: El papel clave de las emociones positivas en equipos de trabajo.

Empathy and Quality of Service: the key role of the positive emotions in work teams

Empatia e qualidade de serviço: O papel chave das emoções positivas em equipes de trabalho.



Marcela Bustamante

Departamento de Psicología Social, Universitat Jaume I

Susana Llorens

Departamento de Psicología Social, Universitat Jaume I

Hedy Acosta

Departamento de Psicología Social, Universitat Jaume I

Empatía y calidad de servicio: El papel clave de las emociones positivas en equipos de trabajo.

Empathy and Quality of Service: the key role of the positive emotions in work teams

Empatia e qualidade de serviço: O papel chave das emoções positivas em equipes de trabalho.

Marcela Bustamante

Departamento de Psicología Social, Universitat Jaume I

Susana Llorens¹

Departamento de Psicología Social, Universitat Jaume I

Hedy Acosta

Departamento de Psicología Social, Universitat Jaume I

Rec (30 de Mayo de 2014) Acept (11 de Septiembre de 2014)

Resumen

El presente estudio contribuye a entender la relación entre empatía, emociones positivas y calidad de servicio en equipos de trabajo basándose en el Modelo de Organizaciones Saludables y Resilientes (Salanova, Llorens, Cifre, y Martínez, 2012) utilizando datos agregados a nivel de equipo y la percepción de los supervisores inmediatos. La muestra está compuesta por 1.431 empleados anidados en 264 equipos pertenecientes a 74 Pequeñas y Medianas Empresas (PyMEs) españolas del sector servicios. Las variables se agregaron a nivel de equipos utilizando el Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI). Los Modelos de Ecuaciones Estructurales revelaron que las emociones positivas median de forma parcial la relación entre empatía y calidad del servicio en equipos de trabajo. Se discuten las implicaciones teóricas y prácticas del estudio.

Palabras clave: *empatía, emociones positivas, calidad de servicio.*

Summary

The present study contributes to understand the relationship between empathy, positive emotions and quality of service in work teams and is based on the Model of Healthy and Resilient Organizations (Salanova, Llorens, Cifre, y Martínez, 2012), utilizing information added to the level of the team and the perception of immediate supervisors. The sample is composed of 1.431 employees embedded in 264 teams and belonging to 74 small and medium sized Spanish companies (PyMEs) of the service sector. The variables were added at the team level, utilizing the Coefficient of Interclass Correlations (CCI). The Structural Equation Models revealed that the positive emotions partially mediate between empathy and quality of service in work teams. The theoretical and practical implications are discussed.

Keywords: *empathy, positive emotions, quality of service.*

Resumo

O presente trabalho contribui para que se comprehenda a relação entre empatia, emoções positivas e qualidade de serviço, em equipes de trabalho, tomando-se como referência o Modelo de Organizações Saudáveis e Resilientes (Salanova, Llorens, Cifre, y Martínez, 2012), aplicando-se dados agregados a nível de equipe e percepção dos supervisores imediatos. A mostra é composta por 1.431 empregados, os quais se distribuem em 264 equipes pertencentes a 74 Pequenas e Médias Empresas espanholas do setor de serviços. As variáveis foram agregadas a níveis de equipes, utilizando-se o Coeficiente de Correlação Intraclase (CCI). Os modelos de Equações Estruturais revelaram que as emoções positivas intermediaram, de forma parcial, a relação entre empatia e qualidade do serviço, em equipes de trabalho. Foram discutidas implicações teóricas e práticas, ao longo do estudo.

Palavras chave: *Empatia, emoções positivas, qualidade de serviço.*

¹ Correspondencia:

Susana Llorens, Departamento de Psicología Social, Universitat Jaume I, Av. Sos Baynat s/n. 12071. Castellón (España). Tel. +34 964 72 9584. Fax +34 964 729262. Email: llorgum@uji.es

Este estudio está subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad (#PSI2011-22400) y la Universitat Jaume I (Programa FPI).

Empatía y calidad de servicio: el papel clave de las emociones positivas en equipos de trabajo

En la actualidad gran parte del trabajo se desarrolla en interacción, física o virtual, con los demás (Salanova, 2009). Esto quiere decir que los trabajadores o equipos de trabajo despliegan recursos (i.e., personales) que les permiten hacer frente a las demandas que el trabajo les exige. En este sentido, para hacer frente a estas demandas se precisa del desarrollo de recursos personales específicos relacionados con competencias emocionales y sociales, como por ejemplo, la empatía. Entendemos empatía como la capacidad de ponerse en el lugar del otro mediante la manifestación de respuestas afectivas y no afectivas (Davis, 1996). La empatía ha sido ampliamente estudiada y es considerada importante en diferentes áreas de la psicología debido a que desempeña un papel central como recurso clave que favorece la disposición prosocial de las personas (Eisenberg, 2000), así como el desarrollo de resultados organizacionales saludables (Salanova, Llorens, Cifre y Martínez, 2012).

Otro aspecto importante para hacer frente a las demandas sociales en el trabajo son las emociones positivas. Según Fredrickson (2001), las emociones como el entusiasmo, la satisfacción y la alegría, comparten la propiedad de ampliar los repertorios de pensamiento y de acción de las personas y de construir reservas de recursos físicos, intelectuales, psicológicos y sociales disponibles para momentos futuros de crisis. Por ejemplo, un estudio en profesionales de la salud, mostró que las emociones positivas en el trabajo se relacionan positivamente con la experiencia de engagement o vinculación psicológica en el trabajo que favorece la calidad de servicio con el paciente/familiar (Hernández, Llorens y Rodríguez, 2014). La importancia tanto de la empatía como de las emociones positivas en las organizaciones tiene mayor relevancia si pensamos que en la actualidad en las organizaciones se requieren mayores niveles de calidad de servicio, por lo que, determinar cómo se relacionan estas variables sería de gran utilidad para que las organizaciones puedan gestionar de mejor manera intervenciones eficaces que mejoren la salud y desempeño de sus equipos. A pesar de esta relevancia, existe aún una falta de estudios que se centren en la empatía en el ámbito de las organizaciones y, específicamente en la relación entre empatía, las emociones positivas y la calidad de servicio a nivel de equipo, esto es, considerando las percepciones del equipo como referencia. La ampliación de los estudios a nivel de equipos resulta clave teniendo en cuenta que los equipos de trabajo tienen un rol crucial en el logro de los objetivos organizacionales (Tan y Lim, 2009), así como también en el incremento de la eficiencia, la competitividad, la productividad y la salud psicosocial (Hodson, 1997; Wilson, Dejoy, Vandenberg, Richardson, y McGrath, 2004).

En el presente estudio, vamos un paso más allá dado que estudiamos el rol mediador de las emociones positivas entre empatía y calidad de servicio en el trabajo a un nivel superior de análisis, esto es, equipos de trabajo. Específicamente, el objetivo del presente estudio es poner a prueba el rol mediador de las emociones

positivas entre empatía y calidad de servicio en el trabajo en equipo utilizando datos agregados a nivel de equipo basándonos en el Modelo HERO (HEalthy & Resilient Organizations Model) (Salanova et al., 2012).

Marco Teórico: Modelo de Organizaciones Saludables y Resilientes (HERO)

El concepto de organizaciones saludables y resilientes (HERO) surge en el actual contexto de crisis económica y turbulencias financieras. Este concepto se nutre de diferentes aproximaciones teóricas (e.g., estrés laboral, salud y seguridad ocupacional, emociones, comportamiento organizacional), las cuales nos aportan ideas no integradas, lo que dificulta realizar una conexión entre ellas (Wilson et al., 2004). Es aquí donde el Modelo HERO intenta dar una respuesta integradora basada en las diferentes aportaciones teóricas e empíricas relacionadas al estudio de las personas en las organizaciones. Una HERO hace referencia a organizaciones que sobreviven y se adaptan a la crisis y que pueden incluso ser más fuertes y resistentes de lo que eran antes de someterse a experiencias negativas (Salanova et al., 2012). Estas organizaciones centran sus esfuerzos en la salud de los empleados, equipos y la organización en su conjunto, es decir, en su eficacia, supervivencia, y desarrollo futuro.

Más concretamente, Salanova (2008) y Salanova y cols. (2012, p.788) definen las HERO como “aquellas organizaciones que hacen esfuerzos sistemáticos, planificados y proactivos para mejorar la salud de sus empleados y de la organización a través de prácticas organizacionales saludables que se relacionan con la mejora de las características del trabajo a tres niveles: (1) nivel de tarea (e.g., rediseño de tareas para mejorar la autonomía, feedback), (2) nivel del ambiente social (e.g., liderazgo), y (3) nivel organizacional (e.g., prácticas organizacionales para la mejora de la salud, la conciliación trabajo-familia)”.

De acuerdo al modelo HERO, una organización saludable y resiliente posee tres componentes claves que interactúan entre sí: (1) recursos y prácticas organizacionales saludables (e.g., recursos laborales, prácticas organizacionales saludables), (2) empleados saludables (e.g., creencias de eficacia, confianza organizacional, emociones positivas) y (3) resultados organizacionales saludables (e.g., calidad de servicio) (Salanova et al., 2012). Un aspecto particular del modelo es que todas las dimensiones incluidas en él se evalúan a nivel colectivo (i.e., equipos). Dado que el Modelo HERO se trata de un modelo heurístico, en el presente estudio nos centramos en dos componentes específicos del Modelo HERO: (1) empleados saludables (i.e., empatía, emociones positivas) evaluados a nivel de equipos de trabajo y (2) resultados organizacionales saludables (i.e., calidad de servicio).

Empatía

La empatía se considera un elemento clave en el Modelo HERO. Específicamente, se trata de un constructo psicosocial incluido en el componente "empleados saludables". Los empleados saludables se refieren a aquellos empleados con recursos psicológicos positivos (e.g., empatía, confianza organizacional, emociones positivas). Como mencionamos anteriormente, consideramos la empatía, como un conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas (Davis, 1996). Este constructo ha sido objeto de confrontaciones teóricas debido a que existen dos enfoques contrapuestos, el cognitivo "la capacidad de comprender las emociones de otro" (Hogan, 1969) y el afectivo "la reacción emocional de un observador que percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción" (Stotland, 1969). En esta investigación hemos considerado un enfoque integrador que considera aspectos de ambas aproximaciones, es decir, la definición de empatía propuesta por Davis (1996) que refleja tanto respuestas afectivas como no afectivas.

Como se comentaba antes, la empatía desempeña un papel central en la conducta prosocial de las personas (Eisenberg, 2000), definida como aquella conducta que beneficia a otras y se realiza voluntariamente (Eisenberg y Strayer, 1987). Por tanto, cuando nos ponemos en el lugar del otro, tenemos una conducta de ayuda que genera emociones positivas, lo que provoca que nos contagiamos emocionalmente y podamos comprender de mejor forma la situación que la persona está experimentando. Además, constituye un elemento indispensable para el desarrollo de la inteligencia emocional por cuanto implica la percepción y comprensión de las propias emociones y las de los demás (Zaccagnini, 2004). Siguiendo este razonamiento, en este estudio consideramos que la empatía es un predictor de las emociones positivas debido a través del proceso subyacente de conducta prosocial, las personas generan emociones positivas.

En relación a la salud psicosocial de los empleados, la empatía se relaciona con constructos importantes dentro del campo de la salud laboral, tanto positivos como negativos. En cuanto los negativos el exceso de empatía se ha relacionado, por ejemplo, con el burnout (sobre todo en las dimensiones de agotamiento y cinismo), la alienación y la disminución de la satisfacción laboral (Zapf, Vogt, Seifert, Mertini, e Isic, 1999). Sabemos que aquellos profesionales que "trabajan con personas" tienen más probabilidad de agotarse a nivel emocional como consecuencia del esfuerzo emocional y exceso de empatía e implicación emocional que son característicos en la interacción con usuarios del servicio (por ejemplo, pacientes, clientes y alumnos). Los trabajadores burnout no son capaces de controlar adecuadamente sus emociones en la relación interpersonal (Schaufeli y Enzmann, 1998). En esta situación es frecuente la disminución del desempeño y la aparición de quejas psicosomáticas, depresión y otros efectos del estrés a largo plazo (Schaufeli y Enzmann,

1998). Asimismo, los resultados de un estudio realizado con enfermeras de un hospital, utilizando percepciones individuales, evidenció que un exceso de empatía hacia sus pacientes tenía consecuencias negativas en la salud psicosocial de las profesionales produciendo lo que se conoce como "sufrimiento empático" que provoca que se sientan mal y que además les impida realizar adecuadamente su trabajo (Salanova, Cifre, Martínez, y Llorens, 2007). En cuanto a los positivos, algunos autores proponen que la empatía se relaciona positivamente con la satisfacción laboral, autoestima y autoeficacia (e.g., Ashforth y Humphrey, 1993; Morris y Feldman, 1997; Stenross y Kleinman, 1989).

Desde esta perspectiva positiva, el presente estudio tiene dos innovaciones. La primera innovación es que la empatía en el trabajo no se considera a nivel individual sino a nivel de equipos de trabajo. Tal como se menciona anteriormente, la investigación previa ha puesto en evidencia que los equipos de trabajo juegan un rol importante en los resultados organizacionales positivos, por ejemplo, el incremento de la eficiencia y la competitividad (Hodson, 1997), productividad y la salud psicosocial (Wilson, y cols., 2004) al mismo tiempo que tienen un papel central dentro de las organizaciones. La segunda innovación, es relacionar la empatía con indicadores positivos de salud psicosocial debido a que hasta lo que sabemos, las investigaciones anteriores han relacionado la empatía con indicadores negativos, por ejemplo, burnout. Por tanto, otra de las aportaciones del presente estudio, es evidenciar la relación de la empatía con empleados saludables, entendido a través de las emociones positivas.

Emociones Positivas

Las emociones positivas se consideran otro elemento clave en el Modelo HERO; específicamente está incluido en el componente "empleados saludables". Desde diferentes aproximaciones (e.g., evolucionista, psicofisiológica, neurológica) existe amplia evidencia científica con respecto al valor de las emociones en nuestras vidas (Rosselló y Revert, 2008). Específicamente, las emociones han tenido una connotación negativa hasta hace poco tiempo, ya que por ejemplo se consideraban una perturbación de la mente y un desorden del comportamiento y pensamiento (Frijda, Manstead y Bem, 2000). Sin embargo, actualmente se reconoce el valor de las emociones positivas en la promoción de la salud. Una de las teorías actuales en emociones y en la cual centramos el foco de nuestra investigación es la teoría de ampliación y construcción de emociones positivas (ByB) de Barbara Fredrickson (2001). Esta teoría plantea que las emociones positivas amplían los repertorios de acción y pensamiento de las personas y permiten construir más recursos duraderos. De acuerdo con esta teoría, existen relaciones recíprocas entre emociones positivas y recursos personales, tales como las creencias de eficacia. En esta misma línea (Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek, y Finkel, 2008; Tsai, Chen, y Liu, 2007) se sugiere un impacto positivo recíproco de las emociones positivas y recursos personales, de tal manera que las experiencias

momentáneas de las emociones positivas pueden construir recursos psicológicos duraderos y espirales de ganancia en el tiempo que pueden producir un mayor bienestar emocional. Por lo tanto, las emociones positivas tienen efectos beneficiosos tanto para la persona como para el grupo y la organización. A nivel individual, mejoran el bienestar y facilitan el desarrollo de habilidades. A nivel colectivo, las emociones se comparten (Torrente, Salanova, Llorens, y Schaufeli, 2013) y dan lugar a relaciones interpersonales satisfactorias (Salanova, 2009). En esta misma línea Lyubomirsky, King, y Diener (2005) encontraron que los trabajadores con emociones alcanzaban un mayor rendimiento en el trabajo.

Si bien existen estudios que relacionan las emociones positivas con los recursos personales (e.g., eficacia personal y work engagement) y la calidad de servicio (Hernández, Llorens, y Rodríguez, 2014), una de las innovaciones del presente estudio es que las emociones positivas en el trabajo no se considera a nivel individual sino a nivel de equipos de trabajo. Una segunda innovación del presente estudio es que relaciona las emociones positivas con uno de los resultados organizacionales saludables por excelencia: la calidad de servicio (Hernández, Llorens, y Rodríguez, 2014).

Calidad de Servicio

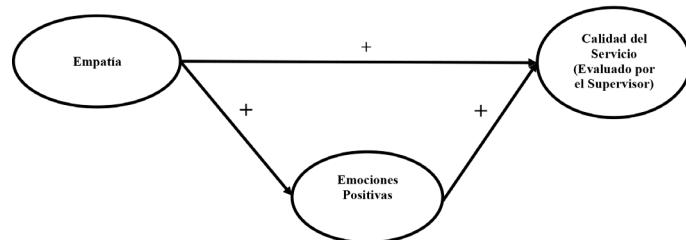
La calidad de servicio es otro elemento del Modelo HERO que pertenece al componente “resultados organizacionales saludables”. La calidad de servicio se define como el grado en el que se satisfacen las expectativas del cliente sobre el servicio recibido (Zeithaml, Berry, y Parasuraman, 1993, p. 23). Contempla la interacción entre clientes y empleados; donde la valoración que realiza el cliente del servicio depende principalmente de la actuación del empleado que ofrece el servicio y por ello, la responsabilidad de ofrecer un buen servicio, recae en gran medida sobre la actuación de dicho empleado (Salanova, 2009, p. 186). Por otro lado esta interacción genera efectos en la salud psicosocial de los empleados, lo que a su vez repercute en su rendimiento (Hernández, Llorens, y Rodríguez, 2014). A pesar de que la investigación tradicionalmente ha estudiado cómo los bajos niveles de bienestar y salud ocupacional (burnout, depresión, problemas de salud, ansiedad) ejercen un efecto negativo sobre el rendimiento (Salanova, Martínez, y Llorens, 2005), también se ha demostrado una relación positiva entre altos niveles de bienestar y rendimiento (Demerouti y Bakker, 2006). En este mismo sentido, Lyubomirsky, King, y Diner (2005) señalan que los trabajadores más felices (entendido como un indicador de salud psicosocial) alcanzan un mayor rendimiento en su trabajo. En esta línea, en organizaciones de servicios, los indicadores de bienestar como son las emociones positivas, el engagement y la satisfacción laboral se relacionan con el rendimiento y la calidad de servicio (Salanova, 2009). Además, existe evidencia que señala que cuando los trabajadores perciben sus unidades de trabajo como altamente competentes (e.g., seguridad), las evaluaciones de los clientes respecto a la calidad del

servicio son más altos (Gracia, Cifre, y Grau, 2010).

El Presente Estudio

Considerando la investigación previa, el objetivo de nuestro estudio es evaluar, por primera vez, el rol mediador de las emociones positivas entre empatía y calidad de servicio en el trabajo en equipo mediante datos agregados a nivel de equipo. Específicamente, pondremos a prueba el rol mediador de las emociones positivas entre empatía y calidad de servicio en el trabajo en equipo considerando las percepciones agregadas de los miembros de los equipos de trabajo y la percepción de calidad de servicio del supervisor inmediato respecto de su equipo. En este contexto, esperamos la siguiente hipótesis: las emociones positivas median parcialmente la relación entre empatía y calidad de servicio en el trabajo en equipo (ver Figura 1).

Figura 1. Modelo de Investigación: Modelo propuesto de mediación.



Método

Muestra y Procedimiento

La muestra está compuesta por 1.431 empleados anidados en 264 unidades de trabajo pertenecientes a 74 Pequeñas y Medianas Empresas (PyMEs) del sector servicios. De acuerdo a MacCallum, Widaman, Zhang, y Hong (1999), esta muestra cumple con los criterios de representatividad. El 43% de los empleados fueron mujeres y el 66% tenía contrato indefinido, con una media de 5 (DT= 1.54) miembros por grupo.

Tras el compromiso de participación por parte de la dirección de las empresas, se pidió a los trabajadores su colaboración en la investigación mediante reuniones, tablón de anuncios, e intranet. A petición de las empresas los investigadores realizaron reuniones informativas a trabajadores y supervisores sobre el proyecto. Los participantes cumplimentaron de forma voluntaria un cuestionario de autoinforme referente a la unidad de trabajo a la que pertenecían. Utilizamos la definición de unidad de trabajo propuesta por George (1990) quien la define como una entidad que consiste en un grupo de trabajadores que trabajan juntos bajo el mismo supervisor y que comparten colectivamente responsabilidades sobre los resultados

de su desempeño. Los cuestionarios fueron distribuidos por los propios investigadores a los miembros de los equipos en la empresa. El proceso de administración del cuestionario tuvo una duración aproximada de 30 minutos. Para evitar sesgos, sólo los trabajadores con más de 6 meses en la empresa se consideraron en los análisis. De acuerdo con McCarthy (1992) seis meses son necesarios para que los nuevos trabajadores logren adaptarse a su trabajo y a la organización. En cuanto a aspectos éticos considerados en este estudio, el equipo de investigación WONT garantizó el estricto cumplimiento de la normativa aplicable, especialmente en lo que concierne a la más absoluta confidencialidad en el manejo de datos, garantizando en todo momento que las pautas que regían la presente acción se basaban en el rigor habitual de la investigación científica.

Medidas

Empatía. La empatía fue evaluada mediante 3 ítems incluidos en el cuestionario HERO (Salanova et al., 2012). Un ejemplo de ítems es: 'Durante las relaciones interpersonales que tenemos con otros compañeros y jefes intentamos simpatizar con sus emociones'. La consistencia interna de la escala cumplió con el criterio de .70 (alfa = .88) (Nunnally y Bernstein, 1994). Los empleados respondieron utilizando una escala Likert de 7 puntos de anclaje que oscila de 0 (nunca) a 6 (siempre). Todos los ítems hacían referencia a las percepciones de equipo para ser agregadas a nivel de equipos.

Emociones positivas. Las emociones positivas se evaluaron mediante 6 ítems que corresponden a una adaptación de la escala de Warr (1990) incluida en el cuestionario HERO (Salanova et al., 2012). Se evaluaron características de las emociones positivas preguntando a los trabajadores que pensaran en su grupo y respondieran a la siguiente cuestión: 'Durante este último año, nos hemos mostrado: relajados, entusiasmados, a gusto, optimistas, resilientes y satisfechos'. La consistencia interna de la escala cumplió con el criterio de .70 (alfa = .92) (Nunnally y Bernstein, 1994). En todos los casos, se utilizó una escala de caras (tipo Likert con 7 puntos de anclaje) para facilitar que la respuesta del trabajador represente el aspecto afectivo de los constructos estudiados (Kunin, 1955). De nuevo, todos los ítems hacían referencia a las percepciones de equipo con el objetivo de ser agregados a nivel de equipo.

Calidad de Servicio. La calidad de servicio en el trabajo en equipo fue evaluada mediante 7 ítems que corresponden a una adaptación de las escalas de calidad de servicio de Parasuraman, Zeithaml, y Berry (1988) y Price, Arnould, y Tierney (1995) incluida en el cuestionario HERO (Salanova et al., 2012). Un ejemplo de ítem es: 'Las personas que forman parte del grupo de trabajo que superviso hacen sentir al cliente que es especial e importante'. La consistencia interna de la escala cumplió

con el criterio de .70 (alfa = .92) (Nunnally y Bernstein, 1994). El supervisor respondió utilizando una escala Likert de 7 puntos de anclaje que oscila de 0 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo). Estos ítems hacían referencia a las percepciones del supervisor respecto del equipo de trabajo que supervisaba.

Análisis de Datos

En primer lugar, se calcularon las consistencias internas (α de Cronbach) mediante la base de datos individual utilizando el programa PASW 21.0. En segundo lugar, y dado que las variables del estudio (i.e., empatía y emociones positivas en el trabajo en equipo) se midieron a nivel de equipo, se calcularon diferentes índices de acuerdo para cada escala (Chen, Mathieu, y Bliese, 2004). Para ello, utilizamos la aproximación basada en la consistencia, calculando los Coeficientes de Correlación Intraclass (CC11 y CC12) (Bliese, 2000; Glick, 1985) mediante el programa PASW 21.0. Existe acuerdo entre equipos cuando CC11 y CC12 son superiores a .12 y a .60, respectivamente. En el caso de la variable calidad de servicio en el trabajo en equipo, no fue necesario agregar dado que corresponde a una sola medida realizada por el supervisor respecto del equipo que dirige. Además, se calcularon diferentes Análisis de Varianza (ANOVA) para discriminar si existían diferencias significativas entre los grupos para las medias de las escalas de empatía y emociones positivas. La calidad del servicio fue evaluado por el supervisor, de manera que consiste en una puntuación única para cada grupo, por lo que no es necesario realizar estos análisis de discriminación.

En tercer lugar, se realizaron los análisis descriptivos y las intercorrelaciones entre las escalas mediante datos agregados a nivel de equipo. Finalmente, se utilizó el programa estadístico AMOS 21.0 (Analyses of Moment Structures; Arbuckle, 1987) para poner a prueba diferentes Modelos de Ecuaciones Estructurales con el objetivo de conocer la relación entre empatía, emociones positivas y calidad de servicio en el trabajo en equipo usando datos agregados a nivel del equipo. Se evaluaron dos modelos de mediación siguiendo los pasos propuestos por Baron y Kenny (Baron y Kenny, 1986): M1, Modelo de mediación total, en el cual las emociones positivas median de forma total la relación entre empatía y calidad de servicio en el trabajo en equipo; M2, Modelo de mediación parcial, en el cual las emociones positivas median de forma parcial la relación entre empatía y calidad de servicio en el trabajo en equipo; esto es, que también existe un relación directa entre empatía y calidad de servicio en el trabajo en equipo.

El método de estimación utilizado fue el de máxima probabilidad en el cual la entrada para cada análisis fue la matriz de covarianza de los ítems. Evaluamos dos índices absolutos para evidenciar la bondad del ajuste de los modelos: (1) el estadístico chi-cuadrado y (2) el Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). El chi-cuadrado es sensible al tamaño de la muestra por lo que se recomienda el uso de índices relativos para evaluar la bondad del ajuste de los modelos (Bentler, 1990; Marsh, Balla, y Hau, 1996). Por tanto, fueron

evaluados 4 índices relativos de bondad del ajuste de los modelos: (1) Comparative Fit Index (CFI); (2) Normed Fit Index (NFI); (3) Tucker-Lewis Index (TLI, llamado también Non-Normed Fit Index); y (4) Incremental Fit Index (IFI). Finalmente, se utilizó el índice AIC (Akaike Information Criterion) para comparar modelos no anidados. Para el RMSEA valores menores que .05 se considera un ajuste excelente, .08 es considerado como un ajuste aceptable, y valores superiores a 0.1 nos indican que debemos rechazar el modelo (Browne y Cudeck, 1993). Para los índices de ajuste relativo, valores de .90 se consideran indicadores de un buen ajuste. Para el índice AIC, valores más bajos indican que el ajuste es mejor (Akaike, 1987; Hu y Bentler, 1995).

Resultados

Agregación y Análisis Descriptivos

La Tabla 1 muestra las medias, desviaciones típicas y las intercorrelaciones de todas las variables incluidas en el estudio, esto es, empatía y emociones positivas del equipo de trabajo agregadas a nivel de equipos ($n = 264$), así como de calidad de servicio evaluada por el supervisor inmediato, utilizando el programa PASW 21.0. Dado que las variables del estudio, empatía y emociones positivas del equipo de trabajo emergen de la percepción compartida de los miembros del equipo, aplicamos una aproximación basada en la consistencia (Chen, Mathieu, y Bliese, 2004). En los datos agregados a nivel de equipo ($n = 264$), los índices CCI1 y CCI2 oscilaron entre .25 y .29 y entre .62 y .70, respectivamente. Por tanto, los resultados de los índices de agregación dan apoyo para concluir que el acuerdo inter-grupo en las unidades de trabajo del estudio es suficiente para agregar las percepciones a un nivel de equipos (Chen, Mathieu, y Bliese, 2004). Finalmente, las intercorrelaciones entre empatía, emociones positivas y calidad de servicio en el trabajo en equipo agregadas a nivel de equipo ($n = 264$) mostraron que, tal y como se esperaba, las variables correlacionan de forma positiva y significativa. Además, análisis ANOVA mostraron la existencia de diferencias significativas entre los grupos en función de las variables del estudio agregadas a nivel de equipos, apoyando la validez de la agregación de la

empatía, $F(263, 1403) = 1.87$, $p < .001$ y las emociones positivas, $F(263, 1404) = 2.13$, $p < .001$. La calidad del servicio fue evaluada por el supervisor, de manera que consiste en una puntuación única para cada grupo, por lo que no es necesario realizar estos análisis de discriminación.

Ajuste del Modelo: Modelos de Ecuaciones Estructurales

Para realizar los Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM) se utilizó la base de datos agregada ($n = 264$). Las escalas agregadas a nivel de equipos para empatía, emociones positivas y calidad de servicio (evaluada por el supervisor inmediato) en el trabajo en equipo se consideraron como variables latentes. La variable empatía está compuesta de 3 indicadores y emociones positivas está compuesta por 6 indicadores. Finalmente, la calidad de servicio en el trabajo en equipo comprende 2 indicadores (calidad 1 compuesto de 4 ítems y calidad 2 compuesto de 3 ítems).

La Tabla 2 muestra los resultados de los Modelos de Ecuaciones Estructurales dirigidos a evaluar la relación entre empatía, emociones positivas (datos agregados a nivel de equipo) y la calidad de servicio en el trabajo en equipo percibida por el supervisor inmediato. Los hallazgos de estos análisis indican que el modelo propuesto de mediación parcial (M2), en el cual las emociones positivas median de forma parcial la relación entre la empatía y la calidad de servicio en el trabajo en equipo presenta un mejor ajuste a los datos que el modelo de mediación total (M1). Este modelo de mediación parcial (M2) revela un buen ajuste a los datos en todos los índices, $\chi^2(41) = 103.899$, RMSEA = .076, CFI = .974, NFI = .959, TLI = .966, IFI = .975, AIC = 153.9; al mismo tiempo los efectos entre las variables son todos significativos ($p < .05$). Estos resultados dan evidencia para apoyar el M2 dado que: (1) al comparar los índices de ajustes entre ambos modelos, el modelo de mediación parcial (M2) presenta un mejor ajuste que el modelo de mediación total (M1), específicamente todos los índices de ajuste relativo del modelo de mediación parcial (M2) son mayores de .95, en cambio los estos índices en el

Tabla 1

Medias, desviación estándar e intercorrelaciones mediante datos agrupados ($N = 264$)

Variables	Media	dt	CCI ₁	CCI ₂	1	2	3
1. Empatía	4.34	.85	.25	.70	.88		
2. Emociones Positivas	3.82	.93	.29	.62	.36***	.92	
3. Calidad de Servicio	4.33	.98	-	-	.25***	.13***	.92

Nota. Los análisis alpha de las escalas aparecen en la diagonal, dt =desviación típica, CCI = Coeficiente de Correlación Intraclass, *** $p < .001$.

modelo de mediación total (M1) son menores de .95; (2) el índice de ajuste absoluto RMSEA del modelo de mediación total (M1) es mayor que .1 lo que nos indican que debemos rechazar el modelo (Browne, 1993), y (3) el coeficiente de determinación R² indica que el modelo M2 es mejor porque explica el 39% de la varianza en la variable calidad de servicio, comparado con el 15% que explica el modelo M1. El modelo propuesto final (M2) se muestra en la Figura 2.

Table 2

positivas y calidad de servicio en el trabajo en equipo tienen un peso factorial superior a .71 en los factores latentes. En segundo lugar, una revisión de los pesos de regresión para el modelo propuesto M2 revela que, tal y como esperábamos, la empatía se relaciona positiva y significativamente sobre las emociones positivas ($\beta = .41$,

Índices de ajuste para Modelos de Ecuaciones Estructurales mediante datos agregados ($N = 55$)

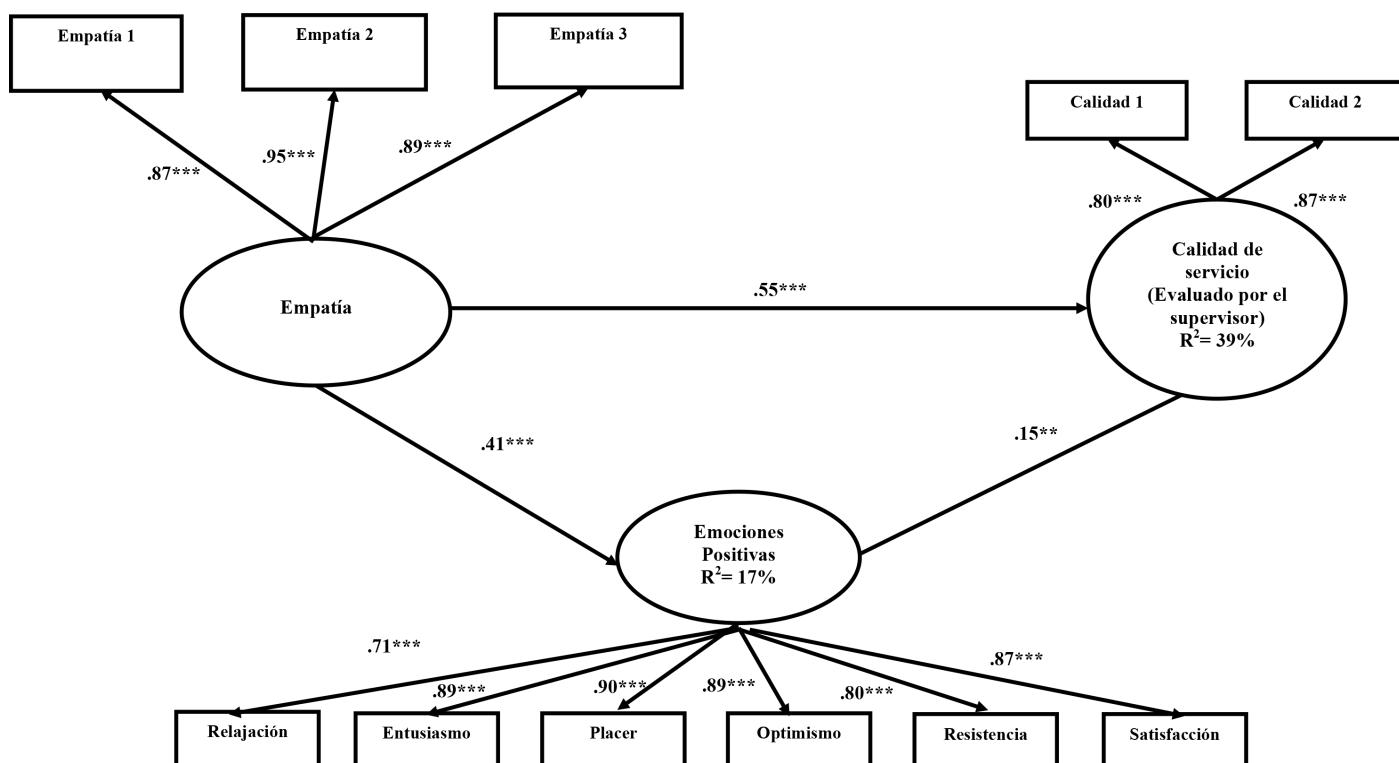
Modelos	χ^2	gl	p	RMSEA	CFI	NFI	TLI	IFI	AIC	$\Delta\chi^2$	Δgl	$\Delta RMSEA$	ΔCFI	ΔNFI	ΔTLI	ΔIFI	ΔAIC
M1	176.67	42	.000	.11	.95	.93	.93	.95	224.57								
M2	103.90	41	.000	.07	.98	.96	.97	.98	153.90								
Dif. M2 -M1										72.6***	1	.04	.03	.03	.04	.03	70.67

Notas: χ^2 = Chi-cuadrado; gl = grados de libertad; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CFI = Comparative Fit Index; NFI = Normed Fit Index, TLI = Tucker-Lewis Index; IFI = Incremental Fit Index; AIC = Akaike information Criterion. Dif. = diferencia, Δ = diferencia, *** $p < .001$

En primer lugar, es importante señalar que todas las escalas manifiestas puntúan significativamente en los factores latentes previstos. Al examinar los resultados, se muestra que todos los indicadores de empatía, emociones

$p < .001$) y con la calidad de servicio ($\beta = .55$, $p < .001$) y las emociones positivas a su vez se relacionan positiva y significativamente con la calidad de servicio en el trabajo en equipo ($\beta = .15$, $p < .01$). Es interesante resaltar que la empatía explica el 17% de la varianza en las emociones positivas ($R^2 = 17\%$), y la empatía y emociones positivas

Figura 2. Modelo estructural de empatía, emociones positivas y calidad de servicio en equipos de trabajo mediante datos agregados ($n = 264$). Todos los coeficientes estandarizados son significativos a *** $p < .001$ y ** $p < .01$.



explican el 39% de la varianza en calidad de servicio en los equipos de trabajo ($R^2 = 39\%$).

Discusión

El objetivo de nuestro estudio era evaluar, por primera vez, la relación entre empatía, emociones positivas y calidad de servicio en equipos de trabajo utilizando datos agregados a nivel de equipo y la percepción del supervisor. Específicamente, hemos probado el papel mediador de las emociones positivas entre la empatía y la calidad de servicio en el trabajo en equipo considerando la agregación de las percepciones de los miembros de los equipos y la percepción del supervisor sobre la calidad de servicio de su equipo. Nuestra hipótesis era que las emociones positivas median de forma parcial la relación entre la empatía y calidad de servicio en el trabajo en equipo.

El presente estudio contribuye a nuestra comprensión sobre la relación entre dos de los elementos que componen el Modelo HERO, esto es, empleados saludables (en términos la empatía y emociones positivas) y resultados organizacionales saludables (i.e., calidad de servicio en el trabajo en equipo) utilizando datos agregados a nivel de equipos y diferentes agentes clave (empleados y supervisores). Concretamente, en una muestra de 1.431 empleados anidados en 264 equipos de trabajo pertenecientes a 74 PyMEs de España, probamos la relación entre empatía, emociones positivas y calidad de servicio en el trabajo en equipo a nivel de equipos, siendo estas variables incluidas en el cuestionario HERO.

Los resultados de los Modelos de Ecuaciones Estructurales con datos agregados a nivel de equipo revelaron que el modelo de mediación parcial (M2) ajustó mejor a los datos que el modelo de mediación total (M1). El modelo de mediación parcial ajusta a los datos con todos los índices de ajuste satisfaciendo los criterios para un buen ajuste. Este resultado dio evidencia para considerar que la empatía se relaciona directamente con la calidad de servicio pero también a través de la variable mediadora emociones positivas.

De esta manera, los Modelos de Ecuaciones Estructurales mostraron que las emociones positivas median de forma parcial la relación entre la empatía y la calidad de servicio en el trabajo en equipo evaluado a nivel de equipos. Estos resultados son por una parte innovadores dada la escasa literatura científica de la empatía como variable predictor de resultados organizacionales saludables y, por otro lado, van en la línea de la investigación previa sobre las emociones positivas, que han demostrado que esta variable juega un papel clave como predictor del bienestar de los empleados y la felicidad en general. Sin embargo, en el presente estudio vamos un paso más allá, dado que la relación de las variables de esta investigación han sido consideradas a nivel de equipo. Tomando en cuenta que, hasta lo que sabemos, no hay estudios que vinculen la empatía con indicadores positivos de la salud de los empleados y con resultados organizacionales, más aun

considerando que hoy en día gran parte del trabajo se realiza en interacción con los demás, que es donde justamente emerge la empatía como un recurso que permite a los equipos de trabajo dar lo mejor de sí. Así mismo, cada vez cobra mayor importancia el beneficio de las emociones positivas y el contagio emocional en los ambientes de trabajo, para poder sobrevivir y prosperar en un contexto de cambio continuo. Estas emociones positivas compartidas permiten a los equipos realizar un mejor desempeño, en nuestro estudio, la calidad del servicio percibido por el supervisor inmediato de cada equipo. En este sentido, para hacer frente a este entorno cambiante las organizaciones necesitan empleados motivados, proactivos, que muestren iniciativa, comprometidos con los resultados organizacionales. Las emociones positivas constituyen justamente un vehículo para lograrlo, puesto que nos conducen a actuar de una forma positiva, amplían los repertorios de acción y pensamiento de las personas y construyen recursos personales de manera duradera. Tanto la empatía como las emociones positivas, generarán mayor calidad de servicio incluso cuando es el supervisor quien evalúa este aspecto.

De esta manera este estudio constituye un aporte para las organizaciones modernas, puesto que aporta evidencia relacionada a la importancia de que las organizaciones apuesten por fortalecer tanto la empatía como las emociones positivas en los equipos de trabajo debido a que estos estados positivos compartidos permiten una mejor calidad de servicio que es la pieza angular de las empresas del sector servicios. En suma, los resultados apoyan la hipótesis planteada en esta investigación.

Limitaciones e Investigaciones Futuras

El presente estudio tiene algunas limitaciones. La primera de ellas es que los datos se obtuvieron a través de medidas de autoinforme. Sin embargo, los datos no se trataron a nivel individual sino que se consideraron percepciones agregadas de equipos, además, se incluyó la percepción del supervisor inmediato como medida de calidad de servicio. Como consecuencia, ambas estrategias permiten minimizar el sesgo del método de la varianza común. Otra limitación es que utilizamos en el estudio una muestra de conveniencia. No obstante, la muestra utilizada incluye diferentes equipos de trabajo pertenecientes a diversas empresas. Finalmente, la calidad de servicio es evaluada por el supervisor del equipo, siendo el cliente externo la medida clásica utilizada en la literatura (Zeithaml, Berry, y Parasuraman, 1993). Sin embargo, es innovador considerar la percepción del supervisor inmediato de los equipos de trabajo debido a que aporta una percepción del desempeño del equipo al cual lidera. Como un desafío en la investigación es ampliar la escala de empatía y separar la empatía cognitiva de la empatía emocional, lo que nos ayudaría a entender cuál de estas dos dimensiones es la que genera más emociones positivas. Asimismo, sería interesante conocer los rangos saludables de empatía, pues también un exceso de ella

nos puede llevar al estrés empático y generar emociones negativas. También sería beneficioso contar con técnicas comunicacionales de inteligencia emocional, resolución de conflicto, que mejoren las relaciones interpersonales.

En el presente estudio, podemos concluir que la empatía, genera emociones compartidas saludables y positivas dentro del equipo. El mecanismo psicológico que explicaría esta relación, podría ser la conducta prosocial que genera la empatía; es decir, lo bien que nos hace sentir empatizar con el otro a través de la interacción social en este caso, en el contexto laboral. Por tanto, gracias a la empatía y las emociones positivas generadas, permiten que mejore la calidad de servicio prestada por el equipo desde la percepción del supervisor inmediato.

Además, será interesante evaluar este modelo usando múltiples organizaciones (no sólo PyMEs españolas o no sólo empresas del sector servicio) en diferentes culturas y con estudios longitudinales con el fin de explorar si existen espirales positivas a través del tiempo que expliquen la relación entre estas variables en términos de causa-efecto. De acuerdo con el Modelo HERO, se asume que los tres elementos (i.e., recursos y prácticas organizacionales saludables, empleados saludables, y resultados saludables) están recíprocamente relacionados a través del tiempo en espirales de ganancias. En este sentido, otro paso en el estudio debería estar orientado a poner a prueba el modelo incluyendo las prácticas organizacionales saludables, como por ejemplo, conciliación trabajo familia (agregado a nivel organizacional), con el objetivo de explorar la relación de las prácticas organizacionales saludables, empatía y las emociones positivas sobre los resultados saludables. Esto permitirá poner a prueba el Modelo HERO considerando la relación entre los tres elementos claves.

Implicaciones Teóricas y Prácticas

El presente estudio muestra diferentes implicaciones teóricas y prácticas. A nivel teórico, el presente estudio amplía el conocimiento sobre el rol de las emociones positivas entre la empatía y la calidad de servicio en el trabajo en equipo utilizando datos agregados a nivel de equipos trabajo en PyMEs del sector servicios y usando dos fuentes de información, esto es, la percepción de los equipos de trabajo y la percepción de los supervisores inmediatos de estos equipos. Esta relación positiva ofrece evidencia al Modelo HERO (Salanova et al., 2012) debido a que analiza la relación propuesta por el modelo entre empleados saludables (i.e., empatía, emociones positivas) y resultados organizacionales saludables (i.e., calidad de servicio) utilizando niveles superiores de análisis (i.e., equipos y supervisores). En segundo lugar, este estudio contribuye a valorar la importancia de las emociones positivas en los equipos de trabajo, sobre todo considerando que en la actualidad la mayor parte del trabajo se realiza en la interacción con los demás, por lo que se requieren adecuados niveles de empatía de los trabajadores que permitan a su vez positivos resultados organizacionales

(i.e., calidad de servicio percibida por los supervisores).

Desde un punto de vista práctico, los resultados de esta investigación pueden ser utilizados por la Dirección de Recursos Humanos con el objetivo de desarrollar la empatía y emociones positivas en sus equipos de trabajo desde una perspectiva basada en la prevención continua y acciones de promoción de la salud psicosocial, por ejemplo, a través de formación en inteligencia emocional. Específicamente, los resultados muestran la relevancia de que las organizaciones promuevan la empatía. Invertir en ella debería ser interpretado por los equipos de trabajo como una señal de que la organización se preocupa y cuida de ellos y, como consecuencia, se fomentan las emociones positivas en el trabajo. Otro aspecto importante a destacar de este estudio es que el supervisor percibirá mayores niveles de calidad en el trabajo en equipo, con el beneficio organizacional y social que ello conlleva.

Nota Final

Los resultados de este estudio permiten conocer la relación entre empatía y calidad de servicio, a través de las emociones positivas, dando apoyo a las premisas del Modelo HERO desde análisis a nivel de equipo. Los investigadores y profesionales podrían utilizar estos resultados sobre el rol de la empatía y las emociones positivas para mejorar la calidad de servicio y conseguir de esta manera resultados organizacionales de servicios saludables y resilientes.

REFERENCIAS

- Akaike, H. (1987). Factor Analysis and AIC. *Psychometrika*, 52, 317-332.
- Ashforth, B. E., y Humphrey, R.H. (1993). Emotional labour in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18, 88-115.
- Baron, R., y Kenny, D. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic and statistical consideration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1173-1182.
- Bentler, P. (1990). Comparative fit indexes in structural equation models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bliese, P. (2000). Within group agreement, non independence, and reliability. Implication for data analysis. En K. Klein, y S. Kozlowski (eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations. Foundations, extensions and new directions* (pp. 349-381). San Francisco: Jossey-Bass.
- Browne, M., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. Bollen, y J. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park: Sage.
- Chen, G., Mathieu, J., y Bliese, P. (2004). A framework for conducting multilevel construct validation. En F. Yammamiro, y F. Danserau (Eds.), *Research in multilevel issues: 6 Multilevel issues in organizational behavior and processes* (pp. 273-303). Amsterdam: Elsevier.
- Davis, M.H. (1996). Empathy. A social psychological approach. Boulder: Westview Press.
- Demerouti, E., y Bakker, A. B. (2006). Employee well-being and job performance: Where we stand and where we should go. En S. McIntyre, y J. Houdmont (Eds), *Occupational health psychology: European perspectives on research, education and practice* (pp. 83-111). Maia, Portugal: ISMAI Publications.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N., y Strayer, J. (1987). Empathy and its development. University Press.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion. *American Psychology*, 56, 218-226.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., y Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 1045-1062.
- Frijda, N. H., Manstead, A. S. R., y Bem, S. (2000). The influence of emotions on beliefs. En N. H. Frijda, A. S. R. Manstead, y S. Bem (Eds.), *Emotions and Beliefs. How Feelings Influence Thoughts* (pp.1-9). Paris: Cambridge University Press.
- George, J. (1990). Personality, affect, and behaviors in groups. *Journal of Applied Psychology*, 75, 107-116.
- Glick, W. (1985). Conceptualizing and measuring organizational and psychological climate: Pitfalls in multilevel research. *Academic Management*, 10, 601-616.
- Gracia, E., Cifre, E., y Grau, R. (2010). Service quality: The key role of service climate and service behavior of boundary employee units. *Group & Organization Management*, 35, 276-298.
- Hernández, C.I., Llorens, S., y Rodríguez, A.M. (2014). Empleados saludables y calidad de servicio en el sector sanitario. *Anales de Psicología*, 30, 247-258.
- Hodson, R. (1997). Group relations at work; Solidarity, conflict and relations with management. *Work Occupation*, 24, 426-452.
- Hogan, R. (1969). Development of an Empathy Scale. *Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316.
- Hu, L., y Bentler, P. (1995). Evaluating model fit. En R. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). CA: Sage.
- Kunin, T. (1955). The construction of a new type of attitude measure. *Personnel Psychology*, 8, 65-67.
- Lyubomirsky, S., King, L., y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.

- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., y Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99.
- Marsh, H., Balla, J., y Hau, K. (1996). An evaluation of incremental fit indicator: A clarification of mathematical and empirical properties. En G. Marcoulides, y R. Schumacker (Eds.), *Advanced structural equation modeling, issues and techniques* (pp. 315-353). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- McCarthy, J. (1992). Focus from the star. *HR Magazine*, 37, 77-83.
- Morris, J.A. y Feldman, D.C. (1996).The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Journal*, 21, 989-1010.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. New York. McGraw-Hill.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V., y Berry, L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64, 12-40.
- Price, L., Arnould, E., y Tierney, P. (1995). Going to extremes: Managing service encounters and assessing provider performance. *Journal of Marketing*, 59, 83-97.
- Rosselló, J. y Revert, X. (2008). Modelos teóricos en el estudio científico de la emoción. En F. Palmero y F. Martínez (Eds.) *Motivación y emoción* (pp. 95-137). Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., y Martínez, I. M. (2012). We Need a Hero! Toward a validation of the healthy and resilient organization (HERO) model. *Group and Organization Management*, 37, 785-822.
- Salanova, M. (2009). *Psicología de la Salud Ocupacional*. Madrid: Síntesis.
- Salanova, M. (2008). Organizaciones saludables y desarrollo de recursos humanos. *Trabajo y seguridad social*, 303, 179-214.
- Salanova M., Cifre, E., Martínez, I. M., y Llorens, S. (2007). Caso a caso en la prevención de riesgos psicosociales. *Metodología WONT para una organización saludable*. Bilbao: Lettera.
- Salanova, M., Martínez, I. M., y Llorens (2005). *Psicología Organizacional Positiva*. F. Palací (Ed.), *Psicología de la Organización* (pp. 349-376). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Schaufeli, W., y Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*. Holland: Taylor y Francis.
- Stenross, B., y Kleinman, S. (1989).The highs and lows of emotional labor. *Journal of Contemporary Ethnography*, 17, 435-452.
- Stotland, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. En Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 272). New York: Academic Press.
- Tan, H., y Lim, A. (2009). Trust in coworkers and trust in organization. *Journal of Psychology*, 1, 45-66.
- Torrente, P., Salanova, M., y Llorens, S. (2013). Spreading engagement: On the role of similarity in the positive contagion of team work engagement. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29, 153-159.
- Tsai, W.C, Chen, C.C., y Liu, H.L. (2007). Test of a model linking employee positive moods and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 92, 1570-1583.
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 193-210.
- Wilson, M., Dejoy, D., Vandenberg, R., Richardson, R., y McGrath, A. (2004). Work characteristics and employee health and well-being: Test of model of healthy work organization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 565-588.
- Zaccagnini, J.L. (2004). *¿Qué es inteligencia emocional?* Editorial Biblioteca Nueva: Madrid.
- Zapf, D., Vogt, C., Seifert, C., Mertini, H., y Isic, A. (1999). Emotion work as a source of stress: the concept and development of an instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 371-400.
- Zeithaml.V. A., Berry, L., y Parasuraman, A. (1993). *Calidad total en la gestión de servicios: Cómo lograr el equilibrio entre las percepciones y expectativas de los consumidores*. Díaz Santos, Madrid.

Educação Cognitiva e Psicologia Positiva: inter-relações entre saberes e práticas

**Cognitive Education and Positive Psychology:
interrelationships between knowledge and practice**

**Educación Cognitiva y Psicología Positiva:
interrelaciones entre conocimientos y prácticas**



Flávia Aouar Cerqueira

Bioethos Centro Médico Foz de Iguaçu / PR / Brasil

Educação Cognitiva e Psicologia Positiva: inter-relações entre saberes e práticas

Cognitive Education and Positive Psychology:
interrelationships between knowledge and practice

Educación Cognitiva y Psicología Positiva:
interrelaciones entre conocimientos y prácticas

Flávia Aouar Cerqueira¹

Bioethos Centro Médico Foz de Iguaçu / PR / Brasil

Rec (21 de Junio de 2014) Acept (12 de Diciembre de 2014)

Resumo

A Educação Cognitiva é abordada neste artigo sob a óptica do psicólogo Reuven Feuerstein, proposito das teorias da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Feuerstein postula que todo indivíduo é capaz de modificar a própria estrutura cognitiva, e aposta nesta mudança qualitativa e intencional provocada a partir de intervenções mediadas por familiares e educadores. Estes agentes, guiados por suas intenções, cultura e empenho, organizam o mundo de estímulos do indivíduo de modo a capacitá-lo para a exposição direta aos estímulos. Na perspectiva da Psicologia Positiva, a qual é pautada na promoção das qualidades e virtudes humanas, aborda-se principalmente a construção da visão da inteligência como atributo maleável, cujo foco é o desenvolvimento da convicção de ser capaz de cultivar as próprias qualidades por meio do esforço pessoal; e explana-se o conceito de flow, caracterizado pelo engajamento em atividades interessantes que estejam no nível ou que desafiam as próprias habilidades do indivíduo. Partindo-se do princípio que a essência da cognição é a sua propensibilidade para a resolução de problemas, e que tal atividade mental é também uma das maiores fontes de prazer para o ser humano, observou-se que as mediações da aprendizagem são passíveis de promover a superação da crença na inteligência fixa, o aumento da motivação intrínseca do indivíduo, a vivência do estado subjetivo de flow e a valorização do esforço cognitivo pelos aprendentes.

Palavras-chave: Feuerstein, Cognição, Mediação da Aprendizagem, Afeto, Dweck, Código da Mente, Flow, Esforço Cognitivo.

Resumen

La Educación Cognitiva es abordada en este artículo sobre la óptica del psicólogo Reuven Feuerstein, proposito de las teorías de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE) y de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM). Feuerstein postula que cada individuo es capaz de cambiar la estructura cognitiva, y apuesta por este cambio cualitativo e intencional promovido por las intervenciones mediadas de los familiares y educadores. Estos agentes, guiados por sus intenciones, cultura y empeño, organizan el mundo de los estímulos del individuo de forma que lo capacitan para la exposición directa de los estímulos. En la perspectiva de la Psicología Positiva, la cual es pauteada por la promoción de las cualidades y virtudes humanas, se aborda principalmente la construcción de la visión de inteligencia como atributo maleable, cuyo foco está en el desarrollo de la convicción de ser capaz de cultivar las propias cualidades por medio del esfuerzo personal; y se explana el concepto de flow, caracterizado por la involucración en actividades interesantes que estén al nivel o desafien las habilidades propias del individuo. Partiendo del principio que la esencia de la cognición es su propensabilidad para la resolución de problemas, y que tal actividad mental es también una de las mayores fuentes de placer para el ser humano, se sostiene que en las mediaciones de aprendizaje es probable promover la superación de la creencia en la inteligencia fija, el aumento de la motivación intrínseca del individuo, la vivencia del estado subjetivo de flow y la valorización del esfuerzo cognitivo por los aprendices.

Palabras clave: Feuerstein, Cognición, Mediación de Aprendizaje, Afecto, Dweck, Código de la Mente, Flow, Esfuerzo Cognitivo.

Abstract

Cognitive Education is addressed in this article from the perspective of the psychologist Reuven Feuerstein, the originator of the theories of Structural Cognitive Modifiability (SCM) and Mediated Learning Experience (MLE). Feuerstein posits that every individual is able to modify his/her own cognitive structure, and affirms such qualitative and intentional change is caused

¹Correspondencia:

Flávia Aouar Cerqueira, CPAF-RJ, Bioethos Centro Médico, Foz de Iguaçu/PR/Brasil. E-Mail: flaviacerq@yahoo.com.br

by interventions mediated by family and teachers. These agents, guided by their intention, culture and commitment, organize the world of stimuli of an individual in order to prepare him/her for direct exposure of stimuli. From the perspective of Positive Psychology, which is based on the promotion of human qualities and virtues, we discuss mainly the construction of the view of intelligence as a malleable attribute, whose focus is to develop the conviction that people are able to cultivate their own qualities through personal effort; and we also explain the concept of flow, characterized as the engagement in interesting activities that are at the same level of or challenge the individual's skills. Assuming that the essence of cognition is the propensibility for solving problems, and that such mental activity is also one of the major sources of pleasure for humans, it was observed that mediations of learning are likely to foster the overcoming of the belief in fixed intelligence, the increase in intrinsic motivation of individuals, the experience of the flow subjective state, and the appreciation of cognitive effort by learners.

Key words: *Feuerstein, Cognition, Mediated Learning, Affection, Dweck, Mindset, Flow, Cognitive Effort.*

Antecedido por filósofos desde Platão (cerca de 428-348 a.e.c.) e Aristóteles (384-322 a.e.c.), passando pelo surgimento da Psicologia Moderna, em 1879, e chegando aos dias de hoje, o estudo da cognição, ou do modo como as pessoas percebem, aprendem, recordam e pensam sobre as informações, foi fonte de esforços de diversos pensadores da humanidade, e continua sendo motivo de muita curiosidade e pesquisa (Sternberg, 2000).

Variadas teorias do desenvolvimento cognitivo foram propostas na modernidade, sendo o destaque deste artigo a abordagem do psicólogo romeno Reuven Feuerstein (1921-2014), a qual apresenta profunda convergência e complementaridade com a teoria sociocultural do psicólogo russo Lev S. Vigotski (1896-1934).

Este psicólogo russo focalizou principalmente o desenvolvimento cognitivo mediante a interação social das crianças com adultos, de modo com que o potencial de aprendizagem do infante fosse impulsionado pelo processo qualificado de mediação cultural (Papalia & Olds, 2000).

Vigotski trabalhou com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, no qual sua estrutura e maneira de funcionamento são moldadas ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual mediado por instrumentos e símbolos culturais (La Taille, Oliveira & Dantas, 1992).

Na proposta de Feuerstein, todo indivíduo é capaz de modificar a própria estrutura cognitiva, e apostar nesta mudança qualitativa e intencional provocada a partir de intervenções mediadas por pais, familiares, tutores, preceptores e demais educadores. Estes agentes, guiados por suas intenções, cultura e empenho,

organizam o mundo de estímulos da criança de modo a capacitar-a para a exposição direta aos estímulos (Tébar, 2011).

As alterações estruturais do cérebro, antes consideradas impossíveis, é hoje fato bem conhecido, sustentado por algumas das pesquisas mais rigorosas e de vanguarda na área da neurociência. E são grandes as implicações decorrentes desta visão. Ao ser constatado que o cérebro possui plasticidade estrutural, o potencial de crescimento intelectual e pessoal passou a ser considerado igualmente maleável (Achor, 2012).

Nesta vertente, encontra-se a proposta de Feuerstein, para quem os genes não têm a última palavra. A intenção educativa deste psicólogo pode ser observada em cinco propostas básicas direcionadas aos pais e educadores:

1) O ser humano é modificável - a modificabilidade é própria da espécie humana.

2) O indivíduo que vou educar é modificável - para que a intervenção surja eficaz é necessário que se ponha em prática uma intencionalidade positiva, por mais desviante que sejam as características do indivíduo.

3) Eu sou capaz de produzir modificações no indivíduo - o mediador deve sentir-se competente e ativo para provocar a modificabilidade cognitiva no indivíduo mediado.

4) Eu próprio tenho que e devo modificar-me - todo o processo de desenvolvimento exige do mediador um investimento pessoal prolongado, visando a uma automodificação permanente.

5) Toda a sociedade e toda a opinião pública são modificáveis e podem ser modificadas - é sabido que o desenvolvimento de atitudes e práticas educacionais têm um grande impacto social; o mediador deve ter em conta que a modificação da sociedade, a modificação de atitudes, de práticas e de normas sociais é sempre um processo longo e demorado, no sentido do qual deve orientar com persistência a sua ação (Feuerstein et al., 1988 apud Fonseca, 1998, p. 40-41).

Feuerstein apresenta diversas convergências com a Psicologia Positiva, moderno ramo da Psicologia oficialmente proposto no ano de 1998 pelo psicólogo estadunidense Martin E. P. Seligman (1942-), na época presidente da American Psychological Association (APA). Seligman, juntamente a vários outros pesquisadores ao redor do mundo, têm demonstrado, com rigor acadêmico, por exemplo, os benefícios e a possibilidade da promoção das qualidades e virtudes humanas.

Do ponto de vista cognitivo, Willingham (2011) aponta que nos últimos 25 anos se compreendeu mais sobre o mecanismo da mente que nos últimos 250 anos, sendo a atualidade considerada o momento da "revolução cognitiva". Acrescenta-se ainda, a partir do enfoque da Psicologia Positiva, que neste século XXI tem-se condições de realizar também uma outra revolução, a "revolução positiva" caracterizada especialmente pelo cultivo dos recursos virtuosos dos indivíduos.

Partindo dos pressupostos de que é possível

alterar e qualificar o funcionamento mental, de que a educação é uma importante forma de intervenção neste processo, e de que as mudanças cognitivas se relacionam intimamente com as mudanças emocionais, realiza-se o cotejo entre alguns dos elementos constituintes da Educação Cognitiva e da Psicologia Positiva. Ambas as áreas de pesquisa trazem em seu âmago valores congruentes e complementares, podendo auxiliar sobremaneira no desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças, adolescentes, adultos e idosos, de diferenciados níveis de funcionamento cognitivo.

A explicitação de alguns dos principais aspectos convergentes entre estas duas áreas científicas é o objetivo deste trabalho, especialmente diante da constatação de que a essência da cognição é a sua propensibilidade para a resolução de problemas, e que tal atividade mental é também uma das maiores fontes de prazer para o ser humano.

Para a composição do presente artigo, adotou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica de algumas das principais obras nas áreas da Educação Cognitiva e da Psicologia Positiva, contemplando autores dos continentes americano, europeu, asiático e africano. A finalidade desta metodologia adotada foi colocar o leitor em contato com importantes publicações, propiciando o exame das temáticas sob novo enfoque ou abordagem. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a bibliografia pertinente tem o benefício de oferecer meios de exploração sobre os conhecimentos, permitindo o surgimento de inovadoras conexões de ideias.

Educação Cognitiva

Vigotski, ao abordar o desenvolvimento humano, considera a interação interdependente dos elementos biológicos e do meio social, e parte da premissa de que a estrutura cognitiva é primariamente impulsionada pelos meios culturais (Sternberg, 2000). Conforme suas palavras:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (Vigotski, 2007, p. 57-58).

Convergentemente à Vigotski, Feuerstein também concede maior ênfase à interação social, sendo esta considerada a característica central para o desenvolvimento da estrutura biológica interna (Gomes, 2002).

Cruz e Fonseca (2002) pontuam que Vigotski realça a dimensão socializadora da aprendizagem, a qual Feuerstein a sublinhará com a Teoria da Experiência

de Aprendizagem Mediada. De modo geral, esta teoria propõe que a mediação é a principal forma de mobilizar as funções cognitivas e as operações mentais. Ou seja, a partir de intervenções proporcionadas por um outro ser humano, de modo intencional e qualitativo, influí-se sobremaneira no modo de se processar a realidade.

Tébar (2011) explica que os mediadores, geralmente pais e educadores, guiados por suas intenções, cultura e empenho, selecionam e organizam o mundo de estímulos ao redor do indivíduo, fazendo com que a estrutura cognitiva funcione de um modo diferenciado.

De acordo com Vigotski, a aprendizagem depende do nível de desenvolvimento proximal, considerando o conjunto de atividades às quais a criança realiza com ajuda, colaboração e orientação de outros indivíduos. Sob esta mesma óptica, Feuerstein concretizou as bases dos processos de mediação da aprendizagem (Fonseca, 1998).

Antes mesmo de conhecer as ideias de Vigotski, especialmente no que se refere à Zona de Desenvolvimento Proximal, Feuerstein elaborou seu arcabouço teórico e prático de intervenção cognitiva mediada, cujas bases fundamentam a sua proposta pedagógica (Da Ros, 2002).

Feuerstein firmou o seguinte postulado: “[...] todo ser humano é modificável” (Fonseca, 1998, p. 40). Baseado neste ideal, este psicólogo elaborou duas teorias: a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM).

A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) parte do pressuposto otimista de que todo ser humano é capaz de se modificar, de alterar a estrutura do próprio funcionamento cognitivo, mesmo aqueles que apresentam alguma alteração genética ou sequelas de acidente cerebral, pois a estrutura cognitiva, bem como seu correspondente substrato neurológico, são plásticos, maleáveis, mutáveis (Fonseca, 1998).

Segundo Gomes (2002), a modificabilidade cognitiva proposta por Feuerstein é de natureza estrutural, pois as alterações nos padrões mentais repercutem na estrutura cognitiva como um todo, e não somente em pontos focais e limitados.

Tébar (2011) pontua que Feuerstein atribui três elementos característicos sustentadores da modificabilidade cognitiva, sendo estes:

1. Permanência: duração das mudanças cognitivas ao longo do tempo e espaço.
2. Expansão, Difusão ou Penetrância: mudanças parciais afetam o todo.
3. Centralização, Centralidade ou Autonomia: conservação da natureza autorreguladora da modificabilidade.

Dentre as duas formas possíveis de se obter aprendizados: a exposição direta aos estímulos e a EAM, este último fator é ressaltado por Feuerstein como sendo o determinante para capacitar o indivíduo dos

benefícios de uma exposição direta aos estímulos. Ou seja, a presença efetiva e afetiva de um mediador que se interpõe entre os estímulos e a resposta do indivíduo, é item essencial para o desenvolvimento cognitivo (Gomes, 2002).

Feuerstein postulou que na ausência de experiências de aprendizagem mediada, as habilidades cognitivas não emergem no ser humano, pois não são suficientes apenas a maturação biológica do aparato cerebral e as exposições diretas aos estímulos. O aspecto crucial, tanto para Feuerstein quanto para Vigotski, é que haja um processo intencional de mediação entre indivíduos mais e menos experientes (Fonseca, 2011).

Feuerstein também destacou que, para além da dimensão cognitiva, a EAM se estende aos componentes emotivos, culturais e morais da existência humana. Para Tébar (2011), o verdadeiro mediador da aprendizagem verá todo o seu estilo de vida mudar, de modo a se tornar alguém interativo, engenhoso e inovador, visando transmitir os melhores valores ao educando, reconhecendo-o também como um ser modificável no mundo.

Feuerstein ainda estabeleceu doze critérios de mediação, que são formas e estilos concretos de interação social que direcionam a conduta do mediador no processo educativo (Tébar, 2011). Desta dúzia, três foram classificados como critérios universais, por serem considerados imprescindíveis a todo e qualquer processo educativo: intencionalidade e reciprocidade, transcendência e significado (Varela, 2007).

Para o presente artigo, sete critérios de mediação foram selecionados, os quais são apresentados abaixo, conforme as referências de Tébar (2011); Gomes (2002); Meier e Garcia (2011); Souza, Depresbiteris e Machado (2004); Fonseca (1998, 2011); Varela (2007) e Da Ros (2002):

1. Mediação da intencionalidade e reciprocidade: o mediador manifesta um sentimento de empatia e confiança na competência do indivíduo, clareia os objetivos e metas das atividades propostas, assegurando maior reciprocidade por parte do aluno.

2. Mediação da transcendência: o mediador impulsiona o surgimento de possibilidades de aplicação das aprendizagens atuais em outros contextos de vida, construindo uma ponte entre o aprendido e as necessidades futuras de generalização dos conhecimentos.

3. Mediação do significado: o mediador favorece a compreensão dos significados e dos valores do ato educativo, propiciando uma visão mais crítica de questões significativas. Deste modo, a motivação intrínseca se eleva e se torna possível a aplicação dos aprendizados recém-ocorridos a situações diferentes, ampliando o mundo de relações e significados previamente conhecidos pelo sujeito.

4. Mediação do sentimento de competência / capacidade: o mediador acessa o potencial “adormecido” do aluno, reconhecendo as suas potencialidades e seleciona cuidadosamente tarefas desafiantes

adaptadas à realidade do aluno. O aspecto fundamental é que o aluno exercente as suas capacidades, supere as dificuldades iniciais, demarque êxito na execução da tarefa e compreenda as funções cognitivas mobilizadas por ele neste processo. Esta postura, autoconfiante, atualiza a autoimagem do indivíduo, mesmo que haja um histórico de fracassos prévios, conduzindo-o a uma visão mais positiva de si mesmo e da vida.

5. Mediação da regulação e controle do comportamento: o mediador inibe as respostas por ensaio e erro do aluno. Esta regulação comportamental se aproxima da metacognição na medida em que se controlam as condutas a fim de se alcançar um equilíbrio da própria atuação. É necessário que os educandos compreendam que todas as grandes obras exigem grandes esforços, e que são necessárias preparações e reflexões adequadas para se atingir os objetivos. O controle da conduta cognitiva inicia-se evitando a precipitação / impulsividade, tomando o tempo necessário para a fase de input (reunião das informações necessárias) e elaboração (articulação das informações visando à solução), antes de veicular uma resposta / ação.

6. Mediação da busca pela novidade e pela complexidade / desafio: o mediador impele o desenvolvimento de uma posturaativa do aluno diante do mundo de estímulos, mobilizando o educando ao desconhecido e preparando-o para as mudanças inerentes à vida. Desafios são possibilidades de transformação e requerem correr riscos, que podem ser equacionados com o planejamento adequado de objetivos. É fundamental o acompanhamento do mediador nas primeiras fases de mudança para que o aluno descubra os passos que está percorrendo no seu processo de aprendizagem, garantindo o sucesso e evitando o fracasso nas situações de maior risco.

7. Mediação da consciência de modificabilidade (ser humano como entidade modificável): o mediador deve ajudar o aluno a perceber as próprias transformações e a desenvolver o hábito de verificar continuamente as mudanças que nele ocorrem. Esta condição exige o reconhecimento de que a mudança ocorre de dentro para fora e de que sempre é possível se modificar, tanto o aluno quanto o próprio mediador. As crenças ultrapassadas na estaticidade e cristalização do ser humano precisam ser atualizadas. Ao contrário disso, concepções modernas de que o indivíduo é responsável por mudar a sua história de vida permite-o apoderar-se do próprio destino. Alterar o curso da própria existência é possível a partir da assunção da responsabilidade pelas mudanças de personalidade e conquista de plena autonomia e liberdade.

A partir da demarcação dos critérios de mediação, comprehende-se que a função do mediador é mais complexa que a simples interação social. O mediador tem intenções educativas claras perante o mediado, e busca tornar-se exemplo na transmissão de conhecimento, valores e crenças às novas gerações.

A aprendizagem mediada é a expressão mais significativa da significância da cultura humana, que transmite ao aluno não apenas quantidades de conhecimento e habilidades, mas também (e principalmente) formas de refletir sobre fenômenos e formas de procurar conexões entre eles. (Feuerstein, Feuerstein & Falik, 2014, p. 77).

Feuerstein observou que a ausência de mediação caracteriza falha de um grupo em transmitir valores culturais às crianças, o que causa dificuldade na formação identitária, podendo acarretar problemas de aprendizagem e, sobretudo, de adaptação (Souza et al., 2004).

No entanto, Feuerstein é essencialmente otimista em relação ao potencial humano, e considera a inteligência como um processo, em vez de uma identidade fixa, imutável e concreta (Gomes, 2002).

Fonseca (2011) afirma que a cognição pode se alterar e apresentar um elevado potencial de plasticidade e flexibilidade a partir do treino renovado e continuado de hábitos. Portanto, o treino cognitivo sistemático mediante intervenções focalizadas e assíduas leva à melhora da captação, utilização e comunicação das informações, permitindo ampla resolução de problemas cotidianos. O desenvolvimento efetivo das funções cognitivas, operações mentais e as respectivas estratégias práticas utilizadas, constituem parte do patrimônio cognitivo do indivíduo, e pode ser continuamente aprimorado.

A Educação Cognitiva leva em consideração os conhecimentos prévios do aluno e procura introduzir novos métodos de absorção, de elaboração e de execução. Neste sentido, é uma interação cooperativa na qual aluno e professor se relacionam em uma rede dinâmica. O professor mediador comprehende, então, que a sua principal responsabilidade é a de potencializar o rendimento cognitivo do aluno, estando ciente da perspectiva situada mais no âmbito do ensino do que da aprendizagem (Tébar, 2011).

De modo mais específico, um dos principais objetivos da Educação Cognitiva é dotar o indivíduo de habilidades que incluem aprender a pensar, a refletir, a raciocinar, a solucionar problemas, adaptando-o ao aprendizado diferenciado e flexível (Fonseca, 2011).

Sob o enfoque metacognitivo, a Educação Cognitiva aspira fornecer os pré-requisitos, as ferramentas, as destrezas e as competências cognitivas fundamentais para o processamento da informação e interpretação da realidade, aspectos indispensáveis às aprendizagens posteriores (Fonseca, 1998). A Educação Cognitiva materializa, portanto, uma mensagem de otimismo e de prosperidade individual e coletiva.

À luz da visão otimista de Feuerstein na modificabilidade cognitiva e considerando o arcabouço ideativo em torno da mediação da aprendizagem anteriormente especificado, se assentam as bases da proposta de Feuerstein para a Educação Cognitiva. Referências a estes e outros valores educacionais podem ser observadas nas pesquisas realizadas pela Psicologia Positiva, conforme serão detalhadas a seguir.

Psicologia Positiva

Para Snyder e Lopez (2009), o foco central da Psicologia Positiva é a descoberta das qualidades dos indivíduos e a promoção do seu funcionamento positivo. O psicólogo Martin Seligman e demais pesquisadores têm comprovado os benefícios práticos do emprego desta moderna vertente da psicologia nos diferentes contextos em que o ser humano se manifesta, inclusive no aspecto cognitivo.

Seligman (2012) ressalta a relevância da fase infantil e da adolescência quanto ao estabelecimento de hábitos de pensamento e o forte impacto destes hábitos na maneira como o indivíduo se vê no mundo, a exemplo, de ser uma pessoa possuidora de méritos ou desprovida de qualidades. Nestes sensíveis momentos de vida, se desenvolvem os estilos explicativos ou atributivos.

De acordo com pesquisas realizadas nesta área dos estilos explicativos ou atributivos, ou seja, da maneira de se pensar sobre os vastos domínios da vida, observou-se que existem dois padrões de manifestação: pessimismo e otimismo. Os pessimistas são aqueles que tendem a acreditar que as vicissitudes são irremovíveis e minam insidiosamente toda e qualquer atividade, ou seja, são permanentes e abrangentes. Ao contrário desta perspectiva, os otimistas geralmente confiam que o insucesso é algo passageiro e restrito ao assunto em questão, ou seja, são temporários e específicos (Portella, 2013).

Aprofundando nas raízes infantis dos estilos explicativos, a psicóloga Carol Dweck (1946-) redefiniu a maneira como o otimismo e o pessimismo se desenvolvem ao observar a maneira como as pessoas lidam com os próprios fracassos. Quando crianças, os indivíduos são extremamente influenciados pelo que pais e professores dizem a seu respeito, e isso é particularmente decisivo quanto às críticas e reprimendas, utilizando-as para formar o seu estilo explicativo (Seligman, 2012). Portanto, as afirmações proferidas pelos educadores em um momento de falha dos alunos causam posteriores ressonâncias no sucesso ou insucesso destes indivíduos. Professores e pais que verbalizam à criança: "Você é burro", uma afirmação permanente e abrangente, tem um efeito nefasto e diferenciado da afirmação: "Você não se esforçou suficientemente nesta tarefa", de cunho temporário e específico. As opiniões formadas posteriormente a respeito de si mesmo afetarão profundamente a maneira pela qual o indivíduo se questiona diante da própria vida, por exemplo: terei sucesso ou fracassarei? Serei aceito ou rejeitado? (Dweck, 2008).

Aquele que desenvolve a convicção de ser capaz de cultivar as próprias qualidades por meio do esforço pessoal, sendo capaz de modificar-se e aprimorar-se ao longo de experiências de treinamento possui o que Dweck denominou de código mental construtivo ou maleável. Esta convicção cria uma motivação intrínseca pelo aprendizado, buscando constante aperfeiçoamento, mesmo que haja falhas e momentos desafiadores neste percurso. A convicção de ser possível desenvolver as

qualidades almejadas cria uma paixão pelo aprendizado, permitindo que estes indivíduos prosperem mesmo em momentos de vida altamente desafiadores (Dweck, 2008).

"Estudantes que se orientam na visão de uma inteligência maleável não apenas se sentem melhor consigo mesmos quando se deparam com trabalhos desafiadores, mas também se saem melhor" (Sternberg et al., 2005).

Antipodamente a este processo, Dweck (2008) afirma que as pessoas que adotam o código mental fixo entendem os fracassos como uma medida direta de sua competência e de seu valor, rotulando-se negativamente, evitando novas situações potencialmente geradoras de erros e recusando-se a se esforçar nas próximas atividades.

Em suas pesquisas, Dweck (2008) percebeu que alguns estudantes preocupavam-se mais em demonstrar as suas capacidades atuais enquanto outros focavam na capacidade de se desenvolver por meio do aprendizado. Para os mergulhados nas características fixas, o sucesso consiste em provar o quanto se é inteligente e talentoso, passando a temer desafios, por não quererem revelar as próprias deficiências.

Na visão daqueles que consideram a inteligência mutável / maleável, o foco é na abertura para aprender algo novo, é desenvolver-se. Para estas, o fracasso, em si, não indica se a pessoa é ou não inteligente ou talentosa, e por isso reagem de modo diferenciado diante dos maus desempenhos (Sternberg et al., 2005).

No código fixo ou estático, o esforço é visto como algo ruim, e assim como o fracasso, indica que a pessoa não é talentosa ou inteligente, pois se fosse, não precisaria fazer esforço. Na visão construtiva, maleável, ou dinâmica, o esforço é o que o torna inteligente ou talentoso. O código mental fixo, portanto, limita as importantes realizações, pois estas exigem grandes doses de concentração, esforço e estratégias (Dweck, 2008).

Na esfera das recomendações aos pais e professores, um cuidado deve ser pontuado quanto aos elogios. Por mais que o elogio seja proferido com a intenção de estimular a confiança na capacidade de realização de crianças e jovens, a forma como o mesmo é feito tem grandes implicações no reforço do código mental fixo ou construtivo (Dweck, 2008).

Lowe (2010) cita um estudo realizado por Mueller e Dweck no qual estas pesquisadoras descobriram que elogiar a inteligência das crianças estimula-as a ter preocupações com o fracasso ou evitar riscos em vez de motivá-las e aumentar a sua autoestima:

Depois de resolver problemas fáceis de um teste de QI, algumas crianças foram elogiadas por serem inteligentes, enquanto outras foram elogiadas por seu esforço. Depois, as mesmas crianças puderam escolher entre um teste desafiador e um teste mais fácil. Entre as crianças que foram elogiadas por serem espertas, 60% escolheram o teste mais fácil, enquanto 90% das que foram elogiadas pelo esforço escolheram o difícil.

Mais tarde, quando todas as crianças fizeram um teste difícil, as crianças elogiadas pela inteligência tiveram maior tendência a frustrar-se e perder o interesse. (Lowe, 2010, p. 226).

Por este motivo, o ato de louvar a inteligência quando se alcança algum êxito induz o indivíduo a concentrar-se em medir a própria inteligência, preocupando-se com o próprio rendimento e evitando riscos posteriores nos quais sua inteligência pode ser testada. Em contraste a este processo, receber elogios pelo empenho, mesmo a despeito de dificuldades, promove maior apreciação pela tarefa e facilita a disponibilização desta pessoa a praticar, com empenho, estas mesmas tarefas (Sternberg et al., 2005). De modo resumido, "Os elogios deveriam tratar não dos atributos da personalidade das crianças, e sim de seus esforços e realizações" (Dweck, 2008, p. 175).

O esforço também é valorizado por Csikszentmihalyi (2002), que afirma que os melhores momentos da vida são aqueles em que o corpo ou a mente de um indivíduo atinge o limite de um empenho voluntário para realizar algo difícil e que valha a pena, e não aqueles passivos, receptivos ou relaxantes. Tal asserção é convergente com a proposta de Dweck quanto à relevância do esforço continuado, gerando como consequência a ampliação da motivação intrínseca.

O conceito de flow estudado por Csikszentmihalyi é descrito por Snyder e Lopez (2009) como o envolvimento ou engajamento em atividades interessantes que estejam no nível ou que desafiam as próprias habilidades do indivíduo relacionadas àquelas tarefas, gerando uma experiência muito prazerosa e produzindo felicidade. O flow, também conhecido por fluxo, pode ser assim definido:

[...] o estado em que as pessoas estão tão embrenhadas numa atividade que nada mais parece importar; a própria experiência é tão agradável que as pessoas a realizam pela simples razão de a realizar, mesmo que por um preço muito elevado. (Csikszentmihalyi, 2002, p. 21).

De acordo com as pesquisas de Csikszentmihalyi, pode-se compreender a relação existente entre os desafios e as habilidades percebidas, na qual foram mapeadas três principais regiões de experiências momentâneas (Snyder & Lopez, 2009):

1. Flow: estado em que os desafios e as habilidades se equivalem ou vão além dos níveis médios do indivíduo.

2. Tédio: momento em que os desafios são muito mais fáceis em relação às habilidades.

3. Ansiedade: situação em que as demandas desafiadoras excedem demasiadamente as próprias capacidades.

O estado subjetivo e as características que compõem o estado do flow são enumerados abaixo:

- Concentração intensa e dirigida naquilo que se está fazendo no momento.

- Fusão de ação e consciência.

- Perda de autoconsciência reflexiva (ou seja, perda da consciência de si mesmo como ator social).

- Sensação de que se podem controlar as próprias ações, ou seja, de que se pode, em princípio, lidar com a situação, pois se sabe como responder ao que quer que aconteça a seguir.

- Distorção da experiência temporal (geralmente, uma sensação de que o tempo passou mais rapidamente que o normal).

- Experiência da atividade como sendo intrinsecamente gratificante, a ponte de o objetivo final ser apenas uma justificativa para o processo. (Snyder & Lopez, 2009, p. 232-233).

Snyder e Lopez (2009) acrescentam que Csikszentmihalyi sugeriu que as pessoas podem estar em fluxo a maior parte do tempo, e para isso, este pesquisador conceituou, mediante métodos quantitativos, a chamada personalidade autotélica, sendo assim definida:

A personalidade autotélica transforma facilmente potenciais ameaças em desafios agradáveis e, deste modo, conserva a sua harmonia interior. Uma pessoa que nunca está aborrecida e raramente se sente ansiosa, que se envolve com o que acontece e está em fluxo a maior parte do tempo, terá uma personalidade autotélica. O termo significa literalmente "um eu que tem objetivos autônomos" e reflete a ideia de que tais indivíduos têm muito poucos objetivos que não derivem do interior do eu. (Csikszentmihalyi, 2002, p. 279).

A personalidade autotélica é, portanto, uma condição de disposição intrínseca à motivação diante de situações que envolvem elevadas habilidades e altos desafios, estimulando os indivíduos e provocando-lhes crescimento (Snyder & Lopez, 2009).

Confluente a estas e outras ideias da Psicologia Positiva, Feuerstein et al. (1980 apud Cruz & Fonseca, 2002), ao abordarem as funções cognitivas do ato mental (input, elaboração e output), sugeriram que para além das interações que estas funções estabelecem entre si, existe também uma inter-relação de fatores afetivos e motivacionais influenciando os processos cognitivos. Portanto, podem-se estabelecer alguns pontos de convergência entre a Educação Cognitiva e a Psicologia Positiva, os quais serão expostos a seguir.

Inter-relações entre a Educação Cognitiva e a Psicologia Positiva

La Taille et al. (1992) pontuam que as dimensões afetiva e cognitiva do funcionamento psicológico foram abordadas, no contexto da história da ciência Psicologia, de modo separado, fragmentado. Felizmente, tendências

mais recentes postulam a favor da reunião destes dois fatores, compreendendo o ser psicológico como um organismo completo. Com relação a esta divisão ultrapassada entre cognição e afeto, Goleman (2014, p. 189) afirma:

Uma dicotomia mais antiga da psicologia, entre capacidades "cognitivas" e "não cognitivas", situaria as habilidades acadêmicas numa categoria separada das habilidades sociais e emocionais. Mas considerando a forma como a estrutura neural do controle executivo fundamenta tanto a habilidade acadêmica quanto a social/ emocional, essa separação parece tão antiquada quanto a divisão cartesiana entre corpo e mente. No design do cérebro, essas habilidades são altamente interativas, e não completamente independentes. Crianças que não conseguem prestar atenção não conseguem aprender. E também não conseguem se autocontrolar.

Ademais, a compreensão da inter-relação entre afeto e cognição é ressaltada por Feuerstein (1999 apud Gomes, 2002, p. 279):

Em cada comportamento, temos os dois lados de uma mesma moeda, o cognitivo e o emocional. Acrescento que essa moeda é transparente, se você olha do lado da cognição, vê o reflexo do emocional e vice-versa.

Nesta constante interação, os aspectos estruturais da cognição são responsáveis por criar as condições para o desenvolvimento dos fatores emocionais. O reverso também é verdadeiro, ou seja, os fatores afetivos podem determinar a aquisição e o uso das estruturas cognitivas (Feuerstein et al., 2009).

A íntima relação observada entre cognição e afeto é destacada tanto pelos pesquisadores da Educação Cognitiva, notadamente por Feuerstein, quanto para os estudiosos da Psicologia Positiva, gerando consequências inevitáveis na análise dos processos de aprendizagem.

Willingham (2011), por exemplo, afirma que o cérebro foi projetado para evitar o trabalho mental, pois pensar requer esforço e concentração. Na maioria das vezes, procura-se confiar naquilo que já se executou anteriormente, passando-se a se fazer aquilo que já se faz na maior parte do tempo, algo similar a um "piloto automático".

Achor (2012) também aponta esta condição ao afirmar que o ser humano é habitualmente impelido a realizar ações fáceis, práticas e que costumeiramente fazem parte da rotina. Entregar-se à inatividade e ao menor esforço são opções mais simples ao homem, porém pesquisas na área do lazer demonstram que atividades de lazer passivo, como assistir à televisão, cria o que se denominou de "entropia psíquica", ou seja, uma sensação de apatia e desinteresse. Por outro lado, o lazer ativo, a exemplo de esportes e jogos, amplia a concentração, o envolvimento, a motivação e o prazer,

mas para se efetivarem, requerem o uso de um esforço inicial, denominado por Csikszentmihalyi de “energia de ativação”, necessária para que o indivíduo supere a inércia, tanto física quanto mental, com o objetivo de iniciar um hábito positivo, rompendo a tendência pelo caminho de menor resistência.

Entretanto, não se pode considerar amplamente que a maior tendência humana é entregar-se a fáceis ações mentais. Sob outra contrapartida, Csikszentmihalyi (2002, p. 174) afirma que:

[...] a filosofia e a ciência foram inventadas e floresceram porque é agradável pensar. Se os pensadores não gostassem da sensação de ordem criada na consciência pela utilização de silogismos e números, é pouco provável que pudéssemos ter agora as disciplinas de matemática e física.

Apesar da possível influência da evitação ao trabalho mental, o ser humano é naturalmente curioso, e a atividade mental por meio da resolução de problemas, quando bem-sucedida, é atraente ao indivíduo, porque oferece a oportunidade da sensação prazerosa.

Para Gomes (2002, p. 100), “A curiosidade é um fator energético que impulsiona o indivíduo a buscar novos conhecimentos, conteúdos, situações, experiências e aprofundar naquilo que é, até então, bem pouco conhecido”. Sobre esta atratividade cognitiva que move os indivíduos, afirma Csikszentmihalyi (2002, p. 160):

Entre as múltiplas ocupações intelectuais disponíveis, a leitura é talvez a atividade de fluxo mais frequentemente mencionada em todo o mundo. Resolver enigmas mentais é uma das formas mais antigas de divertimento, precursora da filosofia e da ciência moderna.

Willingham (2011) também destaca a existência de um sentido de satisfação, de realização em engendar pensamentos bem-elaborados na qual se percebe progressão do raciocínio e o chamado “estalo mental”. Portanto, a realização de tarefas cognitivas bem-sucedidas, além de ser elemento útil à sobrevivência, é algo prazeroso.

Cruz e Fonseca (2002) afirmam que a essência da cognição é principalmente a sua propensibilidade para a resolução de problemas. Em outras palavras, o cerne da cognição é compreendido pela busca de soluções para os entraves cotidianos. Observa-se, então, a relação entre a atividade cognitiva elaborada e a satisfação, pois a conquista de tais resoluções mentais em si é uma das maiores fontes de prazer para o ser humano.

Nakamura e Csikszentmihalyi (2002 apud Snyder & Lopez, 2009, p. 232-233) pontuam que o estado subjetivo do flow também é caracterizado pela percepção de uma atividade “[...] intrinsecamente gratificante, a ponto de o objetivo final ser apenas uma justificativa para o processo”. A experiência de fluxo, portanto, se torna

uma espécie de imã para o aprendizado (Sabbag, 2012).

Para Willingham (2011), é recompensador para o aluno trabalhar em problemas de nível de dificuldade adequado ao seu perfil, mas é desagradável lidar com problemas demasiadamente simples ou complicados. Esta condição foi também oportunamente demarcada por Csikszentmihalyi (1975/2000 apud Snyder & Lopez, 2009) ao compreender a relação existente entre desafios e habilidades percebidas pelos indivíduos, na qual foram mapeadas três principais áreas de experiências momentâneas: flow (desafios e habilidades equivalentes ou pouco acima dos níveis médios do indivíduo), tédio (desafios muito inferiores às habilidades existentes) e ansiedade (desafios acentuadamente maiores que as próprias capacidades).

Feuerstein, ao situar os critérios de mediação da aprendizagem, aponta para o importante papel do mediador na escolha das tarefas de acordo com os diferentes graus de desenvoltura cognitiva dos alunos e atribui relevantes derivações desta perspectiva (Tébar, 2011).

A mediação do sentimento de competência / capacidade, por exemplo, é confluente com a teoria do flow, na medida em que o mediador seleciona cuidadosamente as tarefas desafiadoras adequadas ao perfil cognitivo dos alunos, de modo com que estas sejam suficientemente desafiadoras à realidade atual do educando e que ele possa alcançar êxito na consecução da tarefa, favorecendo a instalação de uma postura confiante e uma visão positiva de si mesmo e da vida (Gomes, 2002). Os objetivos mais detalhados deste critério de mediação nos infantes são:

- Elevar o sentimento de autoaceitação, autoestima e confiança dela mesma.
- Ocasionar experiências de sucesso e acerto que venham a melhorar a autoimagem.
- Ajudar a criança a fazer uma autoavaliação de suas competências.
- Evitar complexos ao comparar-se com os colegas e com os adultos.
- Criar as condições de sucesso e domínio da situação.
- Planejar uma aprendizagem graduada de estratégias.
- Propor problemas adequados, evitando a excessiva complexidade.
- Desenvolver e consolidar as habilidades dominadas.
- Solicitar maior nível de funcionamento cognitivo, precisão e rapidez.
- Saber interpretar e aplaudir os êxitos que exigem esforço dela. (Tébar, 2011, p. 228-229).

Outro critério de mediação proposto por Feuerstein e convergente neste contexto é a mediação da busca pela novidade e pela complexidade, também conhecida como mediação do desafio, na qual o desafio

impulsiona o desenvolvimento de uma postura ativa diante dos estímulos. Neste contexto, o papel do mediador é:

- Despertar interesse e disposição para enfrentar diversas tarefas.
- Acompanhar e dar segurança diante do que é incerto, difícil e desconhecido.
- Evitar a excessiva ansiedade e resistência diante do que é novo.
- Ajudar a ser flexível e adotar estratégias novas e desafiadoras.
- Mediar sentimentos positivos e atitudes de crescimento.
- Evitar a superproteção e a atitude de esquivar-se ao risco.
- Dar um significado positivo às tarefas novas e complexas.
- Provocar entusiasmo e curiosidade pelo resultado esperado.
- Ampliar exemplos de tarefas exigentes na vida.

(Tébar, 2011, p. 231).

Goleman (2012) afirma que para Howard Gardner (1943-), o fluxo e os estados positivos que o caracterizam são parte do modo mais saudável de ensino infantil, mobilizando as crianças a partir destes elementos em vez de utilizar ameaças ou promessas de recompensa, e recomenda a utilização dos estados emocionais positivos para atrair os alunos para o aprendizado, especialmente nas áreas onde possam desenvolver aptidões, pois o interesse gera o prazer e a motivação para o empenho. "Buscar o fluxo através do aprendizado é uma maneira mais humana, natural e muito provavelmente mais eficaz de arregimentar as emoções a serviço da educação" (Goleman, 2012, p. 117).

A aplicação da mediação do desafio em sala de aula também pode ocorrer em contextos nos quais o professor busca reduzir a ansiedade do educando diante de um problema difícil, porém adequado especificamente para o nível cognitivo do aluno.

A mediação do desafio ocorre quando o mediador instila no mediado um sentimento de determinação e de entusiasmo para executar tarefas novas e complexas. A identificação dos passos envolvidos na obtenção do sucesso proporciona motivação para enfrentar novos desafios. (Mentis et al., 2002, p. 73).

Convergente a estas propostas, Bruva e Olwell (2006 apud Portella, 2013), em um estudo em escolas americanas, verificaram que quando os alunos apresentam alto nível de engajamento em uma atividade na qual o desafio está balanceado com a sua capacidade atual, o estado de fluxo é naturalmente incentivado.

Um exemplo de aplicação dos princípios do flow em ambiente escolar ocorreu na Key School em Indianápolis, Estados Unidos. Esta experiência é descrita

abaixo por Snyder e Lopez (2009, p. 235):

No Centro de Atividades de Flow da escola, os alunos têm oportunidades regulares de escolher ativamente e se envolver com atividades relacionadas a seus próprios interesses, e depois desenvolvê-las sem demandas ou distrações [...]. Em apoio às buscas de absorção por parte dos alunos, os professores os estimulam a se desafiar e a ir além dos seus limites, e também proporcionam novos desafios para as crianças, com vistas a estimular o crescimento.

A partir da vivência de diversas atividades geradoras de fluxo, pode-se atingir posteriormente a condição da personalidade autotélica, ou seja, aquele estágio em que se está em fluxo a maior parte do tempo, pois os principais objetivos traçados por estes indivíduos emergem da experiência avaliada por eles próprios. Para desenvolver tal personalidade, Csikszentmihalyi (2002) enumera quatro regras:

1. Definir objetivos: selecionar objetivos claros, os quais inevitavelmente implicarão em enfrentar desafios. Sob posse das próprias decisões, o indivíduo tende a se dedicar com maior tenacidade a estes objetivos, pois as ações são controladas internamente.

2. Imergir-se na atividade: envolver-se profundamente no que se faz, aprendendo a equilibrar as oportunidades de ação com as próprias capacidades. Para isso é necessário aplicar concentração neste processo, não se distrair com divagações.

3. Prestar atenção: ter a capacidade de manter o envolvimento, dedicando-se inteiramente aos objetivos traçados, conduta que auxilia no afastamento da insegurança. Desta forma, o indivíduo cresce para além dos limites da individualidade, investindo foco no sistema do qual se faz parte. Observar tudo sob uma perspectiva não egóica, estando disposto a envolver-se nas interações, auxilia na prevenção do tédio daqueles que somente se interessam pelo próprio papel limitado que exercem no universo.

4. Aprender a desfrutar da experiência imediata: ter bem definidos os objetivos, desenvolver as próprias capacidades, utilizar-se da concentração e saber se envolver são fundamentais para uma realização superior, mesmo diante de circunstâncias adversas. A teoria do fluxo sugere criar harmonia em tudo o que se faz, e não somente saltar de uma atividade de fluxo para outra. A seleção de objetivos unificados permite com que a vida ganhe um propósito constante.

Conforme pôde ser observado, a geração de flow mediante o envolvimento com tarefas compatíveis ou um pouco além das habilidades atuais requer a mobilização do empenho e dos esforços continuados na eficiência dos resultados. Achor (2012) aponta que o empenho, em doses diárias e cotidianas, é necessário para que se efetivem mudanças substanciais no cérebro.

O desenvolvimento da motivação e do gosto pelo esforço pode ser abordado sob a perspectiva do código

mental construtivo, proposto por Dweck. Há crianças que se esforçam arduamente, mas não estão conectadas ao prazer de aprender. Muitas vezes, querem provar o próprio valor a seus pais, o que é característico do código mental fixo. Uma das ações possíveis de serem realizadas é a apresentação do estudo como algo interessante e agradável, aspirando ao desenvolvimento do processo de aprendizado, pensando sobre os assuntos sob novas perspectivas, e não para simplesmente adquirir uma massa de conteúdos (Dweck, 2008).

A percepção dos valores do ato educativo deve ser introduzida, a partir da proposta de Feuerstein, na repetição de mediações do significado. Nas palavras de Tébar (2011, p. 195):

É importante que o educando capte a importância de entender e desenvolver o significado de tudo o que aprende, já que só assim sua motivação intrínseca e a construção de suas aprendizagens serão sustentadas. Do mesmo modo, essa apropriação do significado será imprescindível para que o indivíduo transfira suas aprendizagens a outras diversas situações. A mediação deve ajudar a superar o egocentrismo, a analisar os processos cognitivos, a criar um grau de consciência acerca do que fazemos e do motivo pelo qual o fazemos, explicando aos alunos as palavras e os processos, a extração e a generalização, ampliando assim seu mundo de relações e significados.

Esse aprendizado significativo amplia o interesse do aluno e o conduz a envolver-se de modo mais genuíno com aquilo que se faz, especialmente porque serão demandadas, de modo crescente ao longo dos anos de escolarização e da vida profissional, muitas horas de esforço continuado para se atingir ótimos resultados.

Seligman (2011) menciona que para se tornar excelente em algo, deve-se dedicar sessenta horas por semana durante dez anos em um mesmo assunto, e afirma que o traço de caráter que determina esta prática deliberada é a autodisciplina. Diversos pesquisadores endossam esta “regra dos dez anos”, afirmado que as contribuições significativamente criativas aparecem a partir de dez intensos anos de esforços e preparações (Sternberg et al., 2005).

Goleman (2014) atualiza e complementa esta “regra dos dez anos”, informando que várias horas de treino são necessárias para um excelente desempenho, mas não são suficientes. O novo enfoque proposto por este autor acresce a informação de que se trata não de uma repetição mecânica, mas de um ajustamento a fim de aprimorar a própria performance para que se chegue mais próximo ao objetivo almejado. Esta condição é alcançada a partir de um esquema de feedback, por exemplo, a partir do auxílio de um especialista que permita com que o indivíduo identifique mais apropriadamente os próprios erros, pretendendo corrigi-los.

Dentre estes especialistas mencionados por Goleman, podem ser incluídos os mediadores da aprendizagem propostos por Feuerstein, utilizando-se, por exemplo, dos critérios de mediação da regulação

e controle do comportamento, inibindo respostas por ensaio e erro do aluno e o auxiliando nas reflexões adequadas e pertinentes para se estabelecer as bases da metacognição. A mediação destes critérios é necessária para que os alunos compreendam que todas as grandes obras exigem grandes esforços, e que são necessárias preparações e reflexões profundas para se atingir os objetivos (Souza et al. 2004).

A intervenção de um mediador qualificado também pode ajudar o aluno a superar a crença na inteligência fixa, conforme apontado por Dweck. Os alunos de inteligência fixa preferem tarefas seguras nas quais possam parecer hábeis, em detrimento de tarefas exigentes e realmente desafiadoras, com as quais poderiam extrair novos e significativos aprendizados. É importante considerar a influência desta perspectiva, tendo em vista que a maioria das tarefas relevantes da vida exige alto grau de esforço, não importando o quanto a pessoa seja considerada inteligente (Sternberg et al., 2005).

Em outras palavras, apesar de as pessoas poderem diferir entre si em vários aspectos, ou seja, em seus talentos iniciais, primeiras aptidões, interesses ou temperamento, qualquer indivíduo pode se modificar e se desenvolver por meio do esforço e da experiência (Dweck, 2008).

Esta mesma premissa é expressa pela Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Feuerstein. Um dos critérios de mediação centrais neste processo é a mediação da consciência de modificabilidade, ou seja, a convicção na possibilidade de mudança da estrutura cognitiva do ser humano. A intervenção cognitiva proposta por Feuerstein, objetiva, por exemplo:

- Ajudar a compreender que todo ser humano cresce e modifica-se.
- Aceitar a modificabilidade como fonte de potencialidade.
- Ter atitude positiva para superar com esforço as limitações.
- Apresentar mensagens positivas para acreditar na mudança e esforçar-se por ela.
- Promover ambiente e clima positivos diante de toda tentativa de mudança.
- Levar a criança a perceber as mudanças como um acúmulo de pequenos esforços e conquistas lentas em um processo perseverante.
- Criar expectativas positivas de conquistas.
- Fazer despertar a consciência da mudança e criar autoconfiança.
- Ajudar a elevar o sentido de interioridade e representação mental. (Tébar, 2011, p. 231-232).

Portanto, quaisquer que sejam as capacidades atuais de um indivíduo, o esforço é o elemento deflagrador da sua capacidade latente a fim de transformá-la em

realização. A utilização constante do esforço concentrado tem um poder transformador sobre as aptidões (Dweck, 2008).

Para Csikszentmihalyi (2002), crianças e adultos necessitam muitas vezes de incentivos externos para começarem uma atividade que requer uma reestruturação da atenção, ou seja, que demanda um esforço inicial. Porém, tão logo a interação com a tarefa começa a se relacionar com as aptidões do indivíduo, esta se torna intrinsecamente gratificante.

Seligman (2011), ao abordar a realização humana de excelência também destaca o esforço como a verdadeira alavancada para se atingir estes altos níveis de realização. Ademais, pontua que a persistência extrema e a autodisciplina são elementos determinantes neste processo.

Quando o indivíduo se organiza de modo a experimentar o fluxo sempre que possível, a qualidade de vida melhora e há uma maior aproximação com a autodisciplina, o que conduz a uma maior autorrealização. O grau de concentração disciplinada que o indivíduo se impõe leva-o a instituir um maior controle sobre a própria atenção (Csikszentmihalyi, 2002).

Conclusão

No presente artigo foram apresentadas algumas das principais propostas da Educação Cognitiva e da Psicologia Positiva. Estas são áreas relativamente recentes do conhecimento científico, motivo pelo qual foi realizado este cotejo teórico-prático entre seus saberes e práticas, com a finalidade de divulgá-las.

A apropriação de novas perspectivas educacionais é essencial para torná-la uma intervenção eficaz diante das novas descobertas científicas e das recentes demandas educativas do cenário social. “A educação produz mentes melhores; e o conhecimento da mente pode produzir uma melhor educação” (Willingham, 2011, p. 192).

Proporcionar aos alunos os meios para o desenvolvimento máximo do potencial de aprendizagem, nos níveis cognitivo, emocional e comportamental, é tarefa fundamental dos familiares e educadores da atualidade. “É a mediatação exercida pela sociedade e pelos seus agentes que eleva o estado de desenvolvimento imaturo da criança a um estado de desenvolvimento maduro no adulto” (Fonseca, 2002, p. 34).

Como foi visto, ao fornecer ao indivíduo adequadas condições de mediação, elevando os seus níveis de atenção e motivação, e explorando seus interesses, por exemplo, pode-se facilitar o surgimento de níveis mais elevados de performance. A interação mediada elicia no indivíduo novos comportamentos e novas capacidades de aprendizagem, introduzindo-as em seu patrimônio adaptativo (Fonseca, 2002). Por este motivo, a atuação prioritária de Feuerstein se pauta na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) para gerar a Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE).

Os ganhos advindos do processo de aprendizagem mediada e suas futuras aplicações em contextos diferenciados representam importantes objetivos da Educação Cognitiva, especialmente porque se refere a uma intervenção educativa com implicações amplas na vida. Como se pode observar, Feuerstein reforça que a EAM não se refere apenas à dimensão cognitiva da interação, mas se estende aos componentes emotivos, culturais e morais da existência humana.

Mediar também é transmitir valores, é conectar vivências e elementos culturais, é superar a ignorância e a privação cultural, abrindo ao outro um mundo novo de significado. Ao mediar, vamos além das necessidades imediatas, transcendemos o presente, buscamos um mundo de relações que antecipam o futuro ou apresentam outras situações inesperadas. A mediação é um fenômeno vital; não acontece somente na escola, é uma realidade em toda a vida. (Tébar, 2011, p. 115).

A “aprendizagem de como aprender” se baseia no fortalecimento do aluno, de modo a torná-lo um solucionador de problemas por toda a vida. É um padrão de pensamento voltado para os objetivos, baseado em caminhos, bem como na motivação. O indivíduo se sente capaz, tornando-se esperançoso na própria capacidade de continuar aprendendo, mesmo depois da conclusão do ensino formal, sendo estes importantes componentes da escolarização positiva (Snyder & Lopez, 2009).

“O desafio educacional dos nossos dias é a ‘educabilidade’. Essa noção designa não só a necessidade do ser humano de receber educação, mas a possibilidade de dela beneficiar-se” (Souza et al., 2004, p. 164). A educabilidade se concretiza na internalização da condição de sempre aprendente, ou seja, na apropriação da ideia de que o ser humano é um eterno aprendiz, podendo extraír benefícios amplos das situações formais e informais de aprendizagem às quais é exposto cotidianamente.

Exercitar a aprendizagem aliada à positividade é meta relevante e factível. Pesquisas científicas apontam para os resultados desta condição, conforme afirma Achor (2012, p. 14):

Cultivar a positividade estimula a nossa motivação, eficiência, resiliência, criatividade e produtividade, o que, por sua vez, melhora o desempenho. Essa descoberta foi confirmada por milhares de estudos científicos, pelas minhas pesquisas com 1.600 alunos de Harvard e dezenas de empresas da lista Fortune 500 ao redor do mundo.

Todas estas melhorias são relevantes, pois incidem diretamente na visão de mundo dos indivíduos. A fim de estabelecer importante reflexão sobre a Educação Cognitiva, Cruz e Fonseca (2002, p. 27) afirmam que o treino cognitivo deveria constituir um verdadeiro imperativo, pois é difícil pensar em meta educativa mais relevante do que o ensinar e o aprender a pensar

de uma maneira mais efetiva em um momento em que a humanidade padece de “[...] múltiplas ameaças causadas por comportamentos irracionais”.

Neste contexto da irracionalidade na qual está imersa boa parte da sociedade, Csikszentmihalyi (2002, p. 177) faz um apelo ao desenvolvimento das faculdades simbólicas a fim de que de fato se adquira a liberdade de pensamento:

As pessoas que não têm um sistema simbólico interiorizado podem facilmente tornar-se presas dos meios de comunicação. São manipuladas com facilidade por demagogos, apaziguadas por artistas cômicos e exploradas por vendedores. Se estamos dependentes da televisão, das drogas e dos apelos fáceis à salvação política ou religiosa, é porque temos muita pouca base de apoio, poucas regras interiores para afastar a nossa mente dos assaltos daqueles que dizem ter as respostas. Destituída da capacidade de fornecer a sua própria informação, a mente vagueia no acaso. Está na mão de cada um decidir se a sua ordem será reposta pelo exterior, através de formas de que não temos qualquer controle, ou se resultará de um modelo interior desenvolvido organicamente a partir das nossas faculdades e conhecimentos.

Dante de tantas contribuições científicas sobre o desenvolvimento humano, como as expostas neste trabalho, o papel da sociedade atual pode ser reperspectivado, com o intuito de proporcionar às novas gerações, experiências de aprendizagens mediadas a partir de atuações educativas focadas no otimismo, na satisfação pelo esforço cognitivo, no prazer em engendar raciocínios mentais abstratos e complexos, e no bem-estar diante da experiência de vida a qual todos foram agraciados, a fim de se estabelecer uma sociedade mais positiva, reflexiva e atenta às necessidades humanas de crescimento e realização pessoal e coletiva.

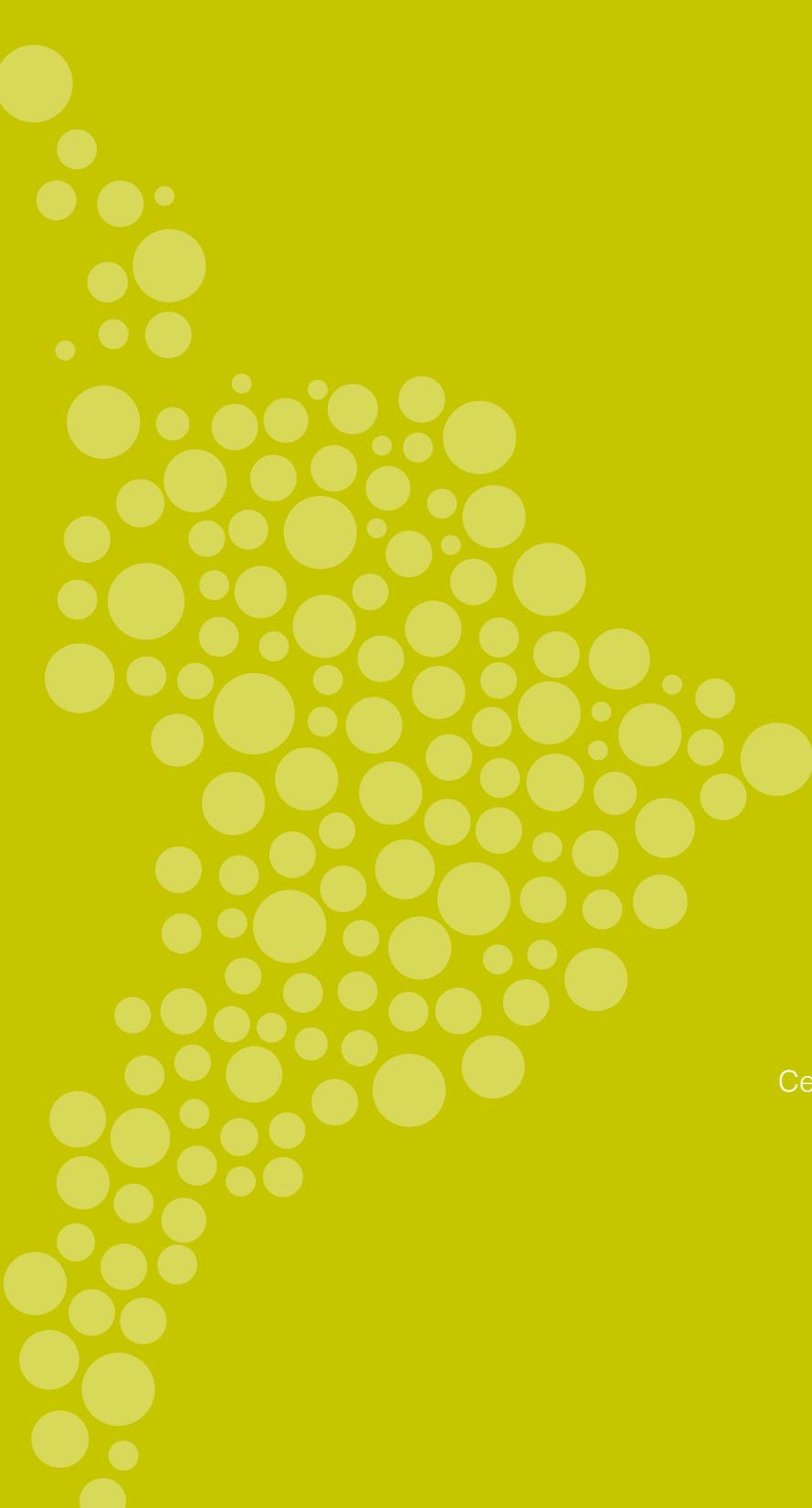
REFERÊNCIAS

- Achor, S. (2012). *O jeito Harvard de ser feliz: o curso mais concorrido de uma das melhores universidades do mundo*. São Paulo: Saraiva. (Obra original em Inglês publicada em 2010).
- Cruz, V., & Fonseca, V. (2002). *Educação cognitiva e aprendizagem*. Porto - Portugal: Porto Editora.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir: a psicologia da experiência óptima*. Lisboa - Portugal: Relógio D'Água Editores. (Obra original em Inglês publicada em 1990).
- Da Ros, S. Z. (2002). *Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência*. São Paulo: Plexus Editora.
- Dweck, C. (2008). *Por que algumas pessoas fazem sucesso e outras não: saiba como você pode ter êxito entendendo o código da sua mente*. Rio de Janeiro: Objetiva. (Obra original em Inglês publicada em 2006).
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., & Falik, L. H. (2014). *Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro*. Petrópolis, RJ: Vozes. (Obra original em Inglês publicada em 2010).
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., & Falik, L. H. (2009). *The Feuerstein instrumental enrichment basic program: user's guide*. Jerusalém, Israel: [s.n.].
- Fonseca, V. (1998). *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 1996).
- Fonseca, V. (2002). *Interatividade na aprendizagem: avaliação psicopedagógica dinâmica*. São Paulo: Salesiana.
- Fonseca, V. (2011). *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. (5^a ed.). Petrópolis: Vozes. (Obra original publicada em 2007).
- Goleman, D. (2014). *Foco: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso*. Rio de Janeiro: Objetiva. (Obra original em Inglês publicada em 2013).
- Goleman, D. (2012). *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva. (Obra original em Inglês publicada em 1995).
- Gomes, C. M. A. (2002). *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y., Oliveira, M. K., & Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Lowe, T. (2010). *Supermotivado: descubra as quatro forças interiores para alcançar o sucesso no trabalho, no esporte, no amor e na vida*. Rio de Janeiro: Ediouro. (Obra original em Inglês publicada em 2009).
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (5^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Meier, M., & Garcia, S. (2007). *Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. Curitiba: Edição do autor.
- Mentis, M. (org). (2002). *Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula. Programa de pesquisa cognitiva, divisão de educação especializada da Universidade de Witwatersrand, África do Sul*. (4^a ed.). São Paulo: Editora Senac São Paulo. (Obra original em Inglês publicada em 1998).
- Papalia, D. E., & Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento humano*. (7^a ed.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original em Inglês publicada em 1998).
- Portella, M. (org). (2013). *Teoria da potencialização da qualidade de vida: propostas e técnicas da psicologia positiva*. Rio de Janeiro: CPAF-RJ.
- Sabbag, P. Y. (2012). *Resiliência: competência para enfrentar situações extraordinárias na sua vida profissional*. São Paulo: Elsevier.
- Seligman, M. E. P. (2012). *Aprenda a ser otimista*. (4^a ed.). Rio de Janeiro: Nova Era. (Obra original em Inglês publicada em 1990).
- Seligman, M. E. P. (2011). *Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*. Rio de Janeiro: Objetiva. (Obra original em Inglês publicada em 2011).
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre: Artmed. (Obra original em Inglês publicada em 2007).

- Souza, A. M. M., Depresbiteris, L., & Machado, O. T. M. (2004). *A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.
- Sternberg, R. J. (org). (2005). *Por que as pessoas espertas podem ser tão tolas?* Rio de Janeiro: José Olympio. (Obra original em Inglês publicada em 2002).
- Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. (Obra original em Inglês publicada em 1996).
- Tébar, L. (2011). *O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação*. São Paulo: Editora Senac São Paulo. (Obra original em Espanhol publicada em 2011).
- Varela, A. (2007). *Informação e autonomia: a mediação segundo Feuerstein*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (7^a ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1960).
- Willingham, D. T. (2011). *Por que os alunos não gostam da escola? Respostas da ciência cognitiva para tornar a sala de aula atrativa e efetiva*. Porto Alegre: Artmed. (Obra original em Inglês publicada em 2009).

Psicologia Positiva e Depressão

Positive Psychology and Depression
Psicología Positiva y Depresión



Renata de Castro

Centro de Psicología Aplicada y
Formação-Rio de Janeiro

Psicología Positiva e Depressão

Positive Psychology and Depression

Psicología Positiva y Depresión

Renata de Castro¹

Centro de Psicología Aplicada y Formación-Rio de Janeiro

Rec (30 de Octubre de 2014) Acept (10 de Diciembre de 2014)

Resumo

A depressão vem sendo apontada como o mal do século, uma doença que assola milhões de indivíduos e movimenta uma gigantesca indústria farmacêutica que, até então, atuava como maior e mais eficiente forma de tratamento da doença.

No presente artigo evidencia-se a história da doença ao longo dos anos, as contribuições e diferenciações das vertentes psicológicas da psicanálise e terapia cognitiva comportamental até a chegada da psicologia positiva como método de tratamento diferenciado. Destacamos esta nova abordagem, que atua e se valida permanentemente através de estudos e pesquisas científicas, trazendo, de forma eficaz e comprovada, uma melhora considerável em clientes expostos a ela, onde através de técnicas e exercícios, conseguem alterar seu estado comportamental, cognitivo e emocional e se manter fora do quadro depressivo.

Palavras chave: *Psicología Positiva, Depressão, Psicoterapia.*

Resumen

La depresión se ha identificado como la enfermedad del siglo, una enfermedad que afecta a millones de personas y mueve una industria farmacéutica gigantesca que hasta entonces actuaba como una mayor y más eficaz tratamiento de la enfermedad.

En el presente artículo se destaca la historia de la enfermedad a lo largo de los años, las contribuciones y las diferencias de los aspectos psicológicos del psicoanálisis y la terapia cognitivo-conductual, hasta la llegada de la psicología positiva como un método de tratamiento diferencial. Se destaca este nuevo enfoque funciona y si valida de forma permanente a través de los estudios y la investigación científica, con lo que en forma muy eficaz y probado, una mejora considerable de clientes expuestos a ella, donde a través de técnicas y ejercicios, puede cambiar su estado conductual, cognitivo y emocional y permanecer fuera de la depresión.

Palabras Clave: *Psicología Positiva, la depresión, psicoterapia.*

Summary

Depression has been identified as the disease of the century, which plagues millions of individuals. The disease makes a huge movement in the pharmaceutical industry which in that time used to act as the greater and more effective treatment of the disease.

In this article, becomes evident the history of the disease over the years. Which were the contributions and the differences of the psychological aspects from psychoanalysis and cognitive behavioral therapy, until the arrival of the positive psychology as a different method of treatment. We highlight this new approach, which operates and validates itself permanently through studies and scientific researches bringing in, in a proven and effective way, a considerable improvement in customers which were exposed to depression. The treatment happens through techniques and exercises, where they can change their behavior, cognitive and emotional state and stay out of depression.

Key Words: *Positive Psychology, Depression, Psychotherapy*

¹Correspondencia :

Renata de Castro, Rua mario Covas JR 215, apto 2001-Barra da Tijuca-RJ, Tel.55 21 983282000

Email: remnacastro@gmail.com

Desde a antiguidade vemos relatos na literatura de seres humanos acometidos com um mal que os deixava em desânimo profundo, com perda de interesse pelo mundo externo, baixa autoestima e cansaço.

Os sintomas que encontramos hoje na Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10 e no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) já são, de alguma forma, mencionados na literatura desde a Grécia e Roma antigas.

A depressão, como hoje é chamada, é uma doença que se vê em alta mundial, se tornando problema de saúde pública pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e que deu origem a um dos mais rentáveis ramos da indústria farmacêutica. Junto a isso, também podemos observar um esforço da área de saúde mental em se aperfeiçoar com novas abordagens e tratamentos psicoterápicos para a doença.

Verifica-se a psicanálise de Freud como a percussora no tratamento da então chamada melancolia, mas que não teve sua base validade com eficácia por falta de estudos científicos e que realmente trouxessem melhora dos sintomas. Assim, teve espaço a terapia cognitiva comportamental (TCC), que começou a alterar o cenário de tratamento da doença, com abordagem mais prática, objetiva e funcional. Foi ela, a TCC, que deu base para o nascimento da psicologia positiva, uma abordagem que, além de tratar doenças e fragilidades humanas, passa a olhar o lado saudável e funcional dos indivíduos, como seus talentos, pontos fortes, forças de caráter, indo além da eliminação da doença, fortalecendo o indivíduo como um todo, evitando recaídas, alterando uma visão pessimista ou não sadia da vida para uma visão mais otimista, motivada e feliz, podendo retomar o controle de sua vida.

Depresión antes de la psicología positiva

Embora a depressão possa ser correlacionada aos problemas da época contemporânea, como relações interpessoais frágeis, extrema valorização da aparência física e da obtenção de ganhos financeiros a qualquer custo, este transtorno acompanha o ser humano desde a antiguidade.

Inicialmente a depressão era comumente relatada como melancolia. Segundo Galik (1996) seu possível início se deu na China no século VIII a.c, mas também, segundo Torrado (2009), podemos achar registros de manifestações dos sintomas correlatos à depressão na Grécia e na Roma antiga. Vale ressaltar que na própria mitologia grega podemos encontrar a descrição dos castigos vindo dos Deuses em forma de privação de contato, isolamento, o ser banido da sociedade em tristeza, no enlouquecer.

Segundo Torrado (2009) será com Hipócrates (460 – 370 a.c), dito como pai da medicina, que a então melancolia, nome dado para a depressão na época

vigente, passa a ser enxergada mais como uma doença e não como um processo mitológico.

Segundo Torrado (2009), no mundo antigo pós Hipocrático, vários autores se propuseram ao tratamento da melancolia, como Crisipo de Cnido, Flinston e Plistônico, Filagrio, Aristóteles e seu discípulo Teofrasto, entre outros, entrando pela idade média, renascimento, iluminismo, fazendo com que o estudo e o tratamento de depressão ganhasse progresso entre discussões médicas, filosóficas e até religiosas.

Segundo Teixeira (2005), Revista de Psicologia da UNESP, 4(1), 2005.47, o termo depressão, propriamente dito, veio com o discípulo de Pinel, Jean-Étienne Esquirol (1772-1840). Esquirol criou na França os termos “Lipomania” (Lypémanie – transtornos de humor) e “monomania triste” (mono-manie – transtornos de júizo), para renomear a tão já desgastada melancolia. Assim, se concretiza no século XX, o termo científico depressão, dita como uma doença cerebral caracterizada por tristeza, abatimento e desgosto de viver, acompanhados de um delírio em uma idéia fixa. Segundo Moreira (2002) e Delouya (2001), foi uma tendência da psiquiatria do final do século XIX que fez com que ocorresse a substituição dos termos melancolia para depressão.

Segundo Torrado (2009), já no século XX, é com Freud, em seu artigo “luto e melancolia” de 1917 que temos pela primeira vez um estudo do ponto de vista psicológico das prováveis causas e tratamentos psicoterápicos da depressão. Freud (1915 – 1917) coloca que os traços da doença são um desânimo profundo penoso, cessação de interesse pelo mundo externo, perda de capacidade de amar, inibição de toda e qualquer atividade e uma diminuição dos sentimentos de autoestima a ponto de encontrar expressão em autorrecrimiação e autorrebaixamento.

Apesar dos esforços, segundo Monteiro e Lage (2007), Freud não estabeleceu uma boa diferenciação entre melancolia e depressão e, disto, veio uma forte necessidade de se encontrar definição mais clara acerca da questão.

Nos dias atuais, a depressão está inclusa na Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10, determinada pela Organização Mundial de Saúde – OMS (1993). Na classificação lá apresentada a depressão é definida como um transtorno de humor ou afeto, onde em episódios depressivos típicos, entre todas as suas três variedades, leve, moderado e grave, o indivíduo usualmente sofre de humor deprimido, perda de interesse e prazer e energia reduzida levando a uma fatigabilidade aumentada e atividade diminuída. Cansaço marcante após esforços apenas leves é comum. Outros sintomas são: (a) concentração e atenção reduzidas, (b) autoestima e autoconfiança reduzidas, (c) idéias de culpa e inutilidade (mesmo em um tipo leve de episódio), (d) visões desoladas e pessimistas do futuro, (e) idéias ou atos autolesivos ou suicídios, (f) sono perturbado, (g) apetite diminuído.

Devemos citar também a classificação da depressão pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 4^a revisão, da American Psychiatry

Association (DSM IV). Neste manual também encontramos a depressão dentro dos Transtornos de Humor e os critérios para seu diagnóstico são: estado deprimido (sentir-se deprimido a maior parte do tempo), anedonia (interesse diminuído ou perda de prazer para realizar atividade rotineiras, sensação de inutilidade ou culpa excessiva, dificuldade de concentração, fadiga ou perda de energia, distúrbios do sono (insônia ou hipersônica praticamente diárias), problemas psicomotores, agitação ou retardo psicomotor, perda ou ganho significativo de peso, idéias recorrentes de morte ou suicídio. De acordo com o número de itens respondidos afirmativamente, o estado depressivo pode ser classificado como depressão menor, onde existem de 2 a 4 sintomas por duas ou mais semanas, distimia, onde existem 3 ou 4 sintomas, incluindo estado deprimido, no mínimo por dois anos e depressão maior, onde existem 5 ou mais sintomas por duas semanas ou mais.

Ainda sem tradução para o português, mas lançado em maio de 2013 pela Associação Americana de Psiquiatria, temos a nova versão do DSM, o DSM V, onde para o transtorno de depressão a mudança se deu no âmbito do luto. Neste caso, em luto, no DSM IV, sintomas de depressão que se mantivessem por mais de dois meses indicariam diagnóstico da doença. No DSM V, duas semanas, mesmo em luto, já são suficientes para se receber diagnóstico de depressão.

Com critérios bastante definidos para um diagnóstico, a doença se torna mais evidenciada e mais fácil de ser mapeada. Del Porto (2003) afirma que, atualmente, a síndrome depressiva tem merecido destaque, na medida em que são observadas uma alta mundial. O autor apresenta dados de pesquisa realizada nos Estados Unidos em que foi estimada a prevalência de depressão em torno de 7,8% da população geral. Ainda segundo Del Porto, a OMS considera a depressão como problema de saúde pública, salientando que tratar-se de algo não só de domínio psiquiátrico, mas de todos os profissionais de saúde, em especial os da área de saúde mental.

Nos dias atuais, segundo a Associação Nacional de Depressivos e Maníacos-Depressivos dos Estados Unidos, os pacientes depressivos costumam sofrer em média oito anos e passar por cinco médicos antes de chegar ao diagnóstico correto e ao tratamento que lhes dará alívio.

Quando falamos em depressão, segundo Bibring (1953), logo se tem em mente a utilização de medicamentos antidepressivos. Segundo a referida associação citada no parágrafo anterior, a indústria medicamentosa para depressão deu origem a um dos mais rentáveis ramos da indústria farmacêutica, com faturamento anual de sete bilhões de dólares e projeções de crescimento de 50% nos próximos cinco anos.

Citando Fridman (2011), a depressão vem sendo encarada com uma visão industrial do sofrimento humano em virtude da intensa comercialização medicamentosa que dissemina que toda pessoa deprimida necessita de um tratamento com remédios. Ainda segundo Fridman (2011), em agosto de 2011, a IMS Health, empresa

que presta informações e soluções para indústrias farmacêuticas, divulgou que nos USA, os antidepressivos foram a segunda classe de medicamentos mais vendida, depois das estatinas redutoras de colesterol. Para Fridman (2011), o ideal seria não enxergar a depressão apenas como algo biológico e sim compreender as condições emocionais, os dramas vividos pelos pacientes, e o que a pode levar para fora deste sofrimento.

Na década de 50 os antidepressivos traziam com eles grandes efeitos colaterais. Os pacientes sentiam diarréias e chegavam a ter problemas na visão. Com o avanço das pesquisas, medicamentos de uma nova era chegam às prateleiras já sem a grande maioria de efeitos colaterais indesejáveis. É a era da Fluoxetina (comercialmente mais conhecida como Prozac)! “A depressão deixou de ser um flagelo cercado de preconceitos para ser uma doença controlável”, afirma Nardi (1999), psiquiatra da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Podemos dizer controlável, porque não se pode falar em cura permanente. Isso ocorre com apenas uma pequena parte dos pacientes depressivos. Dados de 2009 do Instituto de Saúde dos Estados Unidos, o NIH, mostram que, em longo prazo, sete em cada dez pacientes que reagem bem aos remédios no começo do tratamento precisam ter suas dosagens aumentadas ou as drogas mudadas para que os benefícios perdurem. Na tentativa de perdurar o alívio e o bem estar dos pacientes, já sem a depressão ser considerada tabu ou estar sobre os holofotes de grande preconceito, o ataque à doença pode ser feito com maior liberdade.

Na atualidade os médicos admitem que, em muitos casos, só remédio não adianta. Por seu lado, os psicoterapeutas já não são radicalmente contra medicamentos. A receita moderna para o controle da doença combina remédios e sessões de psicoterapia. “Muitos pacientes precisam de remédios para que saiam do estado depressivo mais profundo e possam se ajudar pela psicoterapia”, diz Mezan (1999), professor da Universidade de São Paulo.

Fica clara a necessidade de união entre as duas vertentes para um tratamento adequado, minimizando o estigma da “pílula mágica” já que ele não existe sem a mudança emocional, cognitiva e comportamental, uma alteração do estilo de vida do paciente, que pode ser conseguido através do autoconhecimento na psicoterapia. Apesar disso, segundo Torrado (2009), até hoje se tem dificuldade de encontrar valor heurístico, embasamento de pesquisa, nas propostas psicanalíticas, que foi a primeira área da psicologia, com Freud, a atuar no assunto depressão. Da mesma forma se segue com outras linhas terapêuticas sem grande influência nesse processo e sem aproximação adequada e funcional junto à área médica psiquiátrica. Esse fato começa a ser alterado com a terapia cognitiva comportamental (TCC) e, mais tarde, com a psicologia positiva.

Para Beck, Rush, Shaw e Emery (1997), já estava evidente a necessidade de desenvolver-se uma psicoterapia efetiva para a depressão. A terapia cognitiva comportamental apresenta-se de forma bastante estruturada, direta, ativa, com prazos limitados e capaz de tratar inúmeros transtornos. Basicamente

esta psicoterapia, segundo Beck, Rush, Shaw e Emery (1997) identifica, testa a realidade e corrige conceitos equivocados e crenças disfuncionais que temos de nós mesmos e que nos limitam e fazem com que nos comportemos de determinada forma. Ainda segundo os autores, o paciente aprende a reavaliar e corrigir seus pensamentos, conseguindo passar por questões antes insuperáveis. O terapeuta desta abordagem auxilia seu paciente a pensar e se comportar de maneira mais realista e adaptativa com suas questões psicológicas e, assim, minimizar sintomas. O paciente aprende a reconhecer seus erros cognitivos e suas crenças disfuncionais. Passa a ter domínio sobre o que lhe bloqueia e atrapalha.

Segundo Beck, Rush, Shaw e Emery (1997), a terapia cognitiva comportamental contrasta com a terapia psicanalítica por tratar questões recentes da vida do paciente. A atenção à infância é menor e o primordial é averiguar os pensamentos e sentimentos do indivíduo durante e entre as sessões de terapia. Não existe interpretações de fatores inconscientes e é muito utilizado a participação do paciente em deveres de casa, exercícios nas próprias sessões e agendas de atividade.

Para Rangé (2006), a terapia cognitiva entende que não são os acontecimentos que determinam diretamente o que sentimos. Ao contrário de uma visão psicanalítica, entende também que nossos sentimentos dependem de como avaliamos os acontecimentos e não de um processamento inconsciente. Se avaliamos uma situação como perigosa, iremos sentir medo e apresentaremos comportamentos que correspondam a isso. Da mesma forma, se avaliamos uma situação como sendo uma perda, sentiremos tristeza e, provavelmente, iremos chorar. Porém, o entendimento de muitos desses sentimentos podem decorrer de processamentos equivocados que fazemos dessas avaliações, as já faladas crenças disfuncionais e pensamentos automáticos distorcidos. Vem daí a necessidade de auxiliar as pessoas a fazer uma avaliação mais objetiva, mais realista do que vivenciam, sem a influência destas distorções.

Depresión y Psicología Positiva

Segundo Portella (2011), no final da década de 90, Martin Seligman, Psicólogo, ex presidente da Associação Americana de Psicologia, professor de psicologia na Universidade da Pensilvânia, iniciou um movimento para o estudo das potencialidades e virtudes humanas e das emoções positivas. Segundo Portella (2013), a psicologia positiva, desde então, vem sendo algo novo na saúde mental, pesquisando as condições para que as qualidades humanas sejam desenvolvidas de maneira sadia. Segundo Seligman (2011), prósperos, seremos mais felizes e conseguiremos trazer para nós uma vida com qualidade, saúde e bem estar. Desta filosofia nasce e se desenvolve a psicologia positiva.

Após a Segunda Guerra Mundial, a psicologia focou no tratar das doenças mentais. Era natural, com tamanhos traumas, sequelas, de toda uma população, dar-se atenção às doenças mentais, o lado da dor e da

sombra do ser humano. Desde então, as terapias sempre se focaram nos pontos fracos de seus pacientes, na tentativa de ajudá-los. O olhar clínico estava atento aos transtornos e deficiências e, com eficácia, ajudou milhares de pessoas. Porém, ainda não se pensava que ao olhar o lado sadio, os pontos positivos de seus pacientes, mesmo os que apresentavam graves transtornos, podia-se trazer a tona uma melhora mais rápida, consistente e, principalmente, um olhar do indivíduo como um todo, englobando suas fraquezas, mas também seus valores, qualidades e pontos fortes!

Segundo Seligman (2011), todo ser humano pode e deve experenciar cinco elementos fundamentais para ter acesso a uma vida com qualidade e plenitude. O primeiro elemento é experenciar emoções positivas, coisas nas quais sentimos prazer, entusiasmo e sensações. O segundo elemento é o engajamento, estar tão envolvido em algo que se esteja executando que toda a atenção e concentração estarão depositadas ali, naquele momento. O terceiro elemento é o sentido, um propósito de vida, algo que você consiga sentir que é maior que você, que o engloba, como uma religião, a família, o pertencimento a algum grupo que lhe seja importante. Realização é o quarto elemento. É o fazer algo por fazer, por querer fazer, por querer realizar, não importa se é vencer um jogo ou ter sempre a melhor promoção no trabalho se isso o faz realizado. E o último elemento são os relacionamentos positivos. Geralmente não temos momentos positivos sozinhos. É bom compartilhar, estar acompanhado em momentos importantes, inclusive os momentos ruins. Viver em sociedade, poder fazer o bem, doar, receber, compartilhar!

Citando Portella (2011) e levando em consideração o que já descrito aqui, podemos concluir que a psicologia positiva propõe o estudo das potencialidades humanas, emoções positivas, trabalhando as condições e processos que contribuem para a prosperidade de indivíduos, grupos e comunidades. Com todos esses elementos podemos levar uma melhora na qualidade de vida das pessoas como também prevenir doenças. Não que a psicologia positiva não vá tratar o lado mais obscuro do ser humano, como suas doenças mentais e transtornos, mas irá trabalhar este lado sombrio também iluminando o outro lado, o lado das potencialidades, levando o indivíduo ao encontro de seus talentos e qualidades, incentivando-os a experenciar emoções positivas, realizações, engajamento, bons relacionamentos e sentido de vida, tendo a possibilidade de fazê-lo enxergar a vida por um viés mais otimista, sendo capaz de enxergar oportunidades e soluções também nas dificuldades da vida e não se tornar mais refém delas.

Foi a partir de 2001, que o Centro de Psicologia Positiva da Universidade da Pensilvânia começou a estudar o aumento do bem estar, pesquisando o aumento da satisfação com a vida e a redução da depressão através de estudos científicos com grupos de controle. As intervenções eram feitas e validadas através de exercícios realizados pelos indivíduos inseridos nas pesquisas. Como foi dito, a psicologia tradicional, por décadas, focou no negativo, nas fragilidades humanas.

Ela tem seu mérito, pois foi através deste foco nas doenças que remédios fantásticos contra depressão, ansiedade, e outros transtornos foram descobertos. No entanto, para Seligman (2011), a psicologia positiva acredita que simplesmente tirar alguém da depressão não significa necessariamente ter bem estar. Aí entra esta nova ciência que tem ferramentas importantes no processo de levar a pessoa a um estado de felicidade. A psicologia positiva direcionará o indivíduo não apenas para a não depressão, mas para o total bem estar através de exercícios e técnicas que levarão o paciente a enxergar as coisas também por um viés positivo.

A psicologia positiva proporciona a possibilidade de mudança dessa visão de vida, onde mudanças cerebrais de fato ocorrem através da contínua realização de exercícios e técnicas, favorecendo o indivíduo a enxergar o mundo de maneira mais otimista, e a si mesmo como alguém que possui forças, virtudes, valores e talentos que lhe darão impulso necessário para o desenvolvimento de seu lado sadio, combatendo a doença. Segundo Seligman (2011), as intervenções obtiveram bons resultados até com clientes com depressão grave. Podemos encontrar relatos de terapeutas que reforçam o sucesso das técnicas e validam sua utilização.

Segundo Seligman (2011), podemos verificar o relato de um terapeuta, onde a cliente, uma mulher de 36 anos, em tratamento ambulatorial e medicada com antidepressivos, relata ter sentido melhora ao fazer o exercício dos "três momentos felizes ou "o que ocorreu bem", salientando que já havia tempo que não conseguia enxergar coisas positivas e atribuindo essa conquista ao processo de realização da técnica.

Segundo Lyubomirsky (2013), também podemos ver técnicas com direcionamento de sucesso, como é o caso da cliente Molly, que se propôs a fazer a estratégia dos "eus possíveis", onde, através da escrita pensava em seus objetivos e via, cada dia mais, que eram viáveis e que ela poderia fazer coisas para realmente atingilos. Molly relata que nunca havia, de fato, parado para contemplar onde queria chegar e que, após o exercício, passou a ter uma idéia mais clara do que é importante para ela e como chegar lá. Na nossa experiência clínica atual, também podemos citar o exemplo de uma cliente, E., 45 anos, casada, mas com o marido com câncer cerebral incurável. Sua vida, desde a descoberta da doença do marido, passou a ser de cuidados totais para com ele, abdicando de suas próprias atividades, já que ele não caminha mais, não lembra das coisas e muitas vezes não consegue formar frases. E. se encontrava em estado depressivo moderado e para que ela conseguisse ter uma quebra nessa rotina tão estafante, montamos um esquema com a empregada de confiança da família, para que, durante uma hora, três vezes na semana, ela pudesse tomar conta do marido da cliente e esta pudesse sair para ir ao hortifruti, local que ela adora por sentir o cheiro das frutas e ver gente saudável. Isso passou a ser uma tarefa, um exercício terapêutico onde ela relatou uma melhora significativa de sua energia para cuidar do marido e uma motivação para não cair em lamentação e sofrimento pela perda que ela sabe que terá num futuro próximo. Hoje, voltou a trabalhar meio expediente,

fortaleceu seus pontos fortes e saiu do estado depressivo para um estado apenas de tristeza normal diante do quadro que se encontra.

Ao tratar de casos depressivos com outros tipos de terapias e medicamentos, podemos ver uma melhora na qualidade de vida dos pacientes, porém, não existe algo que valide uma manutenção duradoura deste estado de melhora ao retirar a medicação ou no término das sessões de terapia. Ainda segundo Seligman (2011), a ausência ou a falta de recursos positivos (emoções positivas, forças de caráter e sentido) pode causar e manter a depressão, e pode gerar uma vida vazia. Possivelmente, este paciente, ainda irá enxergar a vida por viés mais pessimista e desconhecer o que ele realmente tem de força para que se sinta motivado e capaz de andar sozinho, mudar comportamentos e investir naquilo que ele tem de bom, exercendo seus talentos e gerando sensação de autoeficácia, autoestima e segurança.

Segundo Seligman (2011) em entrevista à Revista Época, ele coloca que é a favor do uso de medicamentos, mas que ao analisar a literatura sobre anti-depressivos, descobrimos que eles melhoraram os sintomas, mas são limitados. Uma vez que você para de tomá-los, volta à estaca zero. Você não aprende nada. A terapia convencional também não ensina técnicas para serem usadas em novas situações. Seligman (2011) diz que quando trabalhava como terapeuta, fazia um bom trabalho e conseguia eliminar raiva, tristeza, ansiedade e achava que teria um paciente feliz. Mas isso nunca aconteceu. Diz que o que tinha era uma pessoa vazia. Isso porque o conjunto de habilidades para florescer – construir boas relações, atingir objetivos, se manter interessado em uma atividade, buscar sentido – é completamente diferente do conjunto de habilidades para acabar com os problemas de humor. É preciso trabalhar com os elementos para florescer além de tratar a doença. Na psicologia positiva, a intenção é que o paciente não só trate sua doença, mas floresça, com emoções positivas, engajados em atividades que lhe tragam bem estar, pertencendo a algo que lhe dê um sentido de vida, tendo boas relações e se vendo realizado naquilo que quer e escolheu pra si.

Segundo estudos do neurocientista Eero Castrén (2013) da Universidade de Helsinque na Finlândia, quando tomamos antidepressivos, conseguimos restaurar a capacidade de apenas algumas áreas de nosso cérebro com intuito de ajustar rotas neurais que não funcionavam bem. Porém, essas alterações só realmente surtirão efeito se for associada a uma mudança do comportamento do cliente, conseguida através da psicoterapia.

Ainda segundo o Doutor Eero Castrén (2013), os antidepressivos auxiliam na plasticidade cerebral, permitindo a formação e adaptação de conexões cerebrais através de atividades específicas e observações do cliente, ou seja, sujeito aos estímulos ambientais. Sendo assim, quando os remédios abrem essa plasticidade, é viável tratar fobias, depressão e transtornos diversos, porém, também é necessário mostrar ao cérebro as novas conexões desejadas. Se o ambiente e o comportamento do paciente continuar o mesmo, o medicamento não conseguirá induzir as reais mudanças no cérebro e o

cliente não sentirá melhora.

Segundo Portella (2013), para o progresso do cliente é preciso trabalhar a capacidade de sonhar, muitas vezes adormecida. Engolidos pela rotina da vida, sem metas, ficamos sem direção, rotineiros e infelizes. Ainda segundo Portella (2013), se quisermos ter uma vida de verdade é preciso sonhar, e transformar esses sonhos em realidade, com metas objetivas e planejadas, passando a sermos responsáveis pela nossa vida, assumindo as consequências de nossos comportamentos, falas, pensamentos e emoções. Pessoas deprimidas não possuem metas porque estão sendo levadas pela vida, sem sonhos, sem forças e sem perspectivas.

Vale ressaltar, citando Seligman (2011), que em teste de psicoterapia positiva com depressão grave, pacientes foram designados para tratamento positivo e outros para tratamento comum com uso de antidepressivos. A psicoterapia positiva aliviou os sintomas depressivos em todas as avaliações de resultados, melhor do que o tratamento de praxe e melhor do que os medicamentos. 55% dos pacientes em psicoterapia positiva, 20% dos pacientes em tratamento tradicional e 8% em tratamento com uso de medicação alcançaram a remissão dos sintomas.

Algunas Técnicas da Psicología Positiva para Depressão

Quando lidamos com pessoas deprimidas, um dos objetivos principais é conseguir fomentar a sensação de emoções positivas. Um cliente deprimido dificilmente lida, ou mesmo consegue sentir qualquer tipo de emoção positiva. Do contrário, geralmente está absorvido em emoções negativas e pensamentos pessimistas.

Segundo Ekman (1995 citado por PORTELLA, 2013), nós, seres humanos, já nascemos com sete emoções básicas, inerentes a qualquer indivíduo, que tinham como objetivo maior a sobrevivência da espécie. Essas emoções são a raiva, a tristeza, o medo, o nojo, a alegria, a surpresa e o interesse. Podemos ver que quatro das sete emoções descritas, são emoções negativas, raiva, medo, tristeza e nojo. Uma delas é neutra, a surpresa e apenas duas são positivas, a alegria e o interesse. Desta maneira, circuitos de emoções negativas já estão prontos quando nascemos. Segundo Haidt (2006 citado por PORTELLA, 2013), a mente humana acaba reagindo com maior agilidade, força e persistência ao se deparar com situações ruins, aquelas que nos trazem sensações negativas.

Analizando o parágrafo anterior, podemos constatar que indivíduos sem depressão já possuem um número de circuitos de emoções negativas maior do que circuitos de emoções positivas. Porém, livres da doença, conseguem encontrar maneiras de vivenciar e estabelecer emoções positivas no seu dia-a-dia com mais naturalidade e facilidade, estimulando a sensação de bem estar e qualidade de vida.

Segundo Fredrickson (2009 citado por PORTELLA, 2013), emoções positivas proporcionam um

escudo contra a depressão e doenças diversas, além de aumentar a expectativa de vida, aumentar a imunidade, expandir o foco e a atenção, ampliar o uso da informação capturada, aumentar a criatividade, construir recursos físicos e psicológicos a serem utilizados futuramente e construir recursos sociais para relações positivas. Emoções positivas reforçam e estimulam a utilização das forças pessoais, criam bons hábitos, incrementam vínculos significativos e reduzem hormônios do estresse. Porém, como criar emoções positivas em indivíduos que se consideram ineptos e não conseguem motivação para executar atividades que antes lhe pareciam tão simples, como escovar os dentes, ir buscar um filho na escola ou coisa do tipo? Primeiramente precisamos de um sólido vínculo profissional com o cliente. Dessa forma, o terapeuta positivo poderá ajustar as técnicas às necessidades individuais dos clientes deprimidos.

Segundo Seligman (2011), além de já atuar com exercícios em pessoas normais, havia o interesse de testar os melhores exercícios em indivíduos deprimidos. Estes testes foram feitos na Universidade da Pensilvânia com exercícios aplicados em adultos com depressão leve a moderada. O resultado desta aplicação foi uma redução significativa na depressão antes apresentada, além de manter esse nível satisfatório de saúde por, pelo menos, mais um ano após a aplicação.

A psicoterapia positiva se vale de vários exercícios que colaboram para estimular sensações de bem estar no indivíduo. Citaremos aqui alguns dos mais conhecidos e utilizados em clientes com depressão.

É válido ressaltar, ainda segundo Seligman (2011), que a psicoterapia positiva está em seus estágios iniciais, sendo importante replicar resultados obtidos, embora todos os exercícios, individualmente, tenham sido todos já validados. Além disso, cada indivíduo reage de uma forma, também sendo importante o terapeuta positivo ajustar ordem, duração e quais exercícios devem ser aplicados para cada cliente de acordo com suas reações. Porém, temos algo bastante real quando dizemos que, se o bem estar não pudesse ser elevado, a psicologia positiva teria que ser abandonada. Desta forma, Seligman (2011) buscou, testou e validou exercícios que, efetivamente, contribuem para que nos tornemos mais felizes de forma duradoura.

Vamos começar citando o exercício “visita da gratidão”. Segundo Seligman (2011), a gratidão tem o poder de fazer sua vida mais feliz e satisfatória. Quando se sente a gratidão, você é capaz de ter essa lembrança agradável e positiva em outros momentos, além de fortalecer vínculos saudáveis com quem agimos com a gratidão.

Comece fechando seus olhos e trazendo à mente alguém ainda vivo que você gostaria de agradecer por algo que essa pessoa tenha feito por você. Não importa o quanto tempo passou. O importante é ter marcado você. Escolhida a pessoa, sua tarefa será escrever uma carta de gratidão a ela, que será entregue pessoalmente depois. Precisa ser algo bem concreto, especificando as atitudes dessa pessoa que te fizeram tão bem e acabaram afetando positivamente a sua vida. Coloque

sua emoção na carta, faça dela algo especial. Depois de pronta cabe a você agendar um encontro com a pessoa eleita. Não precisa dizer-lhe que trata-se da entrega da carta. Fazer disso uma surpresa pode tornar o exercício ainda mais positivo. Por fim, ao chegar ao encontro, leia o que escreveu e, naturalmente, vocês se emocionarão e discutirão o conteúdo da carta e seus sentimentos um pelo outro. A sensação de bem estar será inevitável e, segundo Seligman (2011), dentre um mês você estará se sentindo mais feliz e menos deprimido.

Outro exercício bastante interessante e eficaz é o exercício “o que ocorreu bem?” ou também chamado de “três benções”. Segundo Seligman (2011), acabamos pensando demais nas coisas que não dão certo. É muito mais fácil fixarmos aquilo que dá errado em nosso dia-a-dia. Não que isso não possa ser proveitoso, já que pode nos ensinar coisas e a nos desenvolver, porém, o foco apenas nisso nos leva a ansiedade e a depressão. Por que não pensar no que ocorreu bem? Em acontecimentos bons, mesmo que sejam coisas singelas, mas que, por algum momento, nos trouxe um sentimento positivo? É claro que podemos, mas precisamos superar a tendência ancestral que nos evidencia quatro entre sete emoções inatas, como negativas. Superaremos através do trabalho e prática da habilidade de pensar naquilo que deu certo! Aí entra o exercício das “três benções”.

Este exercício pede para que você, toda a noite, reserve dez minutos para pensar naquilo que deu certo. Escreva três coisas boas, que deram certo naquele dia. Segundo Seligman (2011), você pode usar um diário, seu computador, um caderninho, para escrever os acontecimentos, mas realmente é preciso anotar! Podem ser coisas simples, como uma torta que sua irmã trouxe para você naquele dia ou algo mais importante como o nascimento de um novo membro na família. Também é interessante, segundo Seligman (2011), que você escreva do lado da coisa boa o porquê aquilo aconteceu. Se você recebeu uma torta de sua irmã, escreva que isso ocorreu por ela ser uma irmã atenciosa ou algo parecido. Faça esse exercício, pelo menos por uma semana, mesmo se achá-lo tolo. Muitas vezes pode parecer esquisito ter que escrever coisas boas, mas vai ficando mais fácil e, segundo Seligman (2011), a probabilidade é que em seis meses você esteja menos deprimido, mais feliz e fazendo o exercício continuamente.

Uma maneira bastante positiva de começar outro exercício proposto pela psicologia positiva é respondendo o questionário de forças pessoais. Este questionário pode ser feito em português através do site www.viacharacter.org ou em inglês no site oficial www.authentichappiness.org. Em ambos os sites você escolherá o questionário VIA Survey of Character. Automaticamente, ao preencher todo o questionário, obterá os resultados e poderá imprimi-los. De posse desse resultado, segundo Seligman (2011), você poderá tomar posse de suas forças pessoais, validando novas maneiras de exercê-las na sua vida e usando-as com frequência. Toda vez que praticamos uma força pessoal nos fortalecemos, experimentamos alegria e entusiasmo ao exercê-la, temos mais confiança e segurança em buscar novos projetos, aprendemos a melhorar seu uso, entre outras coisas que movimentam

circuitos saudáveis dentro de você.

Para o exercício de “forças pessoais”, após completar o questionário, defina uma hora do seu dia onde você irá exercitar uma ou mais forças pessoais, seja no trabalho, em casa ou no lazer. Crie oportunidades para exercê-las. Citando exemplo de Seligman (2011), se você tem como uma das forças a apreciação da beleza e excelência, busque ir para o trabalho por um caminho mais bonito, com melhores paisagens e atmosfera, mesmo que isso lhe custe mais 20 minutos do seu tempo. A melhor coisa a fazer é criar novas maneiras de exercer suas forças e refletir sobre como foi esse processo. O que você sentiu? O tempo passou mais rápido? Existe a vontade e possibilidade de repetir?

Continuando na tentativa de estimular emoções positivas, podemos estabelecer o exercício da gentileza. Segundo Portella (2013), ter gestos gentis, sem ter que esperar nada em troca, é bom para quem pratica o gesto como para quem recebe. Desta forma, o cliente é estimulado a selecionar um gesto de gentileza e estipular uma frequência para realizá-lo, a estar atento às possibilidades de ser cortês em situações do seu dia ou mesmo escolher uma pessoa para praticar a cortesia, surpreendendo alguém. Um exemplo disso, citando Seligman (2011), é quando ele relata estar muito irritado numa fila enorme para compra de selos e, quando chegou sua vez, comprou bem mais selos do que precisava e distribuiu para as pessoas que estavam atrás dele na fila. As pessoas o aplaudiram, gritaram de euforia e embora, tivessem rapidamente ido embora com seus selos, o sentimento que ficou em Seligman foi muito agradável. Segundo Seligman (2011), encontre algo inesperado para fazer por outras pessoas amanhã e faça. Depois apenas veja o que ocorre com seu humor e com seus sentimentos.

São muitos os exercícios de psicologia positiva que podem auxiliar na fomentação de emoções positivas e, consequentemente, no tratamento da depressão. São muitos relatos e estudos que comprovam a veracidade deste fato, porém, o resultado mais surpreendente dos exercícios aconteceu em janeiro de 2005. Segundo Seligman (2011), a revista Time trouxe em sua capa uma matéria sobre a psicologia positiva. Prevendo que haveriam pedidos de exercício, a equipe de Seligman abriu um site oferecendo um exercício grátil: “o que ocorreu bem” ou “três coisas boas”, já descritas neste capítulo. Milhares de pessoas fizeram o teste, inclusive 50 pessoas com depressão grave. Estas pessoas, responderam também a um teste de depressão e obtiveram pontuação que as colocaram na categoria de extremamente deprimidas, daquelas que mal conseguem sair da cama. Mesmo assim, fizeram o exercício das “três coisas boas” por uma semana consecutiva. Em média, seu nível de depressão foi de extremamente deprimidas para um nível leve a moderado. Das 50 pessoas, 47 estavam menos deprimidas! Embora não tenha sido um estudo controlado, segundo Seligman (2011), nos seus 40 anos de trabalho com psicoterapia e medicamentos para depressão, ele nunca tinha visto um resultado como este.

Segundo Seligman (2011), temos a psicoterapia

e remédios, da maneira como são utilizados hoje em dia, como insuficientes, já que, na maioria das vezes, apenas tiram o cliente do sofrimento, dos sintomas desagradáveis e negativos. Porém, eliminar os sintomas negativos não é o mesmo que dar luz às coisas positivas da vida e suas possibilidades. Para o bem estar, não basta sair do sofrimento, é preciso emoção positiva, sentido, realização e relações positivas. Isso é conquistado não apenas com as práticas que aliviam o sofrimento, como geralmente é feito nas terapias tradicionais, mas com os exercícios que cultivarão um estado crescente de sensações prazerosas e de qualidade de vida. Reduzir sofrimento não significa, necessariamente, alcançar o bem estar e isso, na atualidade, apenas a psicologia positiva é capaz de fazer.

Conclusão

Durante décadas o ser humano ficou a espera de um tratamento onde realmente pudesse ter a chance de curar-se deste mal que assola milhões de pessoa no mundo, chamado depressão.

O indivíduo deprimido geralmente demora a procurar ajuda e, muitas vezes, é visto pela família e amigos como preguiçoso, vitimizado e dramático e não alguém com uma doença que precisa de auxílio. Diante disso, já constatamos a dificuldade da doença. A depressão é algo íntimo, solitário e de difícil entendimento para os membros saudáveis que circundam o doente.

Na busca de auxílio, o doente recebe direcionamento psiquiátrico com medicamentos e psicoterápico para sair do sofrimento, passar a crise onde se afundava em falta de esperança, atitude e pessimismo. A ciência avançou de tal forma que este tipo de tratamento, efetivamente, aliviou os sintomas de milhares de indivíduos, porém, não havia um alívio definitivo e a doença podia se fazer presente por meio de novas crises.

Apesar do progresso e da efetiva colaboração dos medicamentos e da psicoterapia tradicional no transtorno depressivo, até a atualidade, não era possível trazer o bem estar para estes indivíduos, apenas a supressão de seus sintomas. O indivíduo permanecia sem a chance de enxergar suas potencialidades, seus pontos fortes e talentos para poder ter consciência de sua capacidade realizadora, de sua possibilidade de construção de uma vida saudável e feliz. Ainda não era possível trazer para este indivíduo um olhar para seu lado positivo e uma visão mais saudável e funcional da vida.

Todo o quadro de tratamento da depressão mudou com a chegada da psicologia positiva, onde a psicoterapia vai além do tratamento dos sintomas da depressão. Com esta abordagem, o doente sai do sofrimento, mas também aprende a ter qualidade de vida. A psicologia positiva lança um holofote no lado saudável do ser humano e o ensina e enxergar esse lado e a mudar seu padrão de comportamento.

Não vemos, até o momento, algo mais promissor no tratamento da depressão do que a psicologia positiva.

Diariamente o caminho desta abordagem é validado em consultórios e pesquisas mundo a fora, sendo um marco no tratamento da depressão e de diversas outras doenças psicológicas.

A redução medicamentosa e a prevenção de recaídas, que em outros métodos de tratamento, talvez apenas podiam diminuir a intensidade de novas crises, vem a evidenciar o quanto a psicologia positiva esta contribuindo para o bem estar e qualidade de vida das pessoas, mantendo-as num círculo saudável de emoções positivas, engajamento, sentido, realização e relacionamentos positivos.

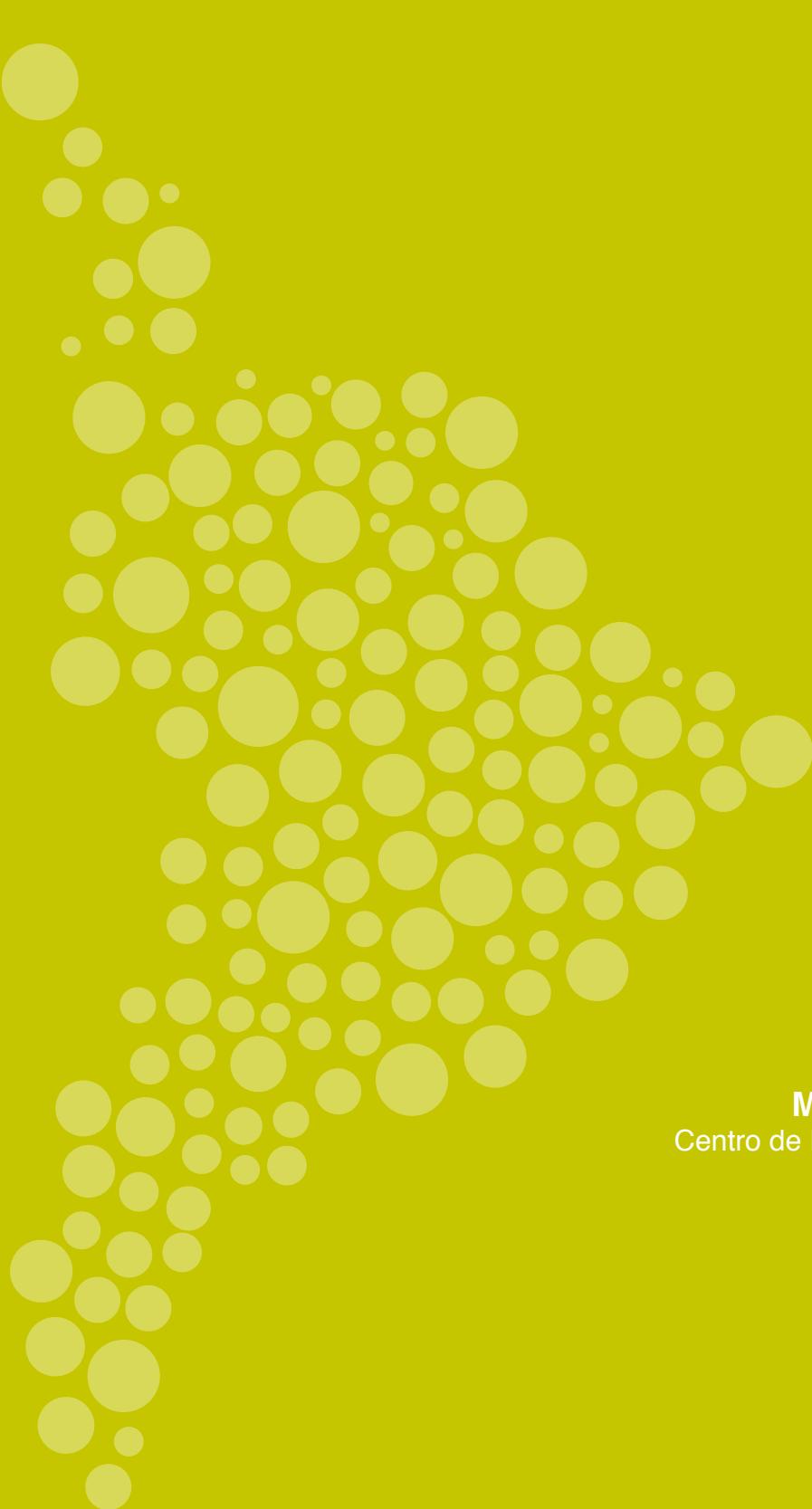
REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association. DSM IV – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Classificação de Transtornos mentais e de comportamento da CID-10 – Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artmed. 1993.
- Torrado, J. Depressão: Um estudo de como a medicina ocidental e a medicina tradicional chinesa se complementam. Curitiba: Juruá, 2009.
- Lyubomirsky, S. A Ciência da Felicidade. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.
- Portella, M. A Ciência do Bem-Viver: Propostas e Técnicas da Psicologia Positiva. Rio de Janeiro: CPAF-RJ, 2011.
- Portella, M. Teoria da Potencialização da Qualidade de Vida. Rio de Janeiro: CPAF-RJ, 2013.
- Fortuna, P. e Santos, V. Estilo Atributivo. In: Portella, M. Teoria da Potencialização da Qualidade de Vida. Rio de Janeiro: CPAF-RJ, 2013.
- Seligman, M. Florescer. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- Bandura, A. e Azzi, R. e Polydoro, S. Terapia Social Cognitiva - Conceitos Básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- Monteiro, K. e Lage, A. Depressão – Uma Psicopatologia Classificada nos Manuais de Psiquiatria. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, v.27, n.1, p.106-119, 2007.
- Teixeira, M. A. Melancolia e depressão: Um resgate histórico e conceitual na psicanálise e na psiquiatria. Revista de Psicologia da UNESP. 2005. Disponível em <<http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/31/57>> Acesso em: 13 mar. 2014.
- Cardoso, M. e Ruiz, S. L. A doença da alma. Revista Veja on line. 1999. Disponível em <http://www.veja.abril.com.br/310399/p_094.html> Acesso em: 08 abr. 2014.
- Fridman, S. O uso dos medicamentos no tratamento da depressão. 2012. Disponível em <<http://clinicadadepressao.blogspot.com.br/>> Acesso em: 20 jul. 2014
- Pereira, R. A. Conheça as cinco das novas doenças da “bíblia da psiquiatria”. Revista Visão on line. 2013. Disponível em <<http://visao.sapo.pt/conheca-cinco-das-novas-doencas-da-biblia-da-psiquiatria=f730206>> Acesso em: 25 jul. 2014
- Treasure, W. Depression in general practice. 2009. Disponível em <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2662105>> Acesso em: 21 jun. 2014.
- Rangé, B. Entrevista Jornal Conselho Regional de Psicologia – RJ. 2006. Disponível em <<http://www.crprj.org.br/publicacoes/jornal/jornal12-bernardrange.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2014.
- Seligman, M. “Perseguir só a felicidade é enganoso”. Revista Época on line. 2011. Disponível em <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,EMI235007-15228,00-MARTIN+SELIGMAN+PERSEGUIR+SO+A+FELICIDADE+E+ENGANOSO.html>> Acesso em: 03 ago. 2014.
- Castrén, E. Neuronal Network Plasticity and Recovery from Depression. 2013. Disponível em <http://www.researchgate.net/publication/248396929_Neuronal_Network_Plasticity_and_Recovery_From_Depression> Acesso em: 03 ago. 2014.

Educación Emocional y Bienestar en Ámbito Académico

Emotional Education and Well-Being in Academic Field

Educação Emocional e bem-Estar no Discurso Acadêmico



Marina Laura Galimberti
Centro de Psicología Positiva Aplicada,
Buenos Aires, Argentina

Educación Emocional y Bienestar en Ámbito Académico

Emotional Education and Well-Being in Academic Field
Educação Emocional e bem-Estar no Discurso Acadêmico

Marina Laura Galimberti¹

Centro de Psicología Positiva Aplicada, Buenos Aires, Argentina

Rec (28 de Octubre de 2014) Acept (14 de Diciembre de 2014)

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo dar a conocer los efectos de la Educación Emocional (EE) sobre el bienestar en el ámbito académico. Con este fin se realizó una revisión de la literatura científica que facilitó la articulación de conceptos como EE y bienestar desde diversas perspectivas. El primer concepto será abordado desde el modelo de Habilidades e Inteligencia Emocional propuesto por Mayer & Salovey (1997), el segundo será enunciado desde la perspectiva eudaemónica, incluyendo la descripción de los conceptos bienestar psicológico (Ryff, 1995) y bienestar emocional (Diener & Larsen, 1993).

La relevancia de este trabajo radica en la idea planteada por Bisquerra (2010) de que asistimos a una revolución emocional que afecta a la psicología, a la educación y a la sociedad en general. Como manifestaciones de esta revolución encontramos el aumento de estudios y publicaciones vinculadas con las emociones en psicología, en la neurociencia aplicada al estudio del cerebro emocional; la difusión de obras que mencionan la aplicación de la inteligencia emocional a organizaciones y a la educación; la consideración de las emociones positivas desde una mirada de salutogénesis y la toma de conciencia de parte de los educadores de cómo todo esto debe influir en la práctica educativa. A su vez, diversas investigaciones señalan que el desarrollo de habilidades emocionales posibilita la mejora del desempeño escolar y personal de los alumnos.

Palabras Claves: *educación emocional, bienestar, ámbito académico.*

Abstract

This article aims to show the effects of Emotional Education (EE) on well-being in an academic environment. With this order was carried out a review of the scientific literature that facilitated the articulation of concepts such as EE and welfare from various perspectives. The first concept will be dealt with from the model of skills and emotional intelligence proposed by Mayer & Salovey (1997), the second will be language since the eudaemonic perspective, including the description of the concepts psychological well-being (Ryff, 1995) and emotional wellbeing (Diener & Larsen, 1993).

The relevance of this work lies in the idea raised by Bisquerra (2010) that we are witnessing a revolution that affects emotional psychology, education and society in general. As manifestations of this revolution we find increasing studies and publications related to the emotions in psychology, in the applied neuroscience to the study of the brain emotional; the dissemination of works that mention the application of emotional intelligence to organizations and education; the consideration of the positive emotions from a gaze of salutogenesis and awareness on the part of the educators of how all of this must influence the educational practice. At the same time, various investigations indicate that the development of emotional skills allows the improvement of the school performance of staff and students.

Key words: *emotional education, well-being, academic field.*

Resumo

Este artigo visa a mostrar os efeitos da Educação emocional (EE) sobre o bem-estar em um ambiente acadêmico. Com este fim foi efectuada uma revisão da literatura científica, que facilitou a articulação de conceitos como EE e bem-estar a partir de várias

¹Correspondencia :

Marina Galimberti, Centro C.P.P.A. de Psicología Positiva Aplicada de Argentina. Buenos Aires, Argentina. Soldado de la Independencia 837 Piso 8 A - Código Postal: 1426,

Email: marina.galimberti@yahoo.com.ar

perspectivas. O primeiro conceito será abordado do modelo de competências e inteligência emocional proposta por Mayer e Salovey (1997), o segundo será língua desde a perspectiva eudaemonica, incluindo a descrição dos conceitos bem-estar psicológico (Ryff, 1995) e ao bem-estar emocional (Diener & Larsen, 1993).

A importância deste trabalho reside na idéia levantada pelo Bisquerra (2010) que estamos testemunhando uma revolução que afeta emocional psicologia, educação e sociedade em geral. Como manifestações desta revolução, encontramos cada vez mais estudos e publicações relacionadas com as emoções no campo da psicologia, neurociência aplicada ao estudo do cérebro emocional; a divulgação de obras que menciona a aplicação da inteligência emocional para as organizações e a educação; a consideração do emoções positivas de um olhar de salutogenesis e sensibilização por parte dos educadores de como tudo isso deve influenciar a prática educativa. Ao mesmo tempo, vários estudos indicam que o desenvolvimento de habilidades emocionais permite a melhoria do desempenho escolar de estudantes e funcionários.

Palavras-chave: *Educação emocional, bem-estar social, campo acadêmico*

Educación Emocional

Se comenzará por definir el término emoción como un estado complejo, caracterizado por una excitación que predispone al organismo a realizar una respuesta organizada. La emoción se genera como respuesta o efecto a un acontecimiento externo o interno y posee tres componentes: neurofisiológico, conductual y cognitivo (Bisquerra, 2003).

El concepto de IE (Inteligencia Emocional) propone una visión funcionalista de las emociones y unifica los procesos afectivos y cognitivos que, hasta hace poco tiempo, se suponían independientes y contrapuestos (Mayer, 2001). Esta conjunción implica una mejor adaptación y resolución de conflictos diarios mediante el uso de las capacidades intelectuales y a través de información adicional que proporcionan los estados afectivos (Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer, 2000).

Mayer & Salovey (1997) plantean que el término habilidad hace referencia a la Inteligencia Emocional (IE) entendida como la capacidad que posee un individuo en cuatro áreas: a) percepción, evaluación y expresión de las emociones, b) uso de las emociones para facilitar el pensamiento, c) comprensión y análisis de las emociones, y d) su regulación. El modelo planteado por los mencionados autores se fundamenta en la idea de que las emociones contienen información acerca de

las relaciones y traza su teoría desde una perspectiva cognitiva.

Bisquerra (2010) define Educación Emocional (EE) como un proceso educativo de carácter continuo y permanente que posee como objetivo potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como un elemento esencial del desarrollo integral personal. Desde este punto de vista, la EE persigue el desarrollo de las competencias emocionales. Sus objetivos son: adquisición de un mejor conocimiento de las propias emociones, identificación de las emociones de los demás, desarrollo de la habilidad de control de las emociones propias, prevención de los efectos perjudiciales de las emociones negativas, desarrollo de la habilidad para generar emociones positivas, desarrollo de mayor competencia emocional, desarrollo de la habilidad de automotivarse, adopción de una actitud positiva ante la vida, aprendizaje del fluir. De estos objetivos generales derivan otros más específicos, como por ejemplo: tomar conciencia de los factores que inducen al bienestar subjetivo, desarrollar la capacidad para controlar el estrés, la ansiedad y estados depresivos, entre otros (Bisquerra, 2010).

El término competencia emocional deriva del constructo de IE mencionado. De acuerdo con Bisquerra (2003), la competencia hace referencia al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que son necesarias para llevar a cabo diversas actividades con cierto nivel de calidad y eficacia. Salovey & Sluyter (1997) identificaron cinco dimensiones básicas que componen las competencias emocionales: cooperación, responsabilidad, empatía, assertividad y autocontrol.

Se considera entonces a la EE como una forma de prevención primaria inespecífica, ya que pretende minimizar la vulnerabilidad del individuo a determinadas disfunciones como estrés, depresión, impulsividad, o prevenir su ocurrencia. Con este fin se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida (Bisquerra, 2003).

La idea principal es potenciar la competencia emocional de manera sistemática a través de procesos educativos. La EE se realiza a través de la aplicación de programas, el más apropiado es aquel que comienza en los primeros años de vida y se prolonga a lo largo de toda la escolaridad, que posee contenidos correspondientes a la edad y que incluye esfuerzos aunados de profesores, padres y comunidad. Los modelos de intervención de la EE se ponen en práctica a través de programas implementados en centros educativos. Existen diversas estrategias o modelos de programas, como por ejemplo, la orientación ocasional, los programas en paralelo, las asignaturas optativas, la acción tutorial, la integración curricular y los Sistemas de Programas Integrados (Bisquerra, 2010).

Un programa de aprendizaje socio-emocional debe enseñar cómo aplicar destrezas, competencias y virtudes del alumno dentro y fuera del salón de clases; crear ambientes de aprendizaje efectivos y atractivos para el alumno; brindar actividades y ejercicios de mejora de las competencias y fortalezas adaptados evolutivamente y culturalmente; trabajar dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del aprendizaje; facilitar la generalización de competencias y virtudes a otros entornos como familiar, de amistad; incluir evaluaciones sistemáticas y protocolos de mejora y actualización de los ejercicios (Brackett et al., 2008).

Bienestar

En los últimos años ha ocurrido una eclosión de interés y de estudios sobre el bienestar (Vázquez & Hervás, 2008). Existen dos orientaciones filosóficas, denominadas hedonismo y eudaimonia. Desde la perspectiva del hedonismo (Kahneman, Diener & Schwarz, 1999) se define bienestar como la presencia de afecto positivo y la ausencia de afecto negativo. La perspectiva denominada eudaimonia define bienestar como un vivir de manera plena o dar realización a los potenciales humanos más valiosos (Ryan, Huta & Deci, 2008). Según Ryan & Deci (2001), el bienestar consiste en la maximización de experiencias positivas y la minimización de experiencias negativas.

Para la Psicología moderna, el concepto predominante entre los psicólogos hedónicos es el de bienestar subjetivo que incluye dos elementos: el balance afectivo y la satisfacción vital percibida (Lucas, Diener & Suh, 1996). Para Blanco & Díaz (2005), el bienestar subjetivo se inscribe en un marco fuertemente emocional. El bienestar posee dos componentes o aspectos: cognitivos y afectivos (Diener, 1994; Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999). Según Arita (2005), el componente cognitivo del bienestar es la satisfacción vital y el componente afectivo se encuentra conformado por la presencia de sentimientos positivos o, de acuerdo a algunos autores, felicidad.

Para Waterman (1993), la concepción eudaimónica plantea que el bienestar se encuentra en la realización de actividades congruentes con valores profundos y que suponen un compromiso pleno, con el que los individuos se sienten vivos y auténticos.

Ryff (1995), autora perteneciente a la perspectiva eudaimónica, propuso el término bienestar psicológico como el desarrollo del verdadero potencial de uno mismo. Propone un modelo multidimensional de bienestar psicológico compuesto por seis aspectos distintos de un bienestar óptimo a nivel psicológico: a) las personas se sienten bien consigo mismas aún siendo conscientes de sus propias limitaciones (autoaceptación), b) han

desarrollado y mantenido relaciones cálidas con los demás (relaciones positivas con otras personas), c) dan forma a su medio para satisfacer sus necesidades y deseos (dominio del entorno), d) han desarrollado sentido de individualidad y de libertad persona (autonomía), e) encontraron un propósito en la vida y f) mantienen una dinámica de aprendizaje y de desarrollo continuo de sus capacidades (crecimiento personal).

Investigaciones realizadas sobre bienestar psicológico dan cuenta de la consecución de los valores que les permiten a las personas sentirse vivas y auténticas, que les posibilitan el crecimiento, y no tanto de las actividades que les otorgan placer o los alejan del dolor (Tomás Miguel, Meléndez Morral & Navarro Pardo, 2008).

El bienestar social, propuesto por Keyes (1998), integra elementos sociales y culturales que promueven la salud mental y se encuentran relacionados con las creencias implícitas positivas sobre el yo, el mundo y los otros (Paez, 2007). El mencionado autor define bienestar social como la valoración que realizamos sobre las circunstancias y el funcionamiento dentro de la sociedad. Cinco dimensiones conforman este planteamiento, a saber, integración social, aceptación social, contribución social, actualización social y coherencia social (Keyes, 1998).

Se han realizado diversas investigaciones sobre el bienestar subjetivo. Todo lo que las personas hacen son pasos en pos de conseguir bienestar. Entre los factores que lo favorecen se encuentran las relaciones sociales y familiares, el amor y las relaciones sexuales, la satisfacción profesional y las actividades de tiempo libre (Bisquerra, 2003).

Diener & Larsen (1993) realizan una distinción entre bienestar subjetivo y bienestar emocional. Consideran bienestar subjetivo a la valoración cognitiva, y bienestar emocional a la experiencia emocional. De esta manera, el bienestar emocional se relaciona con el concepto de IE. La experiencia del bienestar emotivo implica un sentimiento de preponderancia del afecto positivo sobre el afecto negativo en la vida a lo largo del tiempo. Este tipo de bienestar no depende de condiciones objetivas, sino de comparaciones. Un individuo se compara con situaciones externas que vivencian otros o con el logro de aspiraciones personales. De acuerdo con esto, un individuo puede ser más feliz a través del logro de sus objetivos o reduciendo el nivel de sus aspiraciones (Bisquerra, 2006). Desde la EE se contribuye al desarrollo de las competencias emocionales que facilitan y predisponen a gozar de una vida más feliz (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007). En la tabla 1. Se pueden observar algunos modelos de bienestar

Tabla1. Modelos de Bienestar

Bienestar	
Existen 2 perspectivas u orientaciones filosóficas sobre el bienestar	
Hedonismo	Eudaimonia
Bienestar: presencia de afecto positivo y ausencia de afecto negativo (Kahneman, Diener & Schwarz, 1999).	Bienestar: vivir de manera plena / dar realización a los potenciales humanos más valiosos (Ryan, Huta & Deci, 2008).
Bienestar Subjetivo.	
Perteneciente a la Corriente Hedónica	
Compuesto por 2 elementos (Diener, 1994, Arita, 2005)	
Componente Cognitivo	Componente Afectivo
Satisfacción Vital	Afectos Positivos/ Felicidad
Bienestar Psicológico (Ryff, 1995)	
Perteneciente a la Corriente Eudaimónica	
Modelo Multidimensional compuesto por 6 aspectos	
Autoaceptación	
Relaciones positivas con otras personas	
Dominio del entorno	
Autonomía	
Propósito de vida	
Crecimiento Personal	
Bienestar Social (Keyes, 1998)	
Compuesto por 5 dimensiones	
Integración social	
Aceptación social	
Contribución social	
Actualización social	
Coherencia social	

Fuente: elaboración propia

Efectos de la Educación Emocional sobre el Bienestar

La EE pretende dar respuesta a necesidades sociales que no son suficientemente atendidas en la educación formal. Por ejemplo, una gran parte de los jóvenes se implican en comportamientos de riesgo, que suponen un desequilibrio emocional, y esto requiere la adquisición de competencias básicas para la vida (Bisquerra, 2003).

Investigaciones realizadas en el contexto educativo han demostrado que el cociente intelectual de los alumnos es insuficiente para predecir su éxito

profesional futuro (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2004). Goleman (1995) sostiene que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de lograr un bienestar laboral, personal, académico y social mayor. Es así que la IE ha generado un gran interés en el ámbito educativo como una manera de mejorar el desarrollo socioemocional de los alumnos (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2004)

De acuerdo con Salmeron Vílchez (2007), una persona emocionalmente desarrollada es capaz de gobernar sus sentimientos, al mismo tiempo que es capaz de interpretar los sentimientos de los otros, y posee la

habilidad para relacionarse eficazmente buscando el éxito y la productividad, sintiendo satisfacción con todo ello.

La competencia emocional coloca el énfasis en la interacción entre la persona y el ambiente. De esta manera se le confiere mayor importancia al aprendizaje y al desarrollo, con aplicaciones educativas inmediatas (Bisquerra, 2003).

Los efectos de la EE implican resultados como el aumento de las habilidades sociales y de relaciones interpersonales satisfactorias; disminución de pensamientos autodestructivos; aumento de la autoestima; disminución en el índice de violencia y agresiones; disminución de la conducta antisocial; menor número de expulsiones de clase; mejoramiento del rendimiento académico; disminución en la iniciación en el consumo de drogas; mejor adaptación social, escolar y familiar; disminución de tristeza sintomatología depresiva, ansiedad y estrés; disminución de los desórdenes relacionados con la comida (Bisquerra, 2010).

En los últimos años se produjo una gran proliferación de trabajos empíricos centrados en el estudio del papel de la IE en el bienestar psicológico de los alumnos (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2004). Es importante construir bienestar. Existen evidencias de que los jóvenes que experimentan mayor bienestar personal poseen menor probabilidad de implicancia en comportamientos de riesgo, y al mismo tiempo, es mayor la probabilidad de que procuren mantener buena salud, buen rendimiento académico, cuidado de sí mismos y de los otros, superación de adversidades (Scales & Leffert, 1999). La IE no sólo es un factor de protector de los estados emocionales negativos, sino que se encuentra relacionada de manera directa con las emociones positivas y el bienestar psicológico (Fernández Berrocal & Extremera, 2009).

Los estudios realizados por Bermúdez, Teva Álvarez & Sánchez (2003) concluyen que a mayor IE, mayor bienestar psicológico. Se basan en la definición de IE planteada por Goleman (1995), es decir como conformada por el conjunto de habilidades tales como autocontrol, persistencia, capacidad para automotivarse y capacidad para retrasar la gratificación, y consideran el bienestar psicológico como satisfacción personal, laboral, material y de pareja.

Es a partir de esto que sostienen que las personas que presentan un autocontrol emocional y conductual alto perciben que poseen mayor control sobre las demandas del medio y una elevada autoestima. Para estos autores existe una correlación positiva entre IE y estabilidad emocional, es decir, que a mayor IE, mayor es la estabilidad emocional de la persona. Afirman que las personas estables emocionalmente poseen mayor autoestima, manifiestan una actitud positiva hacia sí

mismas y toleran mejor la frustración. Investigaciones sobre IE han demostrado que las personas con mayor IE presentan menos estados negativos (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2006).

Fernández Berrocal & Extremera Pacheco (2009) presentan datos recientes utilizando medidas de habilidad de IE en los que se indican correlatos y consecuencias de la IE para un desarrollo positivo de la adolescencia. Estos resultados demuestran que las habilidades emocionales se relacionan con la felicidad, el funcionamiento social y el bienestar de niños y adolescentes. También se ha demostrado la relación positiva entre la IE y el bienestar físico y psicológico, y se indica que los beneficios de la IE exceden lo individual y se extienden al ámbito social.

Conclusiones

Como consecuencia de la EE se ha recogido evidencia que asegura que los estudiantes emocionalmente inteligentes poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, cuentan con mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, tiene menor probabilidad de realizar comportamientos disruptivos, son menos agresivos o violentos, son capaces de obtener con mayor facilidad un rendimiento escolar mayor al enfrentarse a situaciones de estrés y consumen menor cantidad de sustancias adictivas (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2004).

De todo ello se desprende que poseen mayor bienestar psicológico y emocional en relación a aquellos alumnos que no han participado de programas de EE.

Los resultados de las investigaciones realizadas sobre la relación entre la EE y el bienestar recalcan la importancia que adquiere la implementación de la primera variable en la currícula estudiantil. Se sugiere su inclusión bajo el formato de materias optativas que incluyan conocimientos sobre emociones e IE con fines preventivos en relación a la salud mental de los estudiantes.

Referencias

- Arita, B. (2005). Satisfacción por la vida y teoría homeostática del bienestar. *Psicología y Salud*, 15 (1), 121-126.
- Bermúdez, M. P., Teva Álvarez, I. & Sánchez, A. (2003). Entre Inteligencia Emocional y bienestar Psicológico. Universidad Psicológica Bogotá. 2(1), 27-32.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21 (1), 7 -43.
- Bisquerra Alzina, R. (2010). Educación emocional y bienestar. España: Wolters Kluwer.
- Bisquerra Alzina, R. & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*. 10, 61 -82.
- Blanco, A. & Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*. 17 (4), 582 -589.
- Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S., Katilak, N., Crisholm, C & Salovey, P. (2008). A sustainable, skill-based approach to building emotionally literate schools. En M. Hugues, J. Terrell & R. Thompson (Eds). *The handbook of developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies and tools* (pp.329-358). Pfeiffer: Wiley.
- Diener, E. & Larsen, R. J. (1993). The Experience of Emotional Well-Being. En M. Lewis & J. M. Haviland, *Handbook of Emotions* (pp. 405-415). Nueva York: Guilford.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención psicosocial. Revista sobre igualdad y calidad de vida*, 3 (8), 67-113.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. y Smith, H. (1999). Subjective well-being: three decades of progress, *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.
- Extremera Pacheco, N. & Fernández Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*. 80, 59-77.
- Extremera Pacheco, N. & Fernández Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 6 (2).
- Extremera Pacheco, N. & Fernández Berrocal, P. (2006). Validity and reliability of the Spanish versions of the Ruminative Response Scale-Short Form and the Distraction Responses Scale in a sample of high school and college students. *Psychological Reports*. 98, 141-150.
- Fernández Berrocal, P. & Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 66,(23,3), 85-108.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Paidós.
- Kahneman, D., Diener, E. & Schwarz, N. (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Lucas, R., Diener, E. & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*. 71, 616-628.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educator* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. (2001). *Technical Manual for the MSCEIT v.2.0*. Toronto: MHS Publishers.
- Páez, D. (2007). Creencias, valores y bienestar. Documento técnico. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Salmerón Vilchez, P. (2007). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI*. 10, 98-121.
- Salovey, P. & Sluyter, D.J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. & Mayer, J. (2000). Current directions in emotional intelligence research. En M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds) pp.504-520, *Handbook of Emotions*. Nueva York: Guilford Press.
- Scales, P.C. & Leffert, N. (1999). Development assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development. Minneapolis: Search Institute.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. En S. Fiske (Ed.), Annual Review of Psychology (pp. 141-166). California: Annual Reviews, Inc.
- Ryan, R. M., Huta, V. & Deci, E.L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*. 9, 139-170.
- Ryff, C.D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*.4 (4), 99-104.
- Tomás Miguel, J.M., Meléndez Moral, J.C. & Navarro Pardo, E. (2008). Modelos factoriales confirmatorios de las escalas de Ryff en una muestra de personas mayores. *Psicothema*, 20 (2), 304-310.
- Vázquez, C. & Hervás, G. (2008). Psicología Positiva aplicada. Bilbao: Desclée de Brower.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*. 64, 678-691.

Desnutrición y Déficit Cognitivo en contexto de pobreza

Desnutrição e Déficit Cognitivo em contexto de pobreza

Malnutrition and Cognitive Deficits in the context of poverty



Liliana Nieri
Universidad de Palermo-CONICET

Desnutrición y Déficit Cognitivo en contexto de pobreza

Desnutrição e Déficit Cognitivo em contexto de pobreza
Malnutrition and Cognitive Deficits in the context of poverty

Liliana Nieri¹

Universidad de Palermo-CONICET

Rec (20 de Octubre de 2014) Acept (14 de Diciembre de 2014)

Resumen

En la Argentina, la desnutrición ha alcanzado a más del 20% de la población infantil; esto significa que uno de cada cinco niños argentinos ha sufrido deficiencias nutricionales. Según la Encuesta Nacional de Nutrición y Salud, realizada por el Ministerio de Salud y Ambiente de Argentina en el periodo 2004-2009, la desnutrición aguda afectó a 1.2% de los menores de cinco años (Lacunza, 2010).

Es por ello, que el presente trabajo tiene como objetivo realizar una revisión bibliográfica sobre la desnutrición y sus consecuencias en el desarrollo cognitivo de los niños en la etapa escolar.

Palabras claves: desnutrición- desarrollo cognitivo-dificultad de aprendizaje.

Este é o motivo pela qual o presente trabalho tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre a desnutrição e suas consequências, no desenvolvimento cognitivo das crianças em etapa escolar.

Palavras-chave: desnutrição, desenvolvimento cognitivo, dificuldade de apredizagem

Abstract

In Argentina, malnutrition has reached more than 20% of children, meaning that one in five children in Argentina has suffered nutritional deficiencies. According to the National Nutrition and Health, held by the Ministry of Health and Environment of Argentina in 2004-2009, malnutrition affected 1.2% of children under five years (Lacunza, 2010).

Therefore, the present study aims to review literature on malnutrition and its consequences on cognitive development of children at school age.

Keywords: malnutrition, cognitive-learning difficulty

Resumo

Na Argentina, a desnutrição atingiu a mais de 20 % da população infantil; isto significa que um de cada cinco crianças argentinas sofre deficiência nutricional. Segundo a "Pesquisa Nacional de Nutrição e Saúde" feita pelo Ministério da Saúde e Ambiente da Argentina, no período 2004-2009 a desnutrição crítica afetou 1.2% dos menores de cinco anos (Lacunza, 2010).

¹Correspondencia:

Liliana Nieri, Universidad de Palermo, CONICET

Email: liliananieri@hotmail.com

Introducción

Según Daza (1997) en los años 80, las diferentes perspectivas ya abordaban la desnutrición como una compleja interrelación de factores biológicos, económicos, antropológicos, sociológicos, psicológicos y culturales.

En la Argentina, la desnutrición ha alcanzado a más del 20% de la población infantil; esto significa que uno de cada cinco niños argentinos ha sufrido deficiencias nutricionales. Según la Encuesta Nacional de Nutrición y Salud, realizada por el Ministerio de Salud y Ambiente de Argentina en el periodo 2004-2005, la desnutrición aguda afectó a 1.2% de los menores de cinco años (Lacunza, 2010).

Es por ello, que el presente trabajo tiene como objetivo realizar una revisión bibliográfica sobre la desnutrición y sus consecuencias en el desarrollo cognitivo de los niños de bajos recursos en la etapa escolar.

Durante años, las investigaciones sobre desarrollo cognitivo han demostrado que el desarrollo cerebral en la temprana infancia es un factor determinante para la salud, aprendizaje y conducta a lo largo de la vida (Mustard, 2000; Douglas, 2002). La mayoría de las investigaciones sostienen que las alteraciones del desarrollo se relacionan con bajo rendimiento y deserción escolar, trastornos psiquiátricos, emocionales y conductuales, déficit en las habilidades sociales, entre otras (Manterola y Avendaño, 1989).

Así mismo diversos autores han señalado la presencia de un retardo importante en el desarrollo mental y limitaciones escolares en niños con un cuadro de desnutrición severa (Gravioto, De Licardie, 1971; Kaplan, 1972). Sin embargo, otros investigadores sostienen que la desnutrición no es el único factor que causa problema en el aprendizaje, resaltan la importancia de los factores biosociales y culturales en la incidencia del problema de la desnutrición (Pollitt, 1972; Montagu, 1971). En esta misma línea, Monckeberg Barros (1971) demostró la relación entre el nivel socio-económico y la desnutrición en niños que provienen de familias desfavorecidas económica y culturalmente.

Dentro de la misma perspectiva, Tejada (2004) afirma que la desnutrición está vinculada no solo a la ingesta insuficiente de alimentos, sino además de los factores sociales, culturales, está también las características de las relaciones afectivas entre los integrantes de los grupos familiares, a las características de la interacción psicológica, al nivel de salud mental de la madre y a la calidad de la mediación ejercida por las figuras significativas del entorno socio-afectivo sobre el niño desnutrido.

Todas las investigaciones mencionadas demuestran la relación entre la desnutrición, el desempeño cognitivo y la pobreza. La primera esta mediada por variables que delimitan a la pobreza (Arán-Filippetti y Richaud, 2011), tales como: (a) la presencia de mayores conductas de riesgo para la salud física y mental (Adler et al., 1994); (b) la depriavación económica

(Duncan, Brooks-Gunn, y Klebanov, 1994); (c) la falta estimulación cognitiva en el hogar (Guo y Harris, 2000); (d) la calidad del entorno en el hogar que proveen las madres (Baharudin y Luster, 1998); (e) la exposición al estrés en el ambiente familiar y social (Dearing, 2008) y (f) las características ambientales en general (Evans, 2004).

Desnutrición como enfermedad biopsicosocial

Como ya se mencionó, la desnutrición y el desarrollo cognitivo no es sólo un factor económico, para entender mejor esta relación es necesario conocer cómo se desarrolla a nivel biológico, social y psicológico; y que consecuencias trae aparejada dicha problemática.

Desde el nivel biológico Braier (1987), la define como "un trastorno nutricional potencialmente reversible, que se presenta cuando el individuo no ingiere o no utiliza los nutrientes suficientes y apropiados para su condición fisiológica o cuando tiene exceso de pérdida de nutrientes" (p. 504).

A este mismo nivel, Cortes, Buchanan, Vásquez Aguilera y Bobadilla (2007) describen la desnutrición infantil como un síndrome clínico caracterizado por un insuficiente aporte de proteínas y/o calorías necesarias para satisfacer los procesos fisiológicos del organismo, que permitan la existencia de un balance metabólico negativo responsable de la afectación del crecimiento físico, bioquímico y mental.

Las investigaciones sostienen que es importante entender que los efectos de la desnutrición se presentan a corto y largo plazo, en donde en un primer momento aparecen enfermedades físicas –diarreicas, deshidratación, depresión de la inmunidad, infecciones, pérdida de peso, trastornos hematológicos, cardiorrespiratorios, renales, entre otras- y más tarde aparecerán déficit de talla y disminución del cociente intelectual (Cortes, Buchanan, Vásquez Aguilera y Bobadilla, 2007; Ortiz-Andrellucchi, Peña Quintana, Beñacar, Mönckeberg Barros y Serra-Majem, 2006).

De forma complementaria, Ivanovic (1996) sostiene que la nutrición está sometida a factores condicionantes: fijos, constituido por el potencial genético del individuo y dinámicos, relacionados a su vez con los factores sociales, económicos y culturales, que pueden actuar en forma favorable o desfavorable. Y que cuando se modifica el equilibrio de estos factores, se interrumpe el crecimiento y desarrollo del niño, dando lugar a la desnutrición infantil.

Una clasificación diferente es la proporcionada por Bueno y Sarria (2003), que plantean dos tipos de desnutrición: la primaria, se produce por una carencia nutritiva y/o psicoafectiva, y la secundaria, que se da cuando existe una enfermedad que la determina independientemente de su situación socio-cultural, por ejemplo enfermedades genéticas, metabólicas, inmunológicas, malformaciones, que puedan afectar a cerebro, corazón, riñón, hígado, entre otros.

De igual manera Salinas, Díaz Gómez, Motilla Valeriano y Martínez Montero (2000) clasificaron la desnutrición en tres tipos: primaria, que se origina por la carencia exógena de nutrientes; secundaria, producida por enfermedades que interfieren la ingestión, digestión, absorción o utilización de nutrientes, como la enfermedad celíaca, fibrosis quística, entre otras; y mixta, que resulta de la combinación de las anteriores.

Desnutrición Gestacional y Primeros Años de Vida

El desarrollo del cerebro en el niño comienza desde el periodo gestacional por la nutrición de la madre, por lo tanto, la desnutrición en el embarazo y en los primeros años de vida trae aparejado efectos negativos en el desarrollo del cerebro, los cuales pueden ser permanentes e irreversibles. Es por ello que si existe una afección, durante la etapa de desarrollo cerebral pre y postnatal, que puede generar alteraciones en las estructuras encefálicas y comprometer diversas funciones cognitivas (Bourges, Casanueva & Rosado, 2005).

Stoch y Smythe (1967) sostienen que la desnutrición durante los primeros dos años de vida, puede inhibir el crecimiento del cerebro y esto produciría una reducción permanente de su tamaño y un bajo desarrollo intelectual.

Asimismo, la secretaría de la salud de Honduras (2006) sostiene que los niños que nacieron con bajo peso, o padecieron anemia por deficiencia de hierro, o deficiencia de zinc, pueden tener consecuencias en su rendimiento escolar, por ejemplo, un niño de baja talla tiene hasta veinte veces más riesgo de repetir de grado que otro de talla normal.

Según Navarro (2008) los niños menores de tres años que han sufrido desnutrición presentan deficiencias de vitaminas y minerales en sus primeros años de vida, esto hace que estén expuestos a riesgos de muerte durante la infancia y de morbilidad y desnutrición durante todo el ciclo de vida, limitando su potencial de desarrollo físico e intelectual y restringiendo su capacidad de aprender.

Lozoff, Jiménez, Hagen, Mollen y Wolf (2000) encontraron que los niños que habían padecido una deficiencia de hierro en la temprana infancia tuvieron resultados más pobres en tareas cognitivas vinculadas al procesamiento simultáneo; es decir que los niños que padecían un cuadro de anemia mostraron un funcionamiento cognitivo y académico inferior que aquellos que no tenían dicha patología (Brown, Buchanan, Doepke y cols., 1993).

Desnutrición y Desarrollo Cognitivo

La neuropsicología cognitiva concibe al cerebro como un sistema de procesamiento de información y como tal, genera modelos de dicho procesamiento para

cada función cognitiva. Este modelo considera a la mente humana como un sofisticado sistema de procesamiento de la información, en el cual hay que diferenciar, las estructuras, las representaciones o información que entra en el sistema, y los procesos que se consideran como operaciones realizadas por el sistema. Es decir, que el sistema hace referencia a un proceso cognitivo como: la atención, la memoria, el lenguaje entre otras., por medio de los cuales procesan la información del mundo exterior e interior (Benedet, 2002).

La función de la neuropsicología cognitiva es analizar y comprender las alteraciones que presentan los niños y qué impacto genera su condición nutricional en el ámbito cognitivo.

Los estudios transversales sostienen que la corteza madura en una secuencia que va en paralelo al desarrollo cognitivo. Las regiones del cerebro mediando las funciones motoras y sensoriales maduran primero, seguido por las áreas temporal y parietal -lenguaje y habilidades espaciales-, luego el área de la asociación -corteza prefrontal lateral y regiones temporales-. Por último, las áreas que integran la información sensoriomotor de las regiones que modulan los procesos como la atención y la memoria de trabajo (Sowell et al, 2003; Gogtay et al, 2004).

Claudet (1982) sostiene que los estudios realizados en población infantil sobre la relación entre desnutrición y desarrollo cognitivo, se han interesado en establecer la presencia de un amplio rango de déficit neuropsicológicos, entre los que se combinan, bajos coeficientes intelectuales, alteraciones en procesos cognitivos, entre otros.

De esta manera, la neuropsicología sugiere que los niños desnutridos presentan déficit en las funciones de mediación de la corteza prefrontal dorsolateral, la cual genera consecuencias como: bajo rendimiento en pruebas de atención, la fluidez y la memoria de trabajo. Asimismo, también se encuentran déficit en la corteza parietal derecha, lo que ocasionaría bajo rendimiento en las pruebas de las funciones viso-espaciales. Finalmente, se encuentra afectada la corteza temporal bilateral, que generaría malos resultados en las pruebas de comprensión, el aprendizaje verbal y la memoria verbal y visual (Levitksy y Strupp, 1995).

Bronfenbrenner (1979) postula que los efectos de la pobreza sobre la salud infantil y el desarrollo son acumulativos y afectan también a los múltiples contextos de la vida de los niños, incluidos los factores de los niveles proximal y distal. De forma complementaria Aber, Bennett, Conley y Li (1997) sostienen que los niños que son persistentemente pobres en comparación con sus pares no pobres, muestran un gran déficit en el desarrollo cognitivo y socio-emocional. Esto sugiere que el bajo nivel socioeconómico puede ser un factor de riesgo distal que actúa por mediación de los mecanismos de riesgo para las familias, con una influencia directa en el desarrollo del niño (Oliveira, 1998).

Miranda et al., (2007) realizaron un estudio en Brasil para conocer los efectos cognitivos de la desnutrición, para ello compararon el perfil neuropsicológico de niños

eutróficos, niños con retraso en el crecimiento y menores con desnutrición crónica. Los niños fueron seleccionados por edad y género, de las escuelas públicas más pobres de São Paulo, Brasil. Para la evaluación se utilizó: el test de Matrices progresivas de Raven -para conocer el nivel intelectual-, cancelación de letras y símbolos -para la atención y concentración-, test de Wisconsin -para medir la función ejecutiva-, subtest de vocabulario del WISC -para la evaluación de lenguaje-, la escala Stanford Binet -para medir la percepción visual-, el test de Bender -para medir la coordinación visomotora-, prueba de Rivermead -memoria de largo plazo-, Torre de Londres -memoria procedimental-, prueba de dígitos en progresión y regresión del test de Cosi Block -memoria de trabajo- y finalmente para la influencia de la desnutrición, se analizó los factores ambientales y los aspectos socio demográficos.

Los resultados obtenidos de las pruebas neuropsicológicas indican que los niños con desnutrición crónica tuvieron pobre rendimiento en tareas de vocabulario, puntajes inferiores en las pruebas de memoria, habilidades viso-espaciales y la memoria a corto plazo. A diferencia del grupo de niños eutróficos y niños con retraso en el crecimiento que no evidenciaron ninguna alteración cognitiva. Estos datos permitieron que los autores concluyeran en que los procesos tales como: el lenguaje, funciones viso-espaciales y la memoria a corto plazo pueden verse más afectadas cuando se presentan desnutrición prenatal.

Estudios anteriores plantean que los niños que padecieron grados de desnutrición II y III tienen un desarrollo pobre en todas las áreas de comportamiento, es decir, motor, adaptación, lenguaje y social. Trabajaron en zonas rurales con niños entre 6-8 años de edad, evaluaron las medidas de la madurez social (escala de madurez social de Vineland), la coordinación visomotora (Bender), y la memoria (recuerdo libre de palabras, imágenes y objetos). Los resultados muestran que la de desnutrición se asoció con un déficit en: la competencia social, la coordinación visomotora y la memoria. Es decir, los niños desnutridos mostraron un rendimiento deficiente en las pruebas de las funciones cognitivas superiores como la flexibilidad cognitiva, atención, la memoria de trabajo, la percepción visual, la comprensión verbal y la memoria. Adicionalmente la desnutrición crónica de proteína y energía, no parece afectar a los procesos cognitivos básicos como la velocidad motora que si se ve afectada en el caso de los niños con deficiencias nutricionales con otras patologías. Sin embargo, las funciones ejecutivas tales como la atención selectiva y la memoria de trabajo se encontraron deficientes en los niños desnutridos (Upadhyaya, Agarwal y Agarwal, 1989).

Durante el año 2010, Lacunza realizó una investigación en Argentina (Provincia de Tucumán) con el objetivo de describir y comparar los tipos de procesamiento cognitivo (secuencial y simultáneo), la muestra estuvo representada por 283 niños desnutridos de 3 a 5 años, en situación de pobreza. La autora concluyó que los niños eutróficos en contextos de pobreza manifiestan desempeños similares respecto de

sus pares, esto significa que los niños desnutridos y no desnutridos mostraron desempeños análogos en tareas que requieren el procesamiento cognitivo secuencial simultáneo. Asimismo, el estudio demuestra que el fenómeno de la desnutrición no explica de modo aislado las dificultades cognitivas en niños con privaciones socioeconómicas, ya que otros factores de pobreza coexisten junto a las carencias nutricionales.

Desnutrición, Desarrollo Cognitivo y Rendimiento Académico

Ivanovic, Forno, Durán, Hazbún, Castro y Ivanovic (2000) evaluaron el impacto de la desnutrición severa durante el primer año de vida en el desarrollo cerebral, medido por resonancia magnética por imágenes (RMI), el coeficiente intelectual (CI) medido por el test de Weschler-R. También se correlacionó el Test de Matrices Progresivas de Raven y el rendimiento escolar. Descubrieron que los niños escolares desnutridos presentaron un puntaje Z de circunferencia craneana de más de una desviación estándar más baja, que la de aquéllos que no sufrieron desnutrición. Por otra parte, el CI de los escolares desnutridos era de 25 puntos más bajo y su rendimiento escolar equivalente a la tercera parte, del que presentaron los escolares no desnutridos. Estos resultados ponen en manifiesto el impacto negativo que ejerce la desnutrición a edad temprana, en el desarrollo del cerebro, en el CI y en el rendimiento escolar.

Liu, Raine, Venables, Dalais, y Mednick (2003) realizaron un estudio longitudinal de cohorte en niños de 3 años con desnutrición que fueron seguidos hasta la edad de 11 años en África. Dicho estudio media: capacidad verbal y espacial, capacidad académica y el rendimiento neuropsicológico. La investigación reveló que los niños desnutridos tenían bajos resultados en el desarrollo cognitivo en ambas edades, es decir, que estos déficits se mantuvieron estables en el tiempo. Concluyendo que la desnutrición a la edad de 3 años se asocia con déficit cognitivos y que este se mantiene a la edad de 11 años, independientemente de la adversidad psicosocial. Para estos autores la promoción de la nutrición en la primera infancia podría aumentar a largo plazo el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar, especialmente en los niños con múltiples deficiencias nutricionales.

Asimismo, dichos autores manifiestan que la desnutrición a temprana edad afecta negativamente el crecimiento y desarrollo del cerebro, y que dichas alteraciones del cerebro predisponen a un comportamiento antisocial y violento. Es decir, que la desnutrición no solo predispone a déficits neurocognitivos, sino que, a su vez, predispone a la persistencia de problemas de conducta en la infancia y la adolescencia.

En Uruguay, Martell, Bugueño, Arbon, Weinberger y Alonso (2007) realizaron una investigación con el objetivo de evaluar el desarrollo físico y cognitivo en edad escolar de niños con factores de riesgo biológico y social. Para la realización de la misma se armaron tres grupos de niños entre 8 y 9 años de edad. Se formaron

tres grupos de 18 niños cada uno: El primero niños nacidos pre término con un peso al nacer menor de 1250 gramos (riesgo biológico); el segundo, niños nacidos a término con un peso adecuado para la edad gestacional, procedentes de hogares que requerían ayuda nutricional (riesgo ambiental); y el tercero, niños nacidos de término con un peso adecuado, que concurrían a la escuela pública y cuyos padres tenían una situación económica estable (grupo control).

Para medir el riesgo social se usaron dos variables: la primera fue la necesidad de ayuda nutricional de la familia, y la segunda la falta o discontinuidad del trabajo de los padres. El crecimiento en los niños se evaluó a través del peso, la talla y el perímetro craneano. Y finalmente, para medir la capacidad cognitiva se utilizó la escala de inteligencia WISC III (Wechsler, 1993).

Los resultados demostraron que no hubo diferencia significativa entre el grupo I y II, sin embargo, el grupo III fue más alto. Asimismo, se encontró que el valor de los subtest de la escala de inteligencia WISC III de los niños del grupo II tenía un valor homogéneamente más bajo que el grupo control, y un coeficiente de variabilidad significativamente mayor. Estos resultados permitieron concluir que los sistemas afectados no son los mismos en todos los niños; por otro lado la incidencia de alteraciones cognitivas está asociada con el desarrollo intelectual y, que a su vez, influyen en el desempeño escolar del niño. En esta misma línea Kar, Rao y Chandramouli (2008) investigaron niños en la India en edad escolar que sufrieron de desnutrición en la primera infancia, observando que por lo general tienen bajos niveles de: coeficiente intelectual, funciones cognitivas y rendimiento escolar. Por lo tanto, la desnutrición puede dar como resultado un retraso en el desarrollo de los procesos cognitivos durante la infancia.

Dichos autores exploraron las consecuencias de la desnutrición infantil en las funciones neuropsicológicas como la atención, la memoria y el aprendizaje. Para medir los procesos cognitivos utilizaron una batería neuropsicológica denominada en inglés Neuropsychological battery for children NIMHANS. La desnutrición crónica fue evaluada por los índices antropométricos, teniendo en cuenta las normas del National Center for Health Statistic (1997). Los resultados obtenidos demostraron que los niños desnutridos de 5 a 7, y de 8 a 10 años de edad, son deficientes en pruebas de atención selectiva, memoria verbal y memoria visual. Por consiguiente, los autores concluyen que algunas funciones cognitivas como la atención, la memoria y los procesos visoespaciales y visoconstruccionales en niños con desnutrición se encuentran afectados en comparación con niños sin desnutrición (Kar, Rao y Chandramouli, 2008).

De manera similar Santos, et al (2008), con el objetivo de examinar las contribuciones de los factores de riesgo tanto proximal y distal en el desarrollo cognoscitivo infantil, evaluaron los procesos cognitivos, utilizando la escala de inteligencia para preescolares de Wechsler (WPPSI-R). Tomaron en cuenta los antecedentes neurológicos, la situación socioeconómica de la familia,

el hogar y las condiciones ambientales del vecindario, la salud infantil y la nutrición, la estimulación psicosocial y la asistencia a la guardería, de los niños de 5 años, perteneciente a la escuela primaria. Dichos autores, encontraron que la función cognitiva de los niños a esta edad se asoció negativamente con las condiciones socio-económicas desfavorables, la educación materna deficiente, la ausencia paterna, condiciones sanitarias inadecuadas en el hogar, bajo peso al nacer y retraso del crecimiento. En contraste, en los niños que pertenecían a hogares estables se evidenciaron fuertes asociaciones positivas, las cuales pueden estar relacionadas con niveles de estimulación interna. Esto demuestra que los factores neurológicos, ambientales, económicos y socioculturales permiten el adecuado desarrollo cognitivo y emocional en los niños. Estos autores concluyen que el rendimiento cognitivo, es un aspecto importante del desarrollo del niño, y el mismo se ve afectado por la situación socioeconómica, que esta mediada por la estimulación psicosocial en el hogar y pre-escolar, y por las condiciones físicas del medio ambiente.

En Argentina, Lacunza, Contini y Castro Solano (2010) describieron las habilidades cognitivas simultáneas y secuenciales de niños en situación de pobreza de San Miguel de Tucumán, compararon dos grupos de niños preescolares según el diagnóstico nutricional, la muestra incluyó 283 niños con y sin diagnóstico de desnutrición, de 3 a 5 años que asistían a control pediátrico. Para medir las habilidades cognitivas tomaron la batería de Evaluación de Kaufman para niños (K-ABC), la misma consta de dos escalas: procesamiento mental y otra de conocimientos. A su vez, administraron una encuesta socio demográfica a los padres para obtener datos relacionados con el grupo familiar del niño, aspectos nutricionales y las experiencias cotidianas vinculadas a la socialización, entre otras.

Los resultados obtenidos en la investigación manifiestan que en el grupo de niños de 3 años, no se encontraron diferencias significativas en relación al diagnóstico nutricional, es decir, que no se observó interacción entre el diagnóstico nutricional, el género y el nivel socioeconómico. Lo mismo ocurrió con el grupo de niños de 4 años en las variables indicadas, aunque si se encontraron diferencias en las habilidades cognitivas secuenciales, donde los niños de menor pobreza tuvieron puntajes más altos en la escala de procesamiento secuencial del K-ABC que los de mayor pobreza. Por último, en el grupo de niños de 5 años se encontraron diferencias estadísticas con respecto a los niveles de pobreza, aunque no ocurrió lo mismo con las variables de diagnóstico nutricional y género.

Conclusión

A lo largo del trabajo se estableció que la desnutrición en edad preescolar está condicionada por factores educativos y económicos; afectando el proceso de aprendizaje de los niños, especialmente en la educación preescolar.

Puesto que en los últimos años la salud y la nutrición se han visto involucrados en factores que afectan la habilidad para aprender, las investigaciones sobre el funcionamiento cognitivo de procesos como la atención y la memoria de los niños con desnutrición crónica, generaron un aporte básico a la educación formal para dar lugar a la creación de estrategias de intervención pedagógica en pro de mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje (Pollitt, 1992).

Tal como sostienen Cortes, Buchanan, Vásquez Aguilera y Bobadilla (2007) una adecuada nutrición es sinónimo de buena salud, buen aprendizaje, y por ende una comunidad productiva.

Es indudable el efecto de la desnutrición en el desarrollo cognitivo y rendimiento académico, pero no está detallado el efecto en cada una de las habilidades cognitivas y la incidencia crítica a lo largo del desarrollo del niño desde su gestación, necesitándose investigaciones longitudinales que puedan seguir estar variables a lo largo del tiempo.

La desnutrición se presenta como una variable mediadora entre la pobreza por un lado y el desarrollo cognitivo y rendimiento académico por el otro.

Cuando los niños cuentan con igualdad de oportunidades para aprender, las diferencias individuales en el aprendizaje se vinculan de manera más cercana con la composición genética individual.

Al modo de conclusión final, es necesario destacar que el ambiente puede ya sea promover o restringir el desarrollo intelectual. Y que tanto los efectos relativos de las influencias genéticas y como los ambientales parecen cambiar a lo largo del ciclo vital. Logrando que la influencia genética sobre la inteligencia aumente con la edad (Mc-Clearn, Johansson, Berg, Pedersen, Ahren, Petrill et al. 1997; Petrill, Lipton, Hewitt, Plomin, Cherny, Corley et al. 2004).

Desde el año 2003, en Argentina, existen programas tales como: PROSONU (Programa de Promoción Social Nutricional) y POSOCO (Programa de Políticas Sociales Comunitarias), que destinan sus fondos a comedores escolares e infantiles para mejorar la eficiencia y eficacia de los mismos. Asimismo, realizan diversos tipos de intervenciones como: apoyar la economía familiar a través de una complementación alimentaria destinada a niños pertenecientes a hogares de escasos recursos, brindar educación alimentario-nutricional a poblaciones consideradas en riesgo, promover el fortalecimiento de las instituciones locales, ya sean gubernamentales o no gubernamentales, con el objetivo de mejorar la capacidad de programación y gestión en la implementación de proyectos integrales (Britos, O'Donnell , Ugalde, & Clacheo, 2003).

Referencias

- Aber, J., Bennett, N., Conley D. & Li, J. (1997). The effects of poverty on child health and development. *Ann Rev Public Health*, 18, 463-483.
- Adler, N. E., Boyce, T., Chesney, M. A., Cohen, S., Folkman, S., Kahn, R. L. & Syme, S. L. (1994). Socioeconomic status and health: The challenge of the gradient. *American Psychologist*, 49, 15-24.
- Arán-Filippetti, V. & Richaud de Minzi, M.C. (2011). Efectos de un programa intervención para aumentar la reflexividad y la planificación en un ámbito escolar de alto riesgo por pobreza. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 341- 354.
- Baharudin, R. & Luster, T. (1998). Factors related to the quality of the home environment and children's achievement. *Journal of Family Issues*, 19, 375-403.
- Benedet, M. (2002). Neuropsicología Cognitiva. Aplicaciones a la clínica y a la investigación. Fundamento teórico y metodológico de la neuropsicología cognitiva. Madrid: IMSERSO.
- Bourges H, Casanueva E. & Rosado, J. (2005). Recomendaciones de ingestión de nutrimentos para la población mexicana. Bases fisiológicas. México: Médica Panamericana.
- Braier, L. (1987). Tratado de pediatría. México: Interamericana.
- Britos, S., O'Donnell , M., Ugalde, V. & Clacheo, R. (2003).Programas Alimentarios en Argentina. Publicación CESNI, 21, 6-4
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge, Ma: Harvard Univ. Press, 160(2), 203-15.
- Brown, R., Buchanan, I., Doepke, K., Eckman, J., Baldwin, K., Goonan, B. y Schoenherr, S. (1993). Cognitive and academic functioning in children with sickle-cell disease. En: Lacunza, A. (2010). Procesamiento cognitivo y déficit nutricional de niños en contextos de probreza. *Rev.; Psicología y Salud*. 20 (1), 77-88.
- Bueno M. & Sarría A (2003). Malnutrición del lactante. En: Bueno M, Sarría A, Pérez-González JM (eds.). Nutrición en pediatría.2.^a ed. Madrid: Ergon. 313-21.
- Claudet, P. (1982).Psicosociología de la desnutrición infantil. *Rev. Cost. Cienc. Méd*, 3(2):103-118.
- Cortes, M; Buchanan, J, Vásquez Aguilera, M. & Bobadilla, L. (2007). La desnutrición y su impacto en la educación pre-básica en la aldea, Arcilaca de Honduras. *Rev. Fac. Cienc. Méd*, 4 (4), 23-33.
- Daza, C. (1997). Nutrición infantil y rendimiento escolar. *Colombia Médica*, 28: 92-98.
- Dearing, E. (2008). Psychological costs of growing up poor. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136, 324-332.
- Douglas, W. (2002). Standards of Care: Investment to improve children educational outcomes in Latin America. En: Young M., Human Development Network: From early child development to human development. Investing in our children's future.The World Bank publication.Washington. D.C.
- Duncan, G., Brooks-Gunn, J. & Klebanov, P. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65, 296-318.
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59, 77-92.
- Gogtay, N., Giedd, J., Lusk, L., Hayashi, K., Greenstein, D., Vaituzis, A., Nugent, T., Herman, D., Clasen, L., Toga, A., Rapoport, J. & Thompson, P. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 101, 8174-8179.
- Gravioto, J. & De Licardie, E. (1971). Desnutrición en la infancia y nivel intelectual. *Bol. Med. Hosp. Infant*, 28(6):663-682.
- Guo, G. & Harris, K. (2000). The mechanisms mediating the effects of poverty on children's intellectual development. *Demography*, 37 (4), 431-447.
- Honduras: Secretaria de Salud. (2006). Trabajamos por la nutrición de nuestros niños y niñas. Secretaría de Salud.
- Ivanovic, D. (1996). Does undernutrition during infancy inhibit brain growth and subsequent intellectual development?. *Nutrition*, 12, 568-71.
- Ivanovic, R, Forno, H, Durán, M, Hazbún, J, Castro C. & Ivanovic D. (2000). Estudio de la capacidad intelectual (Test de Matrices Progresivas de Raven) en escolares de 5 a 18 años. Antecedentes generales, normas y recomendaciones. Región Metropolitana. Chile. *Revista de*

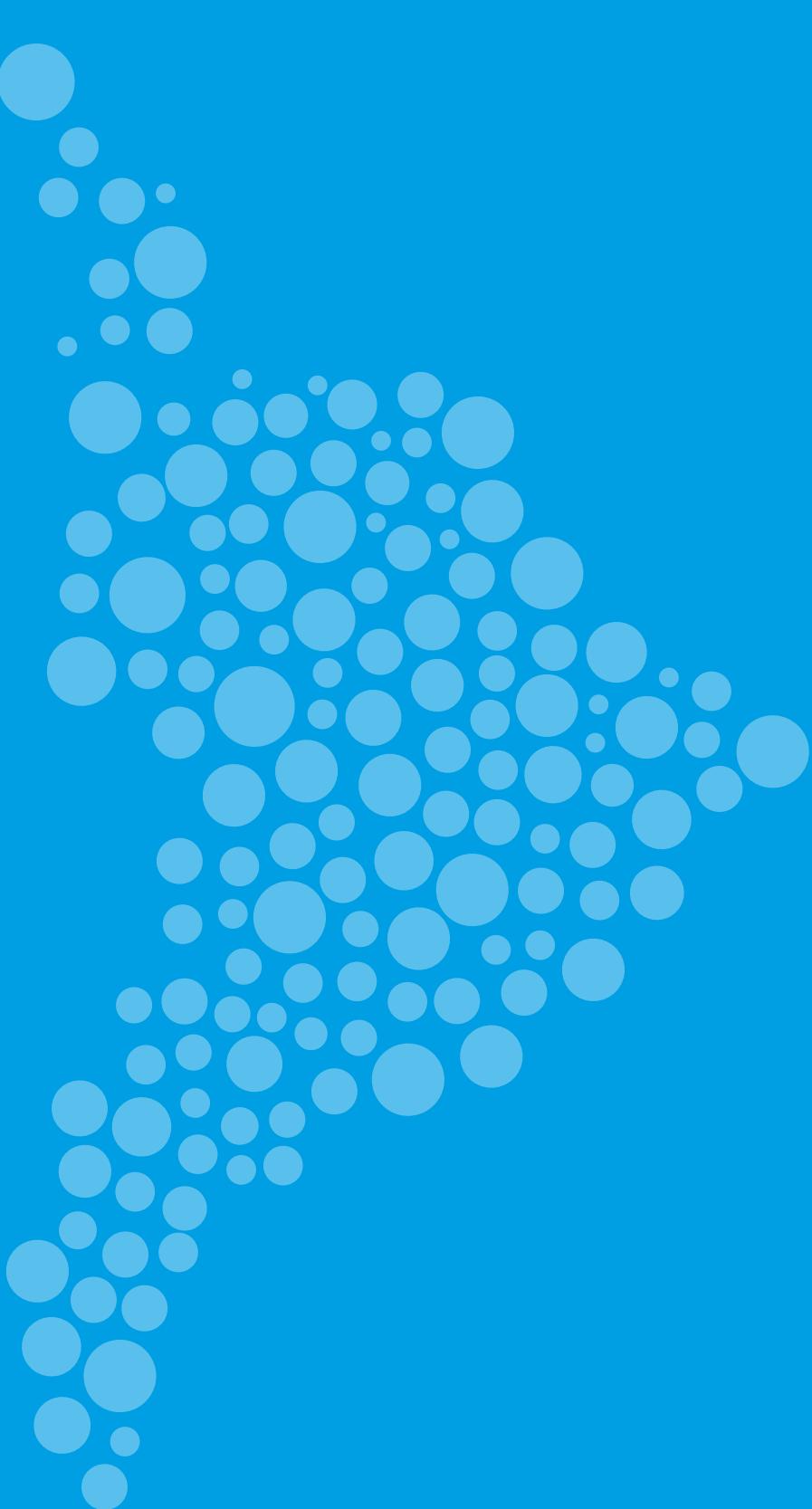
- Psicología General y Aplicada, 53 (1), 5-30.
- Jara Navarro, M. (2008). Hambre, desnutrición y anemia: una grave situación de salud pública- Gerencia y Políticas de Salud, 7 (15), 7-10.
- Kaplan B. (1972). Malnutrition and mental deficiency. Psychol. Bull, 78, 321- 334.
- Kar, B., Rao, S. & Chandramouli, B. (2008). Cognitive development in children with chronic protein energy malnutrition. Behavioral and Brain Functions, 4(31), 4-31.
- Kar, B., Rao, S., Chandramouli, B. & Thennarasu, K. (2004). Neuropsychological Battery for Children- Manual. Bangalore: NIMHANS .
- Lacunza, A., Contini de González, N., & Castro Solano, A. (2010). Las habilidades cognitivas en niños preescolares. Un estudio comparativo en un contexto de pobreza. Act.Colom.Psicol, 13 (1), 25-34.
- Lacunza, A. (2010). Procesamiento cognitivo y déficit nutricional de niños en contextos de pobreza. Rev.; Psicología y Salud. 20 (1), 77-88.
- Levitsky, D. & Strupp, B. (1995). Malnutrition and the brain: undernutrition and behavioural development in children. Division of Nutritional Sciences, 125,2212-2220.
- Liu, J; Raine, A; Venables, P; Dalais, C & Mednick, S. (2003). Malnutrition at Age 3 Years and Lower Cognitive Ability at Age 11 Years. Adolesc Med, 157 (6), 593-600.
- Lozoff, B., Jimenez, E., Hagen, J., Mollen, E. & Wolf, A. (2000). Poorer behavioral and developmental outcome more than 10 years after treatment for iron deficiency in infancy. Pediatrics, 105(4), 51-62.
- Manterola, A. & Avendaño, A. (1989) Examen neurológico y rendimiento escolar: correlaciones a siete años Plazo. Rev. Chil Pediatr, 60: 157-65.
- Martell, M., Burgueño, M., Arbon, G., Weinberger, M., & Alonso, R. (2007). Crecimiento y desarrollo en niños de riesgo biológico y social en una zona urbana de Montevideo. Pediatría, 78, 209 – 216.
- McClearn, G., Johansson, B., Berg, S., Pedersen, N., Aher, F., Petrill, S. & Plomin, R. (1997). Substancial genetic influence on cognitive abilities in twins 80 or more years old. Science, 276, 1560 – 1563.
- Miranda, M, Nóbrega, F., Sato, K., Pompéia, S., Sinnes E., Bueno,O. (2007). Neuropsychology and malnutrition: a study with 7 to 10 year-old children in a poor community. Rev Bras Saude Matern Infant, 7(1), 45-54.
- Monckeberg Barros F. (1971). Malnutrition and socio-economic development. P.A.G.. Bull, 11, 9- 16.
- Montagu, A. (1971). Sociogenetic brain damage. Develop. Med Child. Neurol, 13, 597 -605.
- Mustard, J. (2000). Desarrollo infantil temprano y cerebro: Bases para la salud, el aprendizaje y la conducta a través de la vida .Presentado en la Conferencia del Banco Mundial sobre “Investigación en el futuro de nuestros niños” Washington.
- Oliveira, E. (1998). Modelos de risco para la psicología. Psicol Teor Pesq, 14(1), 19-25.
- Ortiz-Andrellucchi, A; Peña Quintana, L; Beñacar, A; Mönckeberg Barros, F. & Serra-Majem, L. (2006).Desnutrición infantil, salud y pobreza: intervención desde un programa integral. Nutr. Hosp, 21 (4).
- Petrill, S., Lipton, P., Hewitt, J, Plomin, R., Cherny, S, Corley, R., & Defries, J. (2004). Genetic and enviromental contributions to general cognitive ability throught the first 16 years of life. Developmental Psychology, 40, 805 – 812
- Pollit E. (1972). Desnutrición, antecedentes biosociales y desarrollo cognoscitivo. Rev. de Neuropsiquiatría, 35, 21-37.
- Pollitt, E. (1992). Long term consequences of growth retardation during early childhood. En: Hernandez, M. & Argente, J. (Eds.), Human growth: Basic and clinical aspects (143–149). Amsterdam: Elsevier.
- Salinas, M; Díaz Gómez; j, Motilla Valeriano; T, Martínez Montero; P. (2000). Enfermería. Nutrición y Dietética. Madrid: DEA 323-324.
- Santos, D., Assis, A., Bastos, A., Santos, L., Santos, C., Strina, A., Prado, M., Almeida-Filho, N. & Barreto, M. (2008). Determinants of Cognitive Function in Childhood: A Cohort Study in Middle Income Contex. BMC PublicHealth,8, 202-205.
- Sowell, E., Thompson, P., Leonard, C., Welcome, S., Kan, E. & Toga A. (2004). Longitudinal mapping of cortical thickness and brain growth in normal children. Journal of Neuroscience, 24, 8223-8231.

Stoch, M. & Smythe, P. (1967). The effect of undernutrition during infancy on subsequent brain growth and intellectual development. *S. Afr. Med. J.*, 41, 1027-1030.

Tejada Lagonell, M. (2004). La mediación del desarrollo de los niños desnutridos. *Akademos*, 6 (1), 81-106

Upadhyaya, S, Agarwal, K. & Agarwal, D. (1989). Influence of malnutrition on social maturity, visual motor coordination and memory in rural school children. *Indian J Med Res*, 90, 320-327.

Entrevista a Mónica López Hernando



**Entrevista realizada
por Ximena Frankic**

Entrevista



Mónica López Hernando

Entrevista realizada por Ximena Frankic

Rec (07 de Mayo de 2014) Acept (10 de Diciembre de 2014)

¿Qué es el Instituto del BienEstar?

El Instituto del BienEstar (IBE) fue creado en Chile el 2011 con el fin de promover las relaciones saludables y la felicidad. Si bien su directorio está conformado por psicólogos, psiquiatras y economistas, contamos con un equipo interdisciplinario de colaboradores, una red que trabaja directamente en bienestar, además de asesores nacionales e internacionales, quienes nos entregan una amplia gama de posibilidades para difundir y seguir desarrollando estas temáticas.

Hasta la fecha, el IBE ha llegado con sus actividades a cerca de 20.000 personas a lo largo del país. Ha celebrado 3 Encuentros de Relaciones Saludables y Felicidad (www.encuentrofelicidad.cl), instancia donde se han reunido cerca de 80 expositores, países invitados como Buthán, Costa Rica y México a contar sus experiencias y establecer redes, hemos contado con visitas significativas como el Ministro de Felicidad de Buthán, la Presidenta de Action for Happiness Inglaterra y Matthieu Ricard, monje budista llamado “el hombre más feliz del mundo”, hemos realizado ceremonias de agradecimiento donde se han entregado reconocimientos a figuras e instituciones que han aportado al bienestar y felicidad de nuestra población, además de lanzar este 2014 la primera “Gratisferia” abierta, donde todo lo que existía eran regalos gratuitos (juegos, libros, origami, masajes, meditación, coaching, poemas, abrazos, etc.).

Desde el 2011, hemos llevado a cabo 3 Seminarios gratuitos para “Compartir Felicidades”, espacio donde hemos transmitido cómo se está trabajando la felicidad desde las políticas públicas, los medios de comunicación, medio ambiente y urbanismo, salud mental y economía.

El IBE también ha celebrado desde sus inicios el Día Internacional de la Felicidad (20 Marzo), organizando cerca de 250 iniciativas gratuitas a lo largo de todo el país, dentro de ellas destacan los talleres de reciclaje de Greenpeace, Senderismo para conocer más de flora, fauna e historia junto a Sendero de Chile, Ciclos de Charlas y eventos masivos junto a Municipalidades, la exhibición del documental “Happy” en 6 cinemark del país junto al Instituto de la Felicidad de Coca Cola, yogas de la risa en plazas y centros comunitarios, meditación en parques, charlas y talleres en distintos centros, navegación en veleros con equipos reflexionando sobre el bienestar, lanzamiento de globos al aire llenos de sueños y muchas más.

Se ha creado una sede IBE en Argentina, junto a un equipo humano que ha buscado difundir estos temas en su país. Ya han celebrado el día internacional

Mónica López Hernando es psicóloga clínica de la Universidad de Santiago de Chile, Terapeuta de pareja y familia acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación de Psicólogos Clínicos, Diplomada en Psicología Positiva (Instituto Chileno de Psicología Positiva), Educadora certificada en masaje infantil (AIMI), Supervisora Clínica en formación en Centro MIP.

Directora Sociedad Chilena de Psicología Clínica desde el 2009 a la fecha, Cofundadora y Directora Instituto del BienEstar desde el 2011. Miembro de Action for Happiness, Miembro Asociación Internacional de Psicología Positiva, Miembro Honorario Asociación Chilena de Psicología Positiva, Miembro Sociedad Chilena de Psicología Positiva.

Realiza psicoterapia en consulta hace 9 años, es creadora del blog de psicología www.sanarte.cl, columnista de Revista Ser Padres desde el 2011, panelista de Radio Romántica, columnista para Emol, El Mercurio, La Tercera y otros medios. Además, fue elegida como speaker para TEDx UTFSM 2013: <https://www.youtube.com/watch?v=sszvEsdIYXQ>

de la felicidad con actividades masivas, y prontamente estarán lanzando su 1er Encuentro de Relaciones Saludables y Felicidad con nuestro apoyo.

El IBE además participó en la organización y edición del libro "Felicidad: experiencias y evidencias para cambiar nuestro mundo", en el cual escribieron 40 autores que trabajaban en bienestar y felicidad desde distintos ámbitos. Prontamente se lanzará la segunda edición. La Asociación de Psiquiatría Internacional refirió su apoyo para difundir este libro a nivel mundial.

Próximamente el IBE colaborará en 2 Diplomados: "Felicidad Organizacional" (Universidad Adolfo Ibáñez) y "Bienestar subjetivo infantil y educación" (Universidad Católica de Valparaíso). Además de estas actividades, el IBE realiza talleres, charlas, asesorías y programas de intervención en bienestar y felicidad para Colegios, Universidades, Empresas, Hospitales, Municipalidades y distintas instituciones, como Fuerzas Aéreas, Ejército de Chile, entre otras. Es patrocinador de múltiples iniciativas (seminarios, congresos, cd de música infantil "Dungún para vivir mejor" y más) y participa al menos una vez al año en intervenciones de impacto comunitario que favorecen el bienestar de la población, como la construcción de parques con juegos infantiles. Actualmente estamos gestionando la posibilidad de pintar, junto a artistas y decenas de voluntarios, un mural con temáticas de naturaleza en un consultorio de Recoleta (proyecto a realizar en los próximos meses).

El Instituto del BienEstar fue premiado por la Asociación Chilena de Psicología Positiva como "Institución Positiva 2013" por su aporte para y por la comunidad (<http://acpp.cl/reconocimiento-latinoamericano-institucion-positiva-2013-2014/>)

¿ Chile le otorga relevancia a la Felicidad?

Cada día más personas, instituciones públicas y privadas están tomando conciencia de que ser feliz es posible si se trabaja en la dirección adecuada. Se ha difundido bastante el resultado de investigaciones que plantean que el 50% de nuestra felicidad depende de la genética, el 10% de nuestras circunstancias (belleza, salud, dinero, lugar donde vivimos, estado civil, etc.) y un 40% depende de las actividades que realizamos intencionadamente para incrementar nuestro bienestar, dentro de las cuales estaría el trabajo del perdón, la gratitud, el entrenamiento del optimismo, la espiritualidad, el cuidado del cuerpo (dormir y comer bien, deporte), la meditación, el ocuparse en vez de preocuparse enfrentando las situaciones difíciles, el contacto con nuestras fortalezas y la planificación de objetivos que nos motiven y llenen de sentido en la vida, el desarrollo constante de intereses y aprendizajes, la generosidad, las relaciones positivas, el evitar las comparaciones, el saborear los placeres y alegrías de la vida, disfrutar el presente, sentir que podemos lograr aquello que nos proponemos, entre muchas otras.

Se ha tomado conciencia de que los beneficios que tiene ser feliz impactan significativamente en nuestra calidad de vida. Las personas más felices gozan de mejor salud mental y física, son más productivas, creativas, tienen un mejor rendimiento en general, mayor capacidad de atención, concentración, trabajo en equipo y compromiso, tienen mayor cuidado con su medio ambiente, son más generosas, despliegan mayores intereses, son

más atractivas socialmente, tienen relaciones de pareja más duraderas y satisfactorias, ganan más dinero e incluso viven más años. Por ende, aprender a ser feliz, conectarnos con cuáles son las actividades que a nosotros nos pueden hacer más felices según nuestras fortalezas y características, nos lleva a florecer, a desarrollar la mejor versión de nosotros mismos y eso es algo que ha empezado a generar interés para trabajarse seriamente.

Ver a decenas de organismos públicos a nivel nacional buscando implementar dentro de sus políticas públicas, los principios que la ciencia nos aporta para trabajar el bienestar, es alentador. Ver equipos municipales completos junto a su Alcalde capacitándose en bienestar y felicidad; ver Servicios de Salud organizando a nivel Regional actividades para celebrar el “día de la felicidad”; ver cómo llegan desde lejos y con lluvia los cursos de Carabineros de Chile con sus profesores al Auditorio de la Municipalidad de Ancud en Chiloé para escuchar la charla “¿cómo aprender a ser feliz?”; ver que en el Hospital de Coyhaique integran en sus seminarios -para todos los médicos y personal- temáticas sobre optimismo al final de la vida, espiritualidad, perdón y gratitud; ver que en distintos lugares el tema está creciendo, que cada vez llegan más personas y que incluso en la consulta llegan buscando “terapia para aprender a ser más feliz”, pudiendo aplicar la psicoterapia positiva con todas sus posibilidades, es algo que nos llena de esperanza pues sentimos se está produciendo un cambio importante a nivel país y estamos cambiando la mirada... un país desarrollado no es el que tiene más dinero, sino el que tiene mayores indicadores de bienestar en su población.

¿Qué genera la felicidad y su opuesto en los chilenos?

Diversos estudios han planteado que la desconfianza y el individualismo son las mayores dificultades que tienen los chilenos para ser más felices. El miedo hace que nos vayamos distanciando de los otros, se tienda a pensar primero en el beneficio propio y luego en el otro, se empieza a competir, surgen comparaciones, envidias, recelos, cautelas que hacen que cueste más confiar y que funcionemos más individualistamente, pues hay creencias arraigadas que acrecientan nuestro temor... algunas ideas que rondan y se relacionan son: “si confío, saldré dañado”, “si me entrego demasiado a los demás, tarde o temprano se terminarán aprovechando o abusando de la generosidad y amabilidad que ofrezco, no me valorarán, no me entregarán lo mismo, me cansaré y terminarán peor las relaciones, por eso es mejor no entregar tanto”, “la gente abusa de las confianzas, no respeta los límites”, “uno ve caras pero no corazones”, “si das demasiado después no tendrás para ti mismo y quizás nadie se preocupará de ti, hay que pensar en uno primero”, entre tantas otras....

Razones históricas, geográficas, culturales, sociales, hay muchas explicaciones posibles para pensar por qué vivimos con tanto miedo, por qué nos cuesta tanto atrevernos a confiar asumiendo el riesgo, considerando que el valor de lograr una buena relación con otro es suficientemente significativo como para sobrellevar los riesgos posibles. De todos modos vamos avanzando. Chile en general, es un país solidario, que cada vez está generando más ejemplos de unión, confianza, solidaridad y resiliencia, ya sea frente a terremotos, incendios enormes o en su selección de fútbol en el mundial, poco a poco se va creyendo que es posible vivir sin tanto miedo, que si podemos hacer un Chile distinto. Cada día hay más emprendedores valientes, proyectos idealistas que se llevan a cabo, más voluntariados, el solo hecho de organizar a nivel nacional 250 actividades gratuitas y abiertas para beneficiar a toda nuestra población es una muestra de ello... Nos

estamos dando cuenta que la generosidad es clave para ser feliz, que al dar nos enriquecemos más que al recibir, que las relaciones saludables son fundamentales, los vínculos, la comunicación cercana, el amor. Estoy segura que iremos avanzando en esa línea.

¿En qué está Chile respecto a las políticas públicas orientadas al bienestar?

En Julio del 2011, en uno de los acuerdos más notables de las últimas décadas, las Naciones Unidas adoptó por consenso del pleno de sus miembros (Chile incluido) la resolución llamada “Felicidad: hacia un modelo holístico de desarrollo”. A partir de esta resolución, Bután – con el apoyo de las Naciones Unidas – organizó una reunión del más alto nivel en la sede central de la ONU, donde asistieron más de 800 líderes internacionales del ámbito público, académico, espiritual, y de la sociedad civil mundial. Luego de esta reunión, se le solicitó a Bután liderar un proceso para re-pensar un Nuevo Modelo de Desarrollo, donde la felicidad de los seres humanos, y el bienestar de toda forma de vida sobre la tierra, sean lo central. Desde ahí, Bután formó un equipo de trabajo internacional que le ayudase en la formulación de las bases de este Nuevo Modelo de Desarrollo, propuesta que tendría como motivación central el que las personas, las organizaciones y las naciones se sientan partícipes en la construcción de un mundo mejor.

Luego de 2 años de trabajo, esta propuesta se plasmó en un reporte despachado al más alto nivel de las Naciones Unidas (llamado “Felicidad: Hacia un Nuevo Paradigma de Desarrollo”) contribuyendo a la agenda de discusiones sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio post 2015. En el grupo de 71 profesionales expertos invitados por Bután, hay dos chilenos destacados, Manfred Max Neef y Wenceslao Unanue. Como instituto del BienEstar, tenemos el orgullo de que el economista y psicólogo Wenceslao Unanue, sea uno de nuestros directores, expositores destacados y lidere una serie de iniciativas en esta línea.

Chile está integrando esta nueva mirada. Vemos con entusiasmo como políticos de distintos partidos han participado de nuestros Encuentros de Relaciones Saludables y Felicidad; han venido a nuestros Seminarios a exponer sobre políticas públicas y felicidad; llegan a firmar la Declaración que lanzamos cada año en conferencia de prensa para dar inicio a la celebración del día de la felicidad, adhiriendo al trabajo por el bienestar de nuestra población; las sociedades científicas empiezan a participar de forma activa; vemos cómo asisten cada vez más personas a nuestras actividades; cómo los colegios se han ido sumando a integrar mindfulness y meditación dentro de su programa; y las organizaciones están generando mayor apertura ante el tema a medida que van conociéndolo con mayor profundidad. El cambio hacia un país más feliz y humano ya está sucediendo.

¿Cuáles son los desafíos para seguir trabajando y construyendo un Chile más feliz?

Cuando hablamos que el dinero no tiene un gran impacto en nuestra felicidad, nos referimos a la ganancia extra, luego de cubrir todas

nuestras necesidades de forma adecuada, pues si yo no tengo suficiente para satisfacer necesidades de vivienda, salud, educación, alimentación u otras básicas, la felicidad disminuye notablemente y deja de estar en un lugar central. Por este motivo, disminuir la pobreza y la desigualdad, es clave para seguir avanzando.

Por otra parte y en esa misma línea, promover la generosidad y la amabilidad en nuestra población con una serie de medidas puede aportarnos a salir del individualismo, a colaborar más que competir, a compartir más con los otros, conectarnos, salir del individualismo, del miedo y confiar en que otro mundo es posible y que todos somos responsables de ello.

Queda trabajo por hacer, debemos seguir difundiendo cómo poder aprender a ser más felices y entrenarse en habilidades que nos ayudarán a lograrlo, debemos preocuparnos de generar mayores obras sociales que beneficien a nuestra comunidad, gestionar y participar en voluntariados, realizar actividades gratuitas y abiertas (charlas, talleres, yoga de la risa, meditación, biodanza, deporte, entre tantas otras que buscan promover el bienestar), hacer partícipes a las instituciones públicas y privadas de este cambio de mirada, para que se atrevan a incorporarla cada vez más dentro de sus políticas, debemos educar a nuestra población desde la infancia temprana, intervenir con educación positiva en los colegios, además de seguir generando investigación científica en el tema para ir respaldando nuestras acciones. Estoy convencida que es posible.

¿Cómo pueden sumarse a esta iniciativa del Instituto del Bienestar las personas, instituciones o países interesados?

Pueden escribirnos a info@institutodelbienestar.cl para compartir iniciativas o plantear algún proyecto que quisieran liderar de forma voluntaria y que beneficie el bienestar, la felicidad o las relaciones saludables.





2014

Revista Latinoamericana de Psicología Positiva
PSYCAP
ISSN 0719-4420