

38

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**"EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL
DESEMPEÑO ACADEMICO A CORTO PLAZO DE
ESTUDIANTES DE INGENIERIA DE LA ESCUELA SUPERIOR
DE INGENIERIA, MECANICA Y ELECTRICA DEL INSTITUTO
POLITECNICO NACIONAL".**

T E S I S

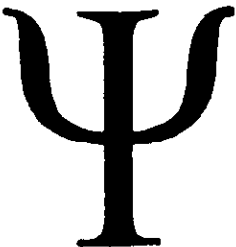
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

ALEJANDRA CRUZ MARTINEZ

DIRECTOR DE TESIS: DR. BENJAMIN DOMINGUEZ TREJO



MEXICO, D. F.

2000

274852



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

"Posada en la cima de la montaña, trataba de encontrar la razón de su gozo, de su éxtasis, de su euforia que sentía dentro de sí.

Escuchó a su voz interior que lentamente le decía:

Has empezado a saborear la satisfacción de las necesidades superiores de las águilas; por eso estás ahora más cerca de tu propia naturaleza, puedes dar mayor razón a tu existencia y desarrollar tus potencialidades. El solo hecho de aspirar a la satisfacción de estas necesidades te ha estimulado a la búsqueda más profunda de ti misma y de tu medio, y te ha permitido desde ahora sentir los goces de la realización... Cuando realices la búsqueda continua de descubrirte a ti misma y logres conocer y evaluar los elementos y fuerzas internas y externas, habilidades, sentimientos y valores que intervienen en tu comportamiento y en tu propia existencia, y cuando te aceptes tal como eres, susceptible de desarrollo, y logres intuir la unidad y armonía de tu ser, estarás más cerca de ti..."

Alfonso Lara Castilla.



"Tu visión será más clara sólo cuando veas hacia el interior de tu corazón. Aquel que ve el exterior, sueña, aquel que mira al interior, despierta".

Carl G. Jung.

DEDICATORIAS

A Porfirio y Benita

Con Cariño y Respeto. Quienes me permitieron conocer lo maravilloso que es ser amado y amar, y también lo importante que es para el corazón sentir tristeza, dolor, desahogo, empatía... ya que lo fortalecen y se vuelve más noble.

A mi Mamy, Magdalena

Con Cariño y Admiración. Por ser mi más grande ejemplo a seguir de amor, tenacidad, valor y fuerza.

A mis Hermanos y Hermanas: Cristy, Martín, Jenny, Fernando, Marco, Blanquita, Rosita y Jonny.

Con Cariño y Confianza. Por brindarme lo más valioso para mi ser: apoyo, amor, respeto y confianza.

A los Peques: Benjy, Ivan y Paloma

Con Cariño: Por toda la alegría que me brindan.

Y a todas las personas que han contribuido a que mi historia sea una bienaventura. Con mucha felicidad y satisfacción.

AGRADECIMIENTOS

Mtra. Yolanda Olivera López

Quien me dio la oportunidad, su confianza y dedicación para realizar esta investigación. Como profesionalista ha sido esencial en mi formación como investigadora y terapeuta. Como amiga, siempre se puede "contar" con ella. Gracias.

Dr. Benjamín Domínguez Trejo

Por dirigir este trabajo. Quien me tuvo paciencia y compartió conmigo sus invaluable conocimientos y amplia experiencia en el campo psicológico.

Ing. José Cortés

Que siempre tuvo la mejor disposición para asesorar metodológica y estadísticamente la presente investigación.

Dr. Peter Salovey

Por la gentileza que tuvo al proporcionarme información sobre sus investigaciones de Inteligencia Emocional.

Dr. J. Pennebaker

Por sus interesantes comentarios a este trabajo.

Marcela Lizano

Quien estuvo siempre en la mejor disposición de apoyarme en las evaluaciones de los sujetos. Por el entusiasmo que supo infundirme en todo momento.

Bianca Barrios

Por su valioso apoyo y, por su puesto por su invaluable amistad.

Esperanza Verduzco

Por su disposición para revisar este trabajo, así como, sus acertados comentarios al mismo.

Andrea Horn

Por sus importantes comentarios en la elaboración de los cuestionarios.

A mis sinodales

Dr. Juan José Sánchez Sosa
Mtro. Germán Álvarez Díaz de León
Mtro. Samuel Jurado
Lic. Celso Serra

Por sus aportaciones y valiosos comentarios que contribuyeron a mejorar la calidad de este trabajo.

A los Ingenieros Morato (UNAM) y Monroy (IPN)

Por las facilidades en el uso del equipo de computo.

A todos los estudiantes de la ESIME-Culhuacan, IPN que amablemente participaron en esta investigación.

A Luz María González, Sara Lidia Pérez, Consuelo Hernández y Guadalupe Esqueda por haber impartido los talleres de Control y Manejo del Estrés a la muestra examinada.

A la facultad de Psicología y a la Preparatoria "Vidal Castañeda y Nájera" de la UNAM, por haberme dado la oportunidad de adquirir mi formación profesional.

A las autoridades de la ESIME-Culhuacan, IPN por las facilidades dadas en la realización de esta investigación.

Al proyecto: CONACyT-National Science Foundation II Stage (1997-1999). "Emotion, Disclosure and Adaptation. Gender and Cultural Differences Its Role at Emotional Intelligence". Por el financiamiento.

ÍNDICE

CAPÍTULO	PÁGINA
RESUMEN	IV
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: "INTELIGENCIA vs. EMOCIONES"	6
1.1. ANTECEDENTES	7
1.2. ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA	9
1.2.1. TEORÍAS PSICOMÉTRICAS SOBRE INTELIGENCIA	9
1.2.1.1. GALTON (1883)	9
1.2.1.2. TEORÍA DE BINET (1905)	10
1.2.1.3. TEORÍA DE SPEARMAN (1927)	10
1.2.1.4. TEORÍA DE THURSTONE (1938)	10
1.2.1.5. TEORÍA DE GUILFORD (1956)	11
1.2.1.6. TEORÍA DE CATTELL (1971)	12
1.2.2. DEFINICIÓN DE INTELIGENCIA	13
1.2.2.1. DEFINICIÓN PSICOMÉTRICA	13
1.2.2.2. DEFINICIÓN COGNOSCITIVA	14
1.2.3. COEFICIENTE INTELECTUAL	16
1.2.4. RENDIMIENTO ACADÉMICO	17
1.2.5. ENFOQUES CONTEMPORÁNEOS SOBRE INTELIGENCIA	19
1.3. ESTUDIO DE LA EMOCIÓN	21
1.3.1. TEORÍAS SOBRE LA EMOCIÓN	21
1.3.1.1. TEORÍA DE ARISTÓTELES (384-322 A.C.)	22
1.3.1.2. TEORÍAS CONDUCTUALES	22
1.3.1.3. TEORÍAS EVALUATIVAS	23
1.3.1.4. ENFOQUE DINÁMICO DE LA EMOCIÓN: S. FREUD (1915)	25
1.3.1.5. TEORÍAS FISIOLÓGICAS DE LA EMOCIÓN	25
1.3.1.6. TEORÍAS COGNOSCITIVAS DE LA EMOCIÓN	26
1.3.1.7. TEORÍAS FISIOLÓGICAS-COGNOSCITIVAS DE LA EMOCIÓN	27
1.3.1.8. TEORÍA DE TOMKINS (1970)	30
1.3.1.9. TEORÍA DE IZARD (1977)	30
1.3.2. DEFINICIÓN DE EMOCIÓN	31
1.3.3. FUNCIONES DE LA EMOCIÓN	32
1.3.4. EMOCIONES Y SALUD	34
1.3.5. UNIÓN DEL INTELLECTO Y DE LA EMOCIÓN	36

CAPÍTULO	PÁGINA
CAPÍTULO II: "INTELIGENCIA EMOCIONAL"	38
2.1. ANTECEDENTES	39
2.1.1. DEFINICIÓN Y ORIGEN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	39
2.2. MECANISMOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	41
2.3. ÁREAS DE ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	43
2.4. MEDICIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	46
2.5. INTELIGENCIA EMOCIONAL APLICADA	47
CAPÍTULO III: "ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL"	49
3.1. INVESTIGACIONES SOBRE ÁREAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	50
3.2. PROPUESTA PARA EL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA	51
3.2.1. ADAPTACIÓN EMOCIONAL	51
3.2.2. REVELACIÓN EMOCIONAL	55
3.2.3. CONTROL DE IMPULSOS	57
3.3.4. LENGUAJE EMOCIONAL	58
3.3.5. ESPERANZA	60
CAPÍTULO IV: "METODOLOGÍA"	61
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	62
OBJETIVO GENERAL	65
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	65
HIPÓTESIS	65
VARIABLES	65
TIPO DE ESTUDIO	71
MUESTRA	71
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	72

CAPÍTULO	PÁGINA
ESCENARIO DE INVESTIGACIÓN	78
MATERIALES Y EQUIPO	78
CAPÍTULO V: "PROCEDIMIENTO"	79
PRIMERA FASE: EVALUACIÓN	80
SEGUNDA FASE: CODIFICACIÓN DE DATOS	86
TERCERA FASE: ANÁLISIS ESTADÍSTICOS	87
CAPÍTULO VI: "RESULTADOS"	90
AUTODESCRIPCIÓN	92
RENDIMIENTO ACADÉMICO	97
ADAPTACIÓN EMOCIONAL	100
CONTROL DE IMPULSOS	127
REVELACIÓN EMOCIONAL	143
LENGUAJE EMOCIONAL	160
ESPERANZA	169
MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	182
CAPÍTULO VII: "CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS"	186
7.1. CONCLUSIONES	187
7.2. SUGERENCIAS	196
REFERENCIAS	198
ANEXOS	208

RESUMEN

El término de Inteligencia Emocional -I.E.- (Salovey and Mayer, 1990) ha facilitado la integración entre actividades de tipo racional y actividades emocionales. El Coeficiente Intelectual (C.I.) e Inteligencia Social por mucho tiempo fueron consideradas áreas separadas de estudio, además se pensó que eran las únicas e indispensables para lograr una mayor calidad de vida; sin embargo, ahora sabemos que las emociones juegan un papel regulatorio en los procesos adaptativos. Las emociones influyen en el desempeño que logra el individuo en diferentes ámbitos, incluso en el académico. Por lo que, el objetivo general de este estudio fue: Determinar los límites y la posible vinculación entre las cinco áreas propuestas de Inteligencia Emocional (Adaptación Emocional, Revelación Emocional, Lenguaje Emocional, Control de Impulsos y Esperanza) y su repercusión en el nivel de Rendimiento Académico de estudiantes de Ingeniería del IPN. La muestra estuvo compuesta por 132 estudiantes regulares y 28 alumnos del Cuadro de Honor (alumnos con un promedio superior a 9) de ingeniería de la ESIME Culhuacan del IPN. Las variables examinadas fueron tanto de carácter psicofisiológico, académicas, emocionales y cognoscitivas, empleándose un método multivariado conformado por una entrevista, escritura emocional autorreflexiva, perfil psicofisiológico de temperatura periférica bilateral de narinas, cuestionarios y registro observacional. Los datos obtenidos fueron sometidos a Análisis Lineal Estructural mediante el paquete AMOS 6.3 del SPSS, con el propósito de identificar una estructura entre las variables relacionadas con la Inteligencia Emocional y las del Rendimiento Académico. Los resultados más importantes fueron: los alumnos del Cuadro de Honor presentaron dominio en los aspectos cognoscitivos y motivacionales, además en los académicos; pero la mayor parte de ellos tuvieron perfiles psicofisiológicos del estrés menos adaptativos, observándose en ellos mayores signos de ansiedad. En lo referente a lo emocional, en su mayoría, estos jóvenes presentaron menor capacidad para identificar y comunicar sus emociones; así como, un bajo nivel de regulación emocional. Se pudo determinar que los jóvenes del Cuadro de Honor poseían y controlaban algunos elementos necesarios de la Inteligencia Emocional (motivación, asertividad, apropiados estilos de afrontamiento cognoscitivos, entre otros); no obstante, su estrés psicofisiológico resultó elevado y quizás en este momento de su vida pueden "absorberlo", pero mantenerlo por largos periodos de tiempo ocasionaría serios problemas tanto en su salud psicológica y física afectando su calidad de vida.

INTRODUCCIÓN

En 1995 el Centro de Servicios Psicológicos de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (U.N.A.M.), inició un convenio con la Escuela Superior de Ingeniería, Mecánica y Eléctrica (E.S.I.M.E.) Cuahuacán del Instituto Politécnico Nacional (I.P.N.), con el propósito de impartir talleres de "Control y Manejo del Estrés", a la población estudiantil de la misma. Esta población estuvo conformada por alumnos que pertenecían al Cuadro de Honor (jóvenes con un promedio de 9.0 ó superior a éste), como los que no pertenecían a dicho Cuadro.

Las experiencias derivadas de estos talleres, suministraron valiosa información sobre los estudiantes de la ESIME Cuahuacán, ya que permitió identificar: habilidades, limitaciones, fuentes de estrés, estilos de afrontamiento, respuesta somática, metas, expresión emocional e indicadores de su calidad de vida, tanto de los jóvenes que formaban parte del Cuadro de Honor ($n=36$) como los que no pertenecían al mismo ($n=500$). Los resultados que se obtuvieron de estas investigaciones fueron: las fuentes de estrés más frecuentes estuvieron relacionadas con aspectos académicos, problemas familiares y las relaciones sociales; siendo más comunes los estilos de afrontamiento¹ de distracción o evitación del problema, aguantarse, analizarlo para darle una solución; así como, relajarse. Sobre este último estilo de afrontamiento, se encontró que la mayoría de estos estudiantes reportaron que cuando tenían un problema intentaban relajarse; sin embargo, cuando se les tomó el perfil psicofisiológico² (principalmente de temperatura periférica de la piel de ambas manos), los datos demostraron que poseían una respuesta natural de relajación baja, lo que indicó que aunque ellos intentaban relajarse no sabían como (Olvera y Domínguez, 1996). Sobre los otros estilos de afrontamiento, se encontró que éstos no siempre les eran útiles para minorar el estrés que les producían tales situaciones. Por lo que estos jóvenes, en su mayoría, ejercitaban estilos de afrontamiento que no los beneficiaban, para adaptarse adecuadamente a sus eventos estresantes; así como para solucionarlos, es por ello que resultó importante que estos estudiantes adquirieran un nivel de Adaptación Emocional (estilo de afrontamiento) adecuado, que les permitiera un mejor manejo de sus problemas y de sus situaciones estresantes (Olvera y Cruz, 1997).

Por otro lado, de acuerdo a su reporte verbal, entre las limitaciones más importantes de ambos grupos, estuvieron principalmente las relacionadas con el manejo y control de sus emociones, debido a que "generalmente tienden a enojarse con facilidad, no son pacientes, se les dificulta expresarse emocionalmente y son tímidos" (Olvera y Domínguez, 1996). Lo anterior, hizo suponer que ambos grupos, poseían una mínima capacidad de regulación emocional. Poseer una regulación emocional; es decir, un Control de sus Impulsos y emociones adecuado, es importante en estos jóvenes que son sometidos a exigencias para lograr un alto rendimiento, ya que al no poseer una respuesta natural de relajación ante una situación estresante (un examen, exponer en público, por ejemplo), se les dificulta pensar objetivamente (Olvera y Cruz, 1997).

¹ Afrontamiento son aquellos esfuerzos cognocitivos y comportamentales, constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas, que son evaluadas como exacerbanantes o desbordantes de los recursos del individuo (Lazarus y Folkman, 1986).

² Perfil Psicofisiológico es un procedimiento, que permite determinar los niveles basales (iniciales) de las respuestas de temperatura periférica, electromiografía y electrodermografía en condiciones de activación, reposo, relajación natural e inhibición activa; relacionándolos con el autorreporte subjetivo del nivel de relajación obtenido (Pérez, 1987).

Mediante el proceso de Revelación Emocional³ (ejercicio "A", "B", "C" y "D" de Escritura Emocional Autorreflexiva de Pennebaker) inicialmente se encontró que estos jóvenes presentaban niveles elevados de Inhibición Activa⁴; así como, un pobre Lenguaje Emocional (Olvera y Cruz, 1997) al tener que escribir sobre sus eventos traumáticos. Aunque su expresión emocional fue limitada y poseían repertorios mínimos de regulación emocional, habilidades necesarias para afrontar eventos traumáticos; su Lenguaje Emocional les resultó funcional, para tener un mayor desahogo y alivio de tales eventos en la última parte del proceso de Revelación Emocional (ejercicio "D"), este dato fue corroborado con su reporte verbal y con su temperatura periférica de la piel (respuesta fisiológica), que aumentó considerablemente. Además en este último ejercicio, se observó un mayor porcentaje de problemas superados, en su mayoría de tipo familiar y accidentes; así como, un mayor número de palabras emocionales reportadas (Olvera y Domínguez, 1996).

Con relación a sus metas, estos estudiantes mencionaron varias, pero muy pocas estrategias para alcanzarlas; es decir, todos tenían claro que era lo que querían, pero pocos sabían como lograrlo, no establecieron las vías para alcanzar sus objetivos (Olvera, Domínguez y Cruz, 1996).

Tener una mejor calidad de vida, para estos jóvenes, significó tener una mejor educación, mejores ingresos y mejor salud. Además se les preguntó, que era para ellos la tranquilidad y la felicidad (inicialmente estos conceptos los relacionaron con calidad de vida, por lo que se les pidió que los definieran) y en su mayoría contestaron no tener problemas (Olvera, Domínguez y Cruz, 1996).

Por todo lo anterior, es probable que estos estudiantes sean un blanco fácil de situaciones estresantes de tipo académicas, sociales y emocionales y manifiesten alguna o varias reacciones físicas como: dolor de cabeza, dolor abdominal, hipertensión, taquicardia, vaso constricción periférica (temperatura de la piel baja), tensión muscular, entre otras. Al parecer estas situaciones estresantes se les dificulta manejarlas adecuadamente, ya que poseen repertorios de su respuesta natural de relajación limitados y estilos de afrontamiento poco adaptativos, ocasionando que tengan un desgaste fisiológico ante dichas situaciones. Mantener por periodos largos de tiempo este estrés, puede causar que se cronifique y que las reacciones físicas se conviertan en problemas más serios (el dolor abdominal se puede transformar en gastritis, el dolor de cabeza en cefalea tensional, etc.), perjudicando no sólo su salud física, sino también áreas cognitivas, por ejemplo la memoria (Domínguez, 1996); afectando así, su calidad de vida. Por lo que, es necesario que el Rendimiento Académico de los estudiantes se logre no sólo con habilidades intelectuales, las cuales desde hace mucho tiempo se les ha considerado como indispensables para lograr una calidad de vida satisfactoria, sino también con otras habilidades como las emocionales. Ya que se ha encontrado que los jóvenes sometidos a exigencias para mantener un alto Rendimiento Académico, presentan problemas relacionados con estrés crónico (Olvera y Domínguez, 1996); no obstante, son estudiantes con altas calificaciones y una inteligencia analítica superior.

³ Revelación Emocional es el ingrediente activo del cambio psicológico, producido por confrontar hechos traumáticos utilizando la Escritura Emocional Autorreflexiva (Domínguez, Valderrama, Meza, Pérez, Martínez, Silva, Méndez y Olvera, 1996).

⁴ Inhibición Activa es un proceso de adaptación, al que inicialmente recurren las personas para protegerse, restringiendo su capacidad para afrontar sus estresores posponiéndolos a largo plazo (Domínguez, Olvera, Pérez, Valderrama y Cruz, 1998).

El Dr. Peter Salovey de la Universidad de Yale, señaló que: "Todos conocemos individuos que parecen poseer una considerable inteligencia analítica... pero presentan una gran dificultad para desenvolverse en sus relaciones personales o laborales... para triunfar en la vida se necesita algo más que poseer, lo que los psicólogos han denominado inteligencia (Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer, 1997). Existe otra clase de inteligencia que va más allá de las nociones analíticas, sobre lo que se considera "ser listo". Esta clase de inteligencia predice más el éxito en la vida, y claramente tiene que ver con las habilidades emocionales -los individuos se diferencian en la manera como entienden, perciben, expresan y regulan los fenómenos emocionales- (Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer, 1997).

En 1990 Salovey, junto con John D. Mayer, propusieron el constructo de "Inteligencia Emocional", el cual ha causado críticas entre diversos especialistas, como Wegner (1990) por relacionar la emoción con la inteligencia; la investigación sería en este campo nuevo de investigación y popularidad entre los medios de difusión. El término de Inteligencia Emocional lo definieron inicialmente como: "la habilidad para monitorear nuestros sentimientos y emociones; así como, las de los demás para discriminar entre ellas, regularlas y usar esta información basada en la emoción, para guiar el pensamiento y la acción" (Salovey and Mayer, 1990). Además determinaron algunas habilidades involucradas en la Inteligencia Emocional: a) evaluación y la expresión de las emociones en uno mismo y en los demás, b) la asimilación de la emoción y el pensamiento, c) el entendimiento y el análisis de las emociones y d) la regulación emocional para promover un crecimiento emocional e intelectual (Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer, 1997)

La introducción de este constructo marcó la interacción entre dos componentes de la personalidad, que la Psicología tradicionalmente ha considerado como polos opuestos: la cognición y el sistema emocional. Generalmente los estándares de inteligencia son más comúnmente aplicados para el desempeño cognitivo y los estándares de adaptación a reacciones emocionales; sin embargo, existen problemas intelectuales que contienen información emocional, que tiene que ser procesada; este proceso puede ser manejado diferencialmente tanto por los procesos de la información emocional como no emocional (Mayer and Salovey, 1995); por lo que, la Inteligencia Emocional propone aplicar los estándares de inteligencia para reacciones emocionales o viceversa; es decir, aplicar estándares de adaptación para la cognición.

Por otro lado, al Coeficiente Intelectual (C.I.) por mucho tiempo se le ha reconocido como un factor indispensable para tener un buen desempeño, tanto en el área escolar y laboral; así como, para lograr éxito en la vida. Además se ha afirmado que el C.I. se hereda y en consecuencia es resistente al cambio (Herrnstein and Murray, 1994). Sin embargo, la primera afirmación va perdiendo "fuerza", debido a que se ha encontrado que el C. I. se relaciona más con habilidades lingüísticas y matemáticas (Gardner, 1983), las cuales predicen mejor el éxito en el aula escolar, que en los ámbitos que se apartan de lo académico; en consecuencia, el C. I. no pronostica habilidades que pueden ser un mejor indicador para predecir el éxito en la vida y que, además pueden coadyuvar a tener un desempeño académico más satisfactorio. Tales habilidades son empatía, entender el impacto que produce nuestro comportamiento en los demás, regular nuestras emociones, etc., que forman parte de la Inteligencia Emocional. Sobre la segunda afirmación, la Inteligencia Emocional nuevamente es una alternativa, ya que las habilidades emocionales pueden ser aprendidas y/o modificadas, en cambio el C. I., según esta afirmación, no se puede cambiar demasiado mediante la experiencia y la educación.

El término de Inteligencia Emocional nos sugiere que el éxito no depende necesariamente del C. I., sino de la capacidad para poder vivir y controlar las emociones adecuadamente. El C. I. o inteligencia académica no ofrece ninguna habilidad para prepararnos en la superación de nuestros problemas emocionales; en cambio, el manejo adecuado de la Inteligencia Emocional permite manejar de manera satisfactoria nuestra vida (Goleman, 1995) y lograr, incluso un mejor desempeño académico.

Todo lo anterior, hizo hipotetizar que es necesario que estos estudiantes (alumnos de ingeniería del I.P.N.), y quizás otras poblaciones sometidas a exigencias de alto Rendimiento Académico posean un buen manejo de su Inteligencia Emocional, la cual está vinculada con fenómenos y procesos emocionales como son: el distrés, la inhibición activa, el control de impulsos, el lenguaje emocional, la autorregulación emocional; así como la confianza, un estilo de afrontamiento adaptativo, etc. El manejo adecuado de estos procesos puede contribuir a tener éxito no sólo en los ámbitos sociales, sino también en el académico y laboral y mejorar la calidad de vida.

Por lo que, es importante estudiar más a fondo el concepto de Inteligencia Emocional. Este término involucra varias áreas emocionales; no obstante, para este estudio se propusieron las siguientes áreas: Adaptación Emocional, Revelación Emocional (Bajo Nivel de Inhibición Activa), Control de Impulsos, Esperanza y Lenguaje Emocional (Olvera, Domínguez y Cruz, 1997, 1998). Estas áreas se determinaron de acuerdo a los datos anteriormente reportados (obtenidos de los estudiantes de Ingeniería de la ESIME-Culhuacan del IPN en el periodo: 1995-1997).

En base a lo anterior, esta investigación tuvo por objetivo general: determinar la vinculación entre las cinco áreas propuestas de la Inteligencia Emocional (Adaptación Emocional, Revelación Emocional, Control de Impulsos, Lenguaje Emocional y Esperanza) y su repercusión en el Rendimiento Académico de estudiantes de Ingeniería del Instituto Politécnico Nacional. Para lo cual se diseñó un método multivariado.

El contenido de esta tesis se organizó de la siguiente manera:

En el primer capítulo se presenta un panorama general sobre la dicotomía que se ha establecido en el estudio de las emociones y de la inteligencia, asimismo información sobre investigaciones que han permitido conocer como el estudio de ambas no debe de considerarse contradictorio, sino complementario uno del otro.

En el Capítulo II se expone una perspectiva amplia sobre el origen, definición y áreas de estudio de la Inteligencia Emocional, con el propósito de presentar la fundamentación teórica de este constructo.

En el Capítulo III principalmente se especifican las investigaciones, hasta el momento, que se han hecho sobre el estudio Inteligencia Emocional. Además, la descripción teórica de las áreas de Inteligencia Emocional que fueron propuestas para esta investigación.

Por otra parte, en el Capítulo IV se describe el método multivariado que fue empleado en esta investigación.

El Capítulo V se refiere básicamente a la explicación del procedimiento que fue utilizado

para recabar los datos, el manejo de los mismos; así como, el tratamiento estadístico al que fueron sometidos.

En el Capítulo VI se presentan los resultados estadísticos del estudio en una forma descriptiva y cuantitativa; así como, los modelos explicativos sobre las relaciones de cada una de las áreas de Inteligencia Emocional con el Rendimiento Académico. Y un modelo general sobre las asociaciones entre las propias áreas de Inteligencia Emocional.

Por último, en el Capítulo VII se analizan los resultados de manera cualitativa y se presentan las conclusiones más importantes de esta investigación. Además las sugerencias para futuras investigaciones relacionadas con el tema y sugerencias institucionales.

Finalmente, es importante mencionar que el objetivo de esta investigación se cumplió, ya que mediante los modelos obtenidos de cada área y del general de Inteligencia Emocional, se pudo observar la relación que guarda cada una de las variables, que forman cada modelo con el nivel de Rendimiento Académico. Estos datos aportan información importante para mejorar procedimientos y herramientas, para una mejor intervención y apoyo psicológico a estos jóvenes; así como, proponer y diseñar talleres que fomenten el desarrollo de la Inteligencia Emocional, dirigidos tanto a estudiantes que conforman el Cuadro de Honor, como los que no pertenecen al mismo. Se conoció las deficiencias que presentan ambos grupos en cuanto a repertorios emocionales que intervienen no sólo en las áreas sociales y familiares, sino también en los aspectos académicos.

CAPITULO I.

INTELIGENCIA V₂. EMOCIONES

1.1. ANTECEDENTES

Entender el concepto de Inteligencia Emocional requiere explorar los dos términos que la componen: *Inteligencia* y *Emoción*, y lo que históricamente se ha comentado de ellas.

Desde el siglo XVII, los estudiosos del tema han organizado una importante división de la mente en tres esferas: cognoscitiva, afectiva y motivacional (Hilgard, 1980).

La esfera cognoscitiva (pensamiento) incluyó funciones tales como la memoria humana, razonamiento, juicio y abstracción del pensamiento (Mayer and Salovey, 1997). Los psicólogos para caracterizar como funciona la esfera cognoscitiva, típicamente han usado el término *Inteligencia*; por lo que, la hicieron equivalente a la facultad cognoscitiva, que se manifiesta en actividades intelectuales: comprensión, razonamiento y juicio. Por ello, la palabra *Inteligencia*¹ se puede definir en función de tales actividades intelectuales y éstas se miden, para determinar el "grado" de *Inteligencia* que posee una persona.

Además la *Inteligencia* ha sido considerada, por mucho tiempo, como un elemento determinante y utilizable para desempeñarse satisfactoriamente en muchos ámbitos de la sociedad humana (académicos, laborales, sociales, familiares, etc.); teniendo un gran valor teórico y práctico, no sólo por explicar el nivel cognoscitivo y el desarrollo conductual, sino también por ser considerada un indicador indispensable del rendimiento que logran los individuos en su ciclo vital.

Una característica importante, que desde los antiguos griegos se atribuyó al aspecto cognoscitivo, fue considerarlo como el lado racional de la mente y a la *Inteligencia* como un elemento necesario, para dominar y reprimir las pasiones más primarias (Greenspan y Benderly, 1997), como las Emociones.

Con respecto a lo anterior, las Emociones fueron agrupadas en la segunda esfera, llamada esfera afectiva del funcionamiento mental (Mayer and Salovey, 1997). Incluyó también los estados emocionales (como la fatiga), los estados afectivos (la depresión, por ejemplo), los sentimientos (como el amor) y el temperamento (por ejemplo, la efusividad).

Desde el punto de vista histórico, las Emociones han sido consideradas de muy diferentes formas: como una válvula de escape para una pasión extrema, como reacciones fisiológicas, como estados subjetivos del sentimiento, como señales interpersonales de carácter social (Greenspan y Benderly, 1997). Los griegos, por ejemplo, formularon bases técnicas para su estudio, con el fin principal de determinar la causa de las mismas y controlarlas; como Empédocles que estableció cuatro tipos de temperamento: colérico, melancólico, sanguíneo y flemático, además asoció a los humores como origen de los mismos y su exceso como causa de temperamentos incontrolables (irritabilidad, pesimismo, depresión). Publilius Syrus escribió en el primer siglo antes de Cristo (A. C.): "Regula tus sentimientos, no dejes que ellos te regulen a tí" (citado por Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer, 1997). Podemos decir que, tradicionalmente a las Emociones no se les ha visto como algo que asista a la razón.

¹ La *Inteligencia* y el intelecto son términos que se derivan de la palabra latina *intelligere*, la cual está compuesta de *intus* y *legere*, cuyo significado etimológico es leer dentro de una cosa la razón misma de su existencia. La expresión *intelecto* se deriva del participio pasivo perfecto de *intelligere*, mientras que el término *Inteligencia* procede del participio activo presente. Entonces el *intelecto* se refiere a la facultad o potencia cognoscitiva del hombre, mientras que la *Inteligencia* es el funcionamiento real del intelecto (Fuente: Kelly, 1980).

Esta visión ha ejercido gran influencia en el pensamiento psicológico. Por ejemplo, P. T. Young describió las Emociones como causantes de "una completa pérdida del control cerebral" (y sin contener) "ningún trazo de propósito consciente" (Young, 1936). El propio Sigmund Freud en sus observaciones iniciales sobre el papel de las Emociones, en la configuración de la personalidad, también las concibió como separadas e incluso antagónicas de la Inteligencia, veía al "jinete" racional, el ego, guiando y controlando al "caballo" apasionado, la libido (citado por Greenspan, 1989). L. F. Schaffer y colegas opinaron que las Emociones eran "una respuesta desorganizada, ampliamente visceral, que resulta de la ausencia de una adaptación efectiva" (Schaffer, Gilmer and Schoen, 1940).

Por otra parte, otros estudiosos no las tomaron en cuenta en sus constructos teóricos sobre el funcionamiento de la mente. Uno de ellos fue Jean Piaget², su principal foco de interés se centraba en cómo el niño creaba estructuras cognitivas a partir de sus actos, pero nunca analizó profundamente el papel de los afectos (Piaget, 1952). L. V. Vygotsky centró su atención en la importancia de la interacción social, la cultura y las dificultades en el aprendizaje (Vygotsky, 1962).

Debido a esta dicotomía, ha existido la creencia de que la razón y la Emoción son nociones separadas entre sí e irreconciliables y que, en una sociedad civilizada, la racionalidad debe prevalecer (Greenspan y Benderly, 1997).

Por otra parte, para continuar con la división de la mente, la motivación fue la tercera esfera (Mayer and Salovey, 1997). Ésta agrupó a los motivos que son las necesidades o deseos específicos, como el hambre, la sed o el logro, que energizan y dirigen la conducta orientada a una meta. Los motivos o impulsos se pueden agrupar en primarios (hambre, sed y sexo) y motivos aprendidos (agresión, logro, poder y afiliación). Existe un tercer grupo de motivos, que en gran parte son innatos y dependen más de los estímulos externos, que de los estados fisiológicos internos. Estos estímulos motivantes como la curiosidad, actividad, exploración, manipulación y contacto, nos impulsan a investigar y a menudo a alterar el ambiente.

Debido a su extensión que involucra esta esfera en la Inteligencia Emocional, se puede considerar como secundaria (Mayer and Salovey, 1997).

Lo anterior, nos hace reflexionar que históricamente los estudios científicos sobre la Inteligencia Humana, frecuentemente han dividido el estudio de los pensamientos racionales de la experiencia emocional (Salovey, Hsee and Mayer, 1993); debido a que, se ha considerado el pensamiento y la Emoción como "cosas" contradictorias, lo que ha ocasionado una delimitación en el estudio de ambos términos. De esta fragmentación han surgido varias teorías tanto de la Emoción como de la Inteligencia; no obstante, al principio la separación fue muy grande, pero hoy en día poco a poco se está estableciendo un vínculo teórico entre los aspectos cognoscitivos "Inteligencia" y las "Emociones".

Es importante hacer una revisión de esta delimitación, ya que va ha permitir conocer el panorama en el cual, el estudio de ambas no se considera contradictorio y se vinculan complementándose.

² Piaget se refirió a la importancia de las Emociones cuando investigó las interacciones, que se establecen entre el niño y su entorno (Greenspan y Benderly, 1997).

1.2. ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA

Aristóteles hizo una distinción, entre las funciones emocionales y morales de las funciones cognitivas e intelectuales (Burt, 1955; citado por Vernon, 1979), las llamó *orexis* y *dionoiás* respectivamente. Por otra parte, Cicerón tradujo esta última palabra como *Intelligentia*, que etimológicamente significa: inter-dentro, legar-reunir, escoger, discriminar. No obstante, durante un largo período de la humanidad no se contó con una definición científica de la palabra Inteligencia (Gardner, 1983), sino hasta hace casi un siglo, en el que los psicólogos empezaron hacer intentos por definirla; así como, de medirla. Estos esfuerzos han dado origen a varias teorías de la Inteligencia, que han facilitado su estudio.

Cabe destacar que las primeras teorías psicológicas de la Inteligencia, se agrupan en las teorías Psicométricas. Estas teorías se caracterizan por definir y estudiar la Inteligencia desde un punto de vista meramente cognoscitivo, lo que ha delimitado su estudio; no obstante, han sido fundamentales para la elaboración de instrumentos para medirla.

Por ello, a continuación se presenta una breve revisión sobre los fundamentos teóricos de las principales corrientes Psicométricas, para posteriormente exponer un análisis sobre la definición de la palabra Inteligencia, según estas corrientes teóricas.

1.2.1. TEORÍAS PSICOMÉTRICAS SOBRE INTELIGENCIA

1.2.1.1. GALTON (1883)

Sir Francis Galton fue uno de los pioneros en la creación de pruebas mentales y en el estudio de la Inteligencia a fines del siglo pasado, ya que elaboró métodos estadísticos, que permitían clasificar a los seres humanos, en términos de sus poderes físicos e intelectuales, y correlacionar esas medidas entre sí (Morris, 1987). Estos instrumentos le permitieron verificar un supuesto vínculo, entre el linaje genealógico y el logro profesional. Galton sugirió que dos cualidades distinguen a las personas: quienes son más inteligentes, de quienes son menos (Gardner, 1983). La primera es la *energía* o la capacidad para trabajar. Galton planteó que las personas intelectualmente hábiles, en una variedad de campos, se caracterizan por niveles de energía sobresalientes. La segunda cualidad es la *sensibilidad*, de acuerdo a Galton, creía que se podía clasificar a los individuos más refinados y educados por sus capacidades sensoriales, especialmente agudas; es decir, el más listo es sensitivo a los estímulos de su alrededor.

Esta idea fue aceptada de manera generalizada, pero poco a poco la comunidad científica concluyó que se tendría que buscar, de manera preferente, capacidades más complejas o "molares", que involucraran el lenguaje y la abstracción, si se quería tener una evaluación más exacta de los poderes intelectuales humanos (Gardner, 1983).

1.2.1.2. TEORÍA DE BINET (1905)

A principios del siglo XX los psicólogos comenzaron a definir a la Inteligencia de una manera técnica³, y se inició la elaboración de instrumentos para medirla (Gardner, 1983). Uno de estos psicólogos fue Alfred Binet, quien consideró a la Inteligencia como un conjunto complejo de cualidades, incluyendo: 1) la apreciación de un problema y la dirección de la mente hacia su ejecución, 2) la capacidad para cuestionar diferentes estrategias en el desempeño de una tarea, para realizar las adaptaciones necesarias, que permitan alcanzar un fin determinado, y 3) el poder de autocrítica, que es la habilidad de criticar nuestros pensamientos y nuestras acciones (Sternberg, 1997).

Para Binet el centro de la Inteligencia era "el juicio denominado también buen sentido, sentido práctico, iniciativa, la facultad de adaptarse a las circunstancias; el juzgar, el comprender y el razonar bien, son las actividades esenciales de la Inteligencia" (Binet and Simon, 1905; citado por Vernon, 1979).

Binet junto con su colega el médico Théodore Simon, prepararon el primer test de Inteligencia en 1905, que aplicaron a niños de diversas edades, y encontraron cuál era el nivel medio de ejecución de los niños normales de diversas edades en las distintas pruebas; en consecuencia, en 1908 introdujeron el término de edad mental (Goodenough, 1934). La edad mental explora la capacidad general del individuo, medida por el test en la época de su aplicación, comparada con los resultados medios obtenidos por las personas de diferentes edades (Kelly, 1960).

1.2.1.3. TEORÍA DE SPEARMAN (1927)

Charles Spearman, psicólogo británico, señaló que la Inteligencia no era una acumulación de destrezas específicas, sino que era muy general y única, útil para formar conceptos y resolver problemas (Gardner, 1983). Las investigaciones de Spearman sobre una serie de pruebas mentales, lo llevaron a concluir que las diversas combinaciones de pruebas seleccionadas medían en gran parte lo mismo; es decir, existía un factor común a todas las diferentes pruebas mentales. Por lo que, sugirió un factor g, el cual representó como la energía mental en general que activa los diversos mecanismos o motores de la mente, que corresponden a los factores s o específicos - destrezas específicas- (Vernon, 1979). Para este teórico la Inteligencia era una clase de energía mental que influía en cada acción (Morris, 1987).

Debido a sus investigaciones, a Spearman usualmente se le acredita como el inventor del Análisis Factorial (Sternberg, 1997).

Sin embargo, muy poco tiempo después de que propuso su teoría, se hizo evidente para muchos que su obra no representaba la diversidad y complejidad de los factores específicos, que podían presentarse en una gran serie de pruebas mentales (Bergan, 1976).

1.2.1.4. TEORÍA DE THURSTONE (1938)

Louis Thurstone, psicólogo de la Universidad de Chicago, argumentó que la Inteligencia no estaba conformada por un sólo factor, como planteaba Spearman, sino por varios factores. Por lo

³ El término Inteligencia fue introducido en los primeros trabajos de Sir Francis Galton y de Herbert Spencer (Fuente: Butcher, 1974).

que, propuso un método de Análisis Multifactorial para su estudio (Morris, 1987); es decir, en lugar de concentrarse sobre el factor central (el factor *g* de Spearman) sugirió que se tomará más en cuenta el análisis de los factores *s_i*, que eran los patrones que subagrupaban los reactivos de una prueba dentro de una serie. Thurstone concluyó que existían siete capacidades primarias para explicar la mayor parte de la Inteligencia y, además que podrían ser evaluadas por determinados tests. Estas siete capacidades fueron: 1) Comprensión Verbal -medida por un test de vocabulario-, 2) Fluidez Verbal -la prueba utilizada consistía en presentar una serie de palabras, para acompletar un texto y tenía límite de tiempo-, 3) Razonamiento Inductivo -medido por tests de analogías y de series numéricas, la tarea en éstas era acompletar series numéricas-, 4) Visualización Espacial -medida por un test que requería rotación mental de pinturas y objetos-, 5) Números -evaluada mediante simples ecuaciones matemáticas-, 6) Memoria -la prueba consistía en presentar pinturas, para después preguntar las características de las mismas-, y 7) Velocidad Perceptual -medida por un test que requería acompletar diferentes cuadros- (Sternberg, 1997). Estas siete capacidades mentales son bastante independientes, y se combinan para formar la Inteligencia General.

Por tales estudios, Spearman y Thurstone fueron los primeros teóricos de las capacidades múltiples; quienes partían de la idea de explorar las dimensiones de la mente humana de manera exacta y poder trazar un mapa intelectual, para que fuera utilizado en común por todas las investigaciones (Bergan, 1976).

El análisis de las capacidades múltiples presentó un procedimiento sistemático, en donde la función intelectual podía dividirse en clasificaciones más o menos discretas. Estas categorías eran determinadas y definidas, únicamente en función de las conductas consideradas en el momento. El esquema de clasificación variaba por lo tanto en una forma muy natural, de acuerdo con los tipos de función intelectual considerados (Bergan, 1976).

1.2.1.5. TEORÍA DE GUILFORD (1956)

La teoría opuesta a la de Spearman, fue el modelo propuesto por J. P. Guilford de la Universidad de California del Sur. Guilford investigó más allá de los factores inmediatos del momento y agrupó los numerosos esquemas de clasificación, sugeridos por el análisis de las capacidades múltiples (Bergan, 1976). Propuso entender a la Inteligencia en términos de un modelo tridimensional, al que llamó estructura del intelecto -Modelo Tridimensional de la Inteligencia- (Guilford, 1961). Su estructura del intelecto es un modelo que incluyó más de 120 factores, que constituyen la mente. Para Guilford la Inteligencia podía ser entendida en términos de un cubo, que representaba la interacción de tres dimensiones: Operaciones, Contenidos y Productos; es decir, este modelo estaba compuesto de operaciones ejecutadas en contenidos, con un producto resultante (Morris, 1987).

Las **operaciones** son procesos cognoscitivos tales como la *cognición*, que se refiere a la comprensión o el reconocimiento, que incluye el reconocimiento perceptivo; la *memoria*; el *pensamiento convergente*, que es el tipo de pensamiento que conduce a una sola respuesta correcta y a la mejora de un problema dado; el *pensamiento divergente*, que es el pensamiento que conduce a la producción de varias posibles respuestas a un determinado problema; y la *evaluación*, que es la capacidad de tomar decisiones relativas a la conveniencia, exactitud o corrección de una solución (Guilford, 1961). Tales procesos mentales convergen en productos.

Las cinco operaciones intelectuales identificadas por Guilford, se reúnen en el proceso de resolución de problemas. La *cognición* proporciona los datos iniciales, que sirven de base para

formular una hipótesis acerca de la naturaleza de un problema y sus posibles soluciones. La memoria permite que el individuo utilice la información proveniente de cogniciones anteriores, que puede influir sobre la resolución de problemas. Las producciones divergentes y convergentes se utilizan principalmente en el descubrimiento de soluciones. Los procesos divergentes ofrecen soluciones alternativas, en los casos en que se examinan varias alternativas, antes de elegir la mejor solución. La producción convergente se utiliza para problemas que requieren una solución. La evaluación tiene lugar en cada etapa de la resolución de problemas, pero es particularmente importante cuando se compara lo adecuado de cada solución (Guilford, 1961).

Los **contenidos** son las clases de términos que aparecen en un problema, tal como la semántica (palabras), símbolos (números), visual (pinturas) y conducta (lo que la gente hace). Este último tipo de contenido fue incluido en el modelo de 1956, sobre una base puramente hipotética, pero en 1966 Guilford mencionó que parecía digna de investigación y que podría llamarse Inteligencia Social (Bergan, 1976).

Los **productos** son las clases de respuestas requeridas, hay siete tipos de productos: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones.

En una revisión posterior de esta teoría, Guilford planteó más de 150 factores (Guilford, 1982).

1.2.1.6. TEORÍA DE CATTELL (1971)

R. B. Cattell planteó un modelo de Inteligencia Jerárquica. Usando métodos similares a los de Spearman, halló pruebas convincentes de la existencia de dos factores, en el campo del intelecto, a los que llamó *gf* (Inteligencia o Aptitud Fluida) y *gc* (Inteligencia o Aptitud Cristalizada). Declaró que la Inteligencia General incluía dos grupos de capacidades: "Inteligencia Cristalizada" y "Inteligencia Fluida" (Cattell, 1971).

La Inteligencia Fluida requiere de comprensión y abstracción; es decir, de capacidades visuales, espaciales y memoria mecánica (Cattell, 1971); esta Inteligencia se refiere a nuestra aptitud innata o potencialidad genética, que puede orientarse a cualquier actividad (Eysenck, 1982), permitiéndonos desarrollar técnicas con el fin de solucionar problemas nuevos e inusuales, desde la perspectiva de quien lo resuelve. En cambio, la Inteligencia Cristalizada representa la acumulación de conocimientos y abarca las capacidades de razonamiento, verbal y numérica (Cattell, 1971); esta Inteligencia se refiere más bien a la cultura que hemos ido adquiriendo; es decir, se puede considerar como el resultado de la experiencia, el aprendizaje y los factores ambientales (Eysenck, 1982), por lo que, es la habilidad para poner en práctica métodos de resolución de problemas previamente adquiridos, a menudo gracias al ambiente que rodea a la persona; nótese que, ésto implica que la persona que resuelve los problemas conoce los métodos y reconoce cuando éstos son importantes, para la situación en que se encuentra (Cattell, 1971).

Las calificaciones obtenidas en los tests de Inteligencia Fluida, reciben un influjo mucho menor de la experiencia y de la educación formal. Cattell, señaló la existencia de una relación jerárquica entre los factores, y consideró que la Inteligencia General: verbal o numérica domina sobre componentes más específicos (Cattell, 1971).

Las teorías revisadas proponen modelos teóricos que explican la Inteligencia, en términos de un conjunto variado de habilidades cognitivas. Algunas de estas teorías, como la de Guilford

(1961) y Cattell (1971), plantean la interacción de estas habilidades para la solución de problemas. No obstante, referirse sólo a las habilidades cognitivas como parte de la Inteligencia delimita su estudio; ya que, como se explicará más adelante, existen otras habilidades, como las sociales y las emocionales, que también intervienen en la solución de problemas y en el buen desempeño que tienen los individuos en diferentes ámbitos. Aunque las habilidades cognitivas son importantes y necesarias, no son suficientes para explicar la Inteligencia. Sin embargo, los fundamentos Psicométricos sobre Inteligencia; así como su definición, han tenido un papel substancial en el estudio psicológico de la Inteligencia.

1.2.2. DEFINICIÓN DE INTELIGENCIA

1.2.2.1. DEFINICIÓN PSICOMÉTRICA

En 1921 el editor del *Journal of Educational Psychology*, invitó a diecisiete prestigiosos investigadores a contribuir con sus definiciones y conceptos de Inteligencia, pero no llegaron a un acuerdo sobre qué es la Inteligencia (Intelligence, 1921). Boring (1923) declaró que la Inteligencia quedaba definida como: "lo que miden los tests de Inteligencia". Si analizamos las definiciones de las teorías anteriormente expuestas, aunque estos teóricos han definido a la Inteligencia de diferente manera, todos hacían énfasis en lo mismo: sistema de habilidades que son capturadas por los tests psicométricos estándares y que dan como resultado el C. I. (Coeficiente Intelectual).

Todos los modelos de Inteligencia anteriores, representan teorías tentativas para simplificar y para entender las bases de la Inteligencia (Sternberg, 1997), pero en este caso, desde la perspectiva Psicométrica que involucra las habilidades cognitivas de comprender, juzgar y razonar. Además estas propuestas teóricas han proporcionado las bases teóricas para elaborar los tests de Inteligencia, que miden una o varias de las capacidades y/o habilidades que proponen tales teorías, ya sea mediante tareas cognitivas, rompecabezas, problemas aritméticos, ejercicios memorísticos o motrices, etc.

El fundamento principal de esta perspectiva es la medición adecuada de las diferencias individuales de la cognición humana, mediante los tests de Inteligencia, que posteriormente llevan a la definición de la Inteligencia según las variaciones de las puntuaciones, que las distintas personas obtienen en los mismos (Hunt, 1995). Por lo que, la perspectiva Psicométrica da énfasis a la importancia de las puntuaciones de los tests (C.I.); que tienen como propósito seleccionar, diagnosticar y evaluar. Además son usados actualmente para medir constructos como: aptitud escolar, ejecución escolar, habilidades específicas, etc. (Neisser, Boodoo, Bouchard, Boykin, Brody, Ceci, Halpern, Loehlin, Perloff, Sternberg and Urbina, 1996).

Según estas teorías de Inteligencia, ésta se puede considerar como una capacidad general (Spearman, 1927), como varios factores que la forman (Thurstone, 1960 y Guilford, 1961), o como una relación jerárquica de componentes, en donde las habilidades verbal y numérica dominan sobre otros componentes específicos (Cattell, 1971) (citados por Gardner, 1993). Pero estas consideraciones no toman en cuenta otras habilidades como las sociales y emocionales.

Entre los tests de Inteligencia más respetados en los diferentes campos de la Psicología, se encuentran las Escalas de Wechsler. La Escala de Inteligencia para Adultos de Wechsler (WAIS) evalúa la Inteligencia desde la perspectiva Psicométrica, pero también involucra como parte del cociente de Inteligencia el área social. Esta prueba pregunta en uno de sus reactivos: ¿qué haría

usted si encontrará una carta que tuviera direcciones y un timbre postal en ella? Esta pregunta es considerada como una medida de Inteligencia Verbal, pero para contestarla se requiere de conocimiento social e igual de moralidad (Wechsler, 1958).

Esta prueba o test psicométrico es uno de los pocos que toma en cuenta, otra área que no es de carácter cognoscitivo: la social, como parte de la Inteligencia.

Posteriormente a las primeras teorías Psicométricas, la Psicología Cognitiva contribuyó con explicaciones sistemáticas sobre cómo los individuos ejecutan operaciones cognoscitivas en la solución de problemas; estudiando así, los procesos mediante los cuales una persona "aplica" su Inteligencia. Estas ideas se ven reflejadas en teorías Psicométricas como son la de Guilford (1961) y la de Cattell (1971). Por lo que, a continuación se presenta una síntesis sobre esta contribución y la definición que plantea esta corriente; para ampliar el panorama que hasta el momento se ha presentado sobre el estudio de la Inteligencia.

1.2.2.2. DEFINICIÓN COGNOSCITIVA

Al inicio de los años 50's los psicólogos cognoscitivos comenzaron a aplicar los conceptos del procesamiento de la información, para describir lo que ocurre en la solución de problemas en los humanos (Anastasi, 1984); diseñaron programas de computadora que llevaban a cabo procesos que simulaban el pensamiento humano. Estos modelos cognoscitivos especificaban los procesos intelectuales usados para ejecutar una tarea, la manera en qué se organizaban los procesos, el almacenamiento de conocimiento relevante que se empleaba y, cómo este conocimiento estaba representado en la memoria y cómo se recuperaba cuando se necesitaba.

Para el enfoque Cognoscitivo, el pensamiento es el proceso de creación de una representación mental del problema presente, durante ese proceso se recupera la información que parezca importante y se manipula la representación, con el fin de encontrar alguna solución; posteriormente, se almacena el problema, su resolución y algunos de los métodos que se utilizaron para resolverlos, cuya finalidad es la subsecuente referencia en caso necesario (Hunt, 1995). Por lo que, las capacidades de una persona se determinan en función de la interacción entre el poder para resolver, que implica el conocimiento sobre cómo se hace, y el aprendizaje de la identificación de los hechos más importantes, además de ser necesario contar con la capacidad para recuperar los datos y la información requeridos.

Por otro lado, aunque Jean Piaget se le ha considerado como un psicólogo del desarrollo, aportó en su teoría acerca de las diferentes etapas evolutivas de la Inteligencia Humana, las estrategias cognitivas que los niños y adolescentes emplean en la solución de problemas.

En base a lo anterior, la Psicología Cognitiva considera a la Inteligencia como un proceso de interacción de las funciones cognoscitivas, capaces de procesar ideas (cualquier clase de ideas), de manera rápida y eficaz, y el conocimiento sobre como resolver cierto tipo de problemáticas específicas (Hunt, 1995).

De acuerdo a las dos definiciones de Inteligencia revisadas, para la Psicología Cognitiva la Inteligencia es un proceso, mientras que la visión Psicométrica la considera como un conjunto de habilidades (Hunt, 1995). Pero ambas definiciones y sus respectivos enfoques no le dan importancia a los aspectos sociales y emocionales, como partes de la Inteligencia. Estas dos definiciones predominaron por mucho tiempo en el estudio psicológico de la Inteligencia.

Actualmente, especialistas en el estudio de la Inteligencia Humana como Gardner (1983), quien a propuesto que la Inteligencia no está pensada como una propiedad de la mente humana y que puede ser medida por un test de Inteligencia, sino más bien hay varios tipos de Inteligencias Específicas, las cuales pueden ser relativamente independientes una de la otra y evaluadas por otro tipo de pruebas, no sólo de lápiz y papel (Gardner, 1993). Por lo que, Gardner ha formulado una definición de lo que denomina una Inteligencia: "la capacidad de resolver problemas o de crear productos, que son valiosos en uno o más ambientes culturales". Es una definición que, nada dice acerca de las fuentes de tales capacidades o de los medios adecuados para medirlos.

Además, señaló que la palabra Inteligencia la empleamos tan a menudo, que se ha llegado a creer que existe como entidad tangible, genuina y mensurable, más que como una forma conveniente de nombrar algunos fenómenos que pueden existir -pero que bien pueden no existir- (Gardner, 1983). Por ello indicó que sus Inteligencias Específicas no existen como entidades físicamente verificables, sino sólo como construcciones científicas de utilidad potencial.

En cambio, Stanley L. Greenspan (1997) en base a sus investigaciones sobre el desarrollo de niños normales y autistas, plantea que las experiencias emocionales y no la estimulación cognitiva constituyen los cimientos de la mente; asimismo indica que la Inteligencia también tiene sus orígenes en las experiencias emocionales. Por lo que, define a la Inteligencia Humana como: "la capacidad de crear ideas a partir de la experiencia emocional vivida, para reflexionar sobre ellas y comprenderlas en el contexto de otra información". Su definición indica una interacción entre las habilidades cognoscitivas y emocionales; por lo que, señala que una teoría de la Inteligencia debe integrar los procesos cognoscitivos y emocionales.

Si revisamos las definiciones que se ofrecen de Inteligencia en otros contextos, encontramos que el término presenta una gran diversidad de significados; pero dan importancia a los componentes que manejan en tales contextos, por ejemplo, los biólogos usualmente se han centrado en la adaptación y supervivencia, los filósofos en el pensamiento abstracto y los educadores en la habilidad de aprender (Anastasi, 1984).

Se puede concluir que, las definiciones presentadas están orientadas según la corriente teórica a la que pertenecen. Pero es importante destacar que la Inteligencia no es un proceso que se puede delimitar a un tipo de habilidades, sino que es un proceso muy complejo, que implica varios tipos de habilidades necesarios para solucionar los diferentes tipos de problemas, que se le presentan al individuo durante toda su vida.

Por otra parte, a las habilidades cognoscitivas (equivalentes a la Inteligencia), se les ha atribuido como el factor que influye en el aseguramiento del desempeño actual y futuro del individuo. Esto ha propiciado la necesidad de identificar a las personas competentes; es decir, aquellas que poseen habilidades para desempeñarse de acuerdo a los objetivos de la organización social, mediante instrumentos psicométricos. Estas pruebas de Inteligencia identifican el nivel de Coeficiente Intelectual (C. I.), que poseen las personas. Entonces el C. I. (análogo a las habilidades cognoscitivas) ha sido considerado el indicador primordial del desempeño o rendimiento, tanto académico como profesional del individuo. Sin embargo, como se expondrá más adelante, hay varias investigaciones que ponen en duda tal afirmación, ya que han encontrado que el C. I. no asegura ni garantiza por sí solo el logro de un adecuado nivel de desempeño.

Debido a la importancia que se le ha dado al C.I., como predictor del Rendimiento Académico, variable importante para este estudio, se va a presentar a continuación una revisión sobre las ideas tradicionales y contemporáneas relacionadas con el C. I.

1.2.3. COEFICIENTE INTELECTUAL

El resultado de la aplicación de los tests de Inteligencia es el Coeficiente Intelectual (C. I.); es decir, el valor numérico que se le da a la Inteligencia.

Williams Stern (psicólogo alemán) al comienzo de las mediciones sobre Inteligencia, observó que la proporción entre la edad mental y la cronológica era casi constante, proponiendo una medida para expresar esta proporción, que denominó Cociente Mental (Sperling, 1976). Sin embargo, M. T. Terman adoptó esta medida y la llamó Coeficiente Intelectual, el cual se hizo popular y se crearon una infinidad de tests o pruebas psicológicas para medirlo.

En esencia el C.I. constituye un constructo de medición que pretende cuantificar capacidades intelectuales como el razonamiento, la resolución de problemas, la comprensión verbal y la capacidad de formar conceptos. La puntuación (C.I.) se expresa en función de la actitud escolar general o de la Inteligencia. Se asume que las diferencias individuales, en los procesos cognoscitivos humanos, pueden medirse adecuadamente con las respuestas ante las pruebas de Inteligencia, y que ésta se puede definir por las variaciones en los puntajes de las pruebas en diferentes personas.

Hermstein y Murray (1994), especialistas en el estudio del C. I., consideran que éste determina la competencia en el ambiente académico y laboral contemporáneo, y que éste a su vez se hereda, y que en consecuencia es resistente al cambio, a los programas sociales que lo promueven o que hacen caso omiso del C.I.; por lo tanto, dichos programas producen resultados erróneos o incluso llegan a ser contraproducentes. Aseveran que el C. I. es predictor de la pobreza, criminalidad y la presencia de problemas de salud; debido a que, es más probable que una persona que se encuentra por debajo de la línea de pobreza, presente en promedio un C.I. bajo y también manifieste más problemas de salud, además de provenir de una familia con un nivel socioeconómico bajo (Hunt, 1995). Igualmente enfatizan que los tests de Inteligencia tienen la misma validez para las minorías y las mayorías.

De acuerdo a estas aseveraciones, al parecer el C. I. es indispensable para lograr éxito y calidad de vida; sin embargo, diferentes investigaciones han encontrado poca o escasa relación entre el C. I., el logro y la calidad de vida (Gardner, 1983; Sternberg, 1997; Salovey and Mayer, 1990). No obstante, existen investigadores que "defienden" al C. I. como Gottfredson (1998), quien argumenta que sólo existe un factor de la Inteligencia (factor g), que puede ser medido como C. I. y que éste es un predictor del éxito en la vida.

Un estudio longitudinal sobre la importancia del C. I. como predictor del éxito profesional, como el llevado a cabo en Massachusetts, E. U. por Felsman y Vaillant (1987) con 450 estudiantes de los cuales dos terceras partes poseían C. Is. superiores a 100 y la tercera parte por debajo de 90; indicó que el C. I. proporcionaba pocos datos para la predicción del éxito profesional, ya que las personas con C. Is. elevados, en su mayor parte, no alcanzaron grandes éxitos; en cambio, las personas con C. Is. no tan elevados, en su mayoría, alcanzaron éxitos y además estos individuos poseían habilidades tales como ser capaz de enfrentarse a las decepciones, controlar sus Emociones y llevarse bien con otras personas. Estas habilidades no las poseían tanto las pocas personas que tenían C. Is. altos, que habían alcanzado éxito, como los que no lo alcanzaron.

Los tests que miden el C. I. se ocupan sólo de un conjunto muy reducido de habilidades: comprensión verbal, habilidades lógico-matemáticas, capacidad para seguir instrucciones, el sentido común y, a lo sumo la aptitud escolar (Ginsburg, 1972). Se ha encontrado que, desempeñarse bien

en estas pruebas es más bien un medio para predecir el éxito en el aula escolar, que en otros ámbitos (Gardner, 1983). Por lo que, poseer "muchas Inteligencias" no garantiza obtener grandes resultados en la vida.

Goleman (1995) señala que el C. I. contribuye aproximadamente en un 20% a los factores que determinan el éxito en la vida, con lo que el 80% queda para otros factores.

Por otro lado, los psicólogos sociales consideran que la Inteligencia no es independiente de la cultura, sino que es el resultado de la interacción, por una parte de ciertas inclinaciones y potencialidades, y por la otra, de las oportunidades y limitaciones que caracterizan un ambiente cultural determinado (Gardner, 1983).

De acuerdo a estas investigaciones, el C. I. aporta muy poca información sobre el éxito que los individuos obtengan en diferentes ámbitos.

En el ámbito escolar, como se mencionó anteriormente, al C. I. se le llegó a considerar como un predictor importante del alto o bajo Rendimiento Académico, que obtenían los estudiantes en diferentes disciplinas. Pero varios estudios demostraron que existen otros factores, que pueden influir en el Rendimiento Académico. A continuación se presenta un panorama general sobre la relación del C. I. con Rendimiento Académico.

1.2.4. RENDIMIENTO ACADÉMICO

Etimológicamente la palabra rendimiento procede del latín "rendee" que significa vencer, someter una cosa al dominio de otro.

Se entiende por rendimiento al grado de conocimiento que a través de la escuela, la sociedad reconoce que posee un individuo de un determinado nivel educativo (Canales del Olmo, 1991). El Rendimiento Académico hace referencia a la adquisición y desarrollo de habilidades y capacidades que ocurren en el aprendizaje escolar; constituyendo un indicador del grado del éxito o fracaso escolar, que el alumno tiene dentro de las normas y exigencias que la escuela dicta (Díaz, 1994). El rendimiento está asociado a la utilización de criterios racionales en el manejo del proceso educativo (Tasso, 1981). Entre los "medios" que indican el nivel de Rendimiento Académico se encuentran las calificaciones escolares.

La Inteligencia (C. I.) se ha considerado como un factor relevante en el logro del desempeño y Rendimiento Académico. Las investigaciones de Lewis M. Terman (citado por Butcher, 1974) con escolares sobredotados, indicaron que estadísticamente la Inteligencia medida (C. I.) resultó ser un predictor muy efectivo del Rendimiento Escolar. Eysenck (1982) señaló que existe una relación importante entre la obtención de notas altas con la trayectoria académica; además consideró que los alumnos con un alto C. I. suelen obtener altas calificaciones y prolongan su escolaridad, no así los alumnos con bajos puntajes.

Este tipo de investigaciones coadyuvaron a que se considerará al C.I. como un factor determinante no sólo en el Rendimiento Académico, sino también en el Laboral.

No obstante, se ha encontrado que el Rendimiento Académico no sólo se ve influido por el C. I. sino también por otros factores: motivación, la pertenencia a una clase social, autoestima, el

estrés, entre otros. Se puede decir que, el C. I. es predictor de aproximadamente el 25% de la varianza en tal aprovechamiento (Ausubel, 1968).

Estos factores pueden tanto a ayudar a mejorar el rendimiento como a empeorarlo. En el caso del estrés, Seipp (1991) de acuerdo a 126 estudios diferentes con más de 36 mil estudiantes, encontró que cuanto más propensa es la persona a las preocupaciones, más bajo es su Rendimiento Académico. Chapin (1989) en base a sus investigaciones, señaló que existen dos tipos de alumnos ansiosos: aquellos cuya ansiedad provoca que baje su Rendimiento Académico, y aquellos que son capaces de desempeñarse bien a pesar de la tensión.

Cattell y Butcher (1968) (citado por Butcher, 1974) realizaron un estudio entre factores de personalidad y rendimiento, encontraron relaciones fuertes entre estos factores; asimismo, descartaron la posibilidad de que el C. I. fuera un criterio absoluto en el éxito académico.

En el ámbito laboral, McClelland (1973) experto en el estudio del desempeño laboral, señaló que los tests de C.I. no son indicadores apropiados del Rendimiento Laboral, ya que a menudo las personas con un C.I. alto tenían un Rendimiento Laboral pobre, mientras que los individuos con C.I. moderados se desempeñaban de manera excelente; además señaló que los tests de personalidad, arrojan pocos datos importantes sobre cuál será el desempeño de una persona en su empleo.

De acuerdo a los resultados que obtuvo en una investigación sobre la medición de las aptitudes, McClelland (1973) planteó que el Rendimiento Escolar y el C.I. tienen escasa relación con el éxito ocupacional, y propuso una serie de aptitudes específicas (empatía, autodisciplina e iniciativa) como elementos importantes para determinar el éxito en el desempeño laboral.

Campbell, McHenry y Wise (1990) realizaron un estudio sobre personas enlistadas en el ejército norteamericano, encontraron que el C. I. no predice todos los aspectos del desempeño laboral. Señalaron que el C. I. resultaba útil para distinguir entre los que se podían llamar aspectos de habilidades para el desempeño, que incluían elementos como el conocimiento sobre los requerimientos del trabajo laboral y la destreza para el manejo de maquinaria; de los aspectos emocionales, que incluían la cooperación con los compañeros, tomar iniciativa y demostrar liderazgo.

Todo esto, indica que el Rendimiento Académico y Laboral requieren de habilidades de razonamiento, capacidad verbal y la habilidad para resolver pruebas (Morris, 1987); sin embargo, éstas son necesarias pero no suficientes para un mejor rendimiento y éxito, no sólo en el ámbito laboral y académico, sino también en otros. Por lo que, se requieren otro tipo de habilidades, que van más allá de poseer lo que los psicólogos tradicionalmente han denominado Inteligencia.

Estas observaciones han dado origen a la revaloración de las habilidades que conforman la Inteligencia.

La investigación psicológica contemporánea, plantea que el C. I. no asegura ni garantiza por sí solo el mejor desempeño y un adecuado nivel de calidad de vida; sino que son varias las habilidades que pueden contribuir al éxito en diferentes ámbitos. Entre estas propuestas están la teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), la Inteligencia Exitosa de Sternberg (1997) y la teoría de la Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1990). Esta última ha adquirido gran atención, por reconocer la necesidad y la importancia que juegan las Emociones en el Rendimiento Académico y subsecuente en el desempeño profesional.

1.2.5. ENFOQUES CONTEMPORÁNEOS SOBRE LA INTELIGENCIA

En los últimos años, varios investigadores han adoptado una visión más amplia de la Inteligencia y se han cuestionado qué es lo que hace falta para alcanzar el éxito en la vida. Estos nuevos enfoques van más allá de las habilidades completamente cognitivas, ya que toman en cuenta habilidades como las emocionales y sociales.

Harvard Gardner, psicólogo de la Facultad de Educación de Harvard, propone la teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983). Plantea que el estudio de la Inteligencia no sólo debe enfocarse en poblaciones de niños y adultos normales; sino también en personas "dotadas" (sabias), virtuosas y expertas en varios dominios (música, danza, oratoria, etc.), en individuos con habilidades propias de su cultura y en personas que han sufrido algún daño cerebral (Neisser, Boodoo, Bouchard, Boykin, Brody, Ceci, Halpern, Loehlin, Perloff, Sternberg and Urbina, 1996).

Su teoría es un modelo que establece que para tener éxito en la vida, es necesario poseer otras habilidades o capacidades que están por encima del C.I.; es decir, no existe una única Inteligencia (C.I.) para el éxito, sino un amplio espectro de Inteligencias. Establece siete tipos de Inteligencia que son independientes entre sí: Lingüística, Lógico-Matemática, Espacial, Musical, Cinestésica, Personal e Interpersonal (Gardner, 1983). La Inteligencia Lógico-Matemática es considerada como indispensable para el éxito académico. La Inteligencia Personal está dirigida hacia los demás e implica principalmente habilidades sociales; en cambio, la Inteligencia Interpersonal apunta hacia la propia persona y tiene que ver con las Emociones. En recientes publicaciones plantea la Inteligencia Espiritual (Gardner, 1993) y la Inteligencia Naturista (Gardner, 1998).

Las *Inteligencias Múltiples* son un esfuerzo por establecer siete regiones intelectuales, que la mayoría de los seres humanos poseen en menor o mayor medida; y por sugerir algunos niveles que serán pasados conforme se logren estas Inteligencias, tanto por individuos dotados como por quienes, aunque son del todo normales, en apariencia poseen dotes especiales que se han desarrollado de acuerdo al ambiente en el que se desenvuelven; Gardner (1983) además señala que a excepción de determinados individuos excepcionales, estas Inteligencias se desarrollan según las actividades familiares y culturales, que tienen un significado práctico y de conservación. Estas Inteligencias se vuelven centrales en ciertos núcleos sociales, que van desde el poeta al abogado (Gardner, 1983).

Entre los propósitos de esta teoría, está poder identificar el perfil (o inclinaciones) de Inteligencia de un individuo a una edad temprana y, luego utilizar este conocimiento para mejorar sus oportunidades y opciones de educación (Gardner, 1983).

Robert. J. Sternberg de la Universidad de Yale, considera que la Inteligencia está constituida por la sensibilidad que poseemos, para reaccionar a los contenidos variables que nos rodean. Propone que hay tres fundamentales tipos de Inteligencia: Analítica, Creativa y Práctica (Sternberg, 1997).

La Inteligencia Analítica involucra la dirección consciente de nuestros procesos mentales, para encontrar una solución a determinados problemas. El pensamiento analítico puede ser usado para diferentes propósitos: analizar y evaluar ideas, solucionar problemas y en la toma de decisiones. La Inteligencia Analítica no es equivalente a la Inteligencia Académica medida por los tests (C. I.); más bien este tipo de test solamente mide una proporción de la habilidad analítica, que es la proporción más relevante para el desempeño escolar (Sternberg, 1997). Sternberg

(1997), señala que la Inteligencia Analítica es aplicada más allá de la escuela.

La Inteligencia Creativa es necesaria para generar nuevas e interesantes ideas. Esta Inteligencia implica habilidades cognoscitivas y emocionales; concebir una idea creativa es un acto cognitivo, pero determinar su importancia, desarrollarla y llevarla a cabo requiere de aptitudes emocionales, tales como la confianza en uno mismo, la iniciativa, la tenacidad y la capacidad de persuadir. Asimismo exige una variedad de aptitudes de autorregulación emocional, para manejar las limitaciones intrínsecas que plantean las propias Emociones (Sternberg, 1997).

La Inteligencia Práctica, no sólo es necesaria para aplicar los conocimientos teóricos en la solución de problemas de la vida real, sino también para determinar las estrategias para su aplicación. Estas estrategias son tanto cognoscitivas, sociales y emocionales (Sternberg, 1997).

Al balance de estas tres Inteligencias, Sternberg (1997) le llama *Inteligencia Exitosa*. Los individuos inteligentes exitosamente son flexibles en la adaptación de los roles sociales que desempeñan; organizan sus habilidades para determinar los medios necesarios para desempeñar su trabajo, de acuerdo a la situación en la que se encuentran; asimismo, analizan los cambios que se pueden realizar y los llevan a cabo.

Señala que las pruebas tradicionales evalúan mejor habilidades analíticas y verbales, pero no miden la creatividad y el conocimiento práctico, componentes importantes en la resolución de problemas y el éxito; por lo que, ha desarrollado pruebas para medir los lados creativos y prácticos de la mente (Goleman, 1988).

La aplicación de la Inteligencia, según estas dos teorías, en el caso de la teoría de las Inteligencias Múltiples éstas se aplican dependiendo del tipo de problema al que se enfrenta el sujeto; en cambio, en la Inteligencia Exitosa, los tres tipos de Inteligencia se complementan para la solución de problemas. Cabe destacar que la introducción de este tipo de teorías hace hincapié a que, la solución de problemas no sólo implica habilidades meramente cognoscitivas, sino también de tipo emocional y social.

Otro enfoque que toma en cuenta no sólo el aspecto cognoscitivo, sino también el emocional, es el de la Inteligencia Emocional. La Inteligencia Emocional incluye una evaluación verbal y una no verbal de la expresión de las Emociones, la regulación de la propia Emoción y la de otros y la utilización del contenido emocional en la solución de problemas (Mayer and Salovey, 1993).

La propuesta sobre Inteligencia Emocional, plantea que las Emociones también juegan un papel importante dentro de la solución de cualquier tipo de problemas, incluyendo los analíticos, ya que interactúan con los procesos cognoscitivos en tales soluciones; lo cual pone en duda la idea de que las Emociones son irracionales. Asimismo, vino a ampliar la definición tradicional sobre Inteligencia.

Por otro lado, considerando las ideas tradicionales de que el C. I. se hereda y en consecuencia es resistente al cambio, la Inteligencia Emocional puede ser modificable, porque es aprendida en gran parte y continuamente se desarrolla a medida que avanzamos por la vida, debido a que aprendemos de nuestras experiencias.

Estas ideas sobre que, las Emociones pueden ser útiles en nuestra vida, se han enriquecido por el estudio que se ha hecho de las Emociones. Por ello, a continuación se presenta una reseña sobre tal estudio.

1.3. ESTUDIO DE LA EMOCIÓN

Las Emociones juegan un papel importante en la vida del individuo. Cada vez que se experimenta una Emoción sus efectos influyen en nuestras creencias, moralidad, comportamiento, personalidad y/o salud. Actualmente son estudiadas por diferentes disciplinas como: antropología, sociología, psiquiatría, filosofía, psicología, entre otras. Esta última se interesó en las Emociones con un mayor énfasis en la década de los 60's, que se caracterizó por el advenimiento del neoconductismo y la teoría del aprendizaje social, un movimiento cercano al cognoscitvismo y un gran interés en los sistemas teóricos (Lazarus, 1991).

Evolutivamente, las Emociones son un elemento indispensable para la supervivencia; no obstante, históricamente han sido consideradas como irracionales, incontrolables y problemáticas, siendo apartadas del estudio del pensamiento. Una tradición en el pensamiento occidental ha sido ver a las Emociones como interruptoras, desorganizadoras de la actividad mental; por lo que, tienen que ser controladas (Salovey and Mayer, 1990). Sin embargo, esta perspectiva persiste, ya que todavía encontramos definiciones de Emoción que la citan como una desviación de lo normal, lo que hace suponer que es importante mantener un control de las Emociones para lograr el estado de normalidad; es decir, un equilibrio emocional y por lo tanto uno físico, intelectual y social.

La separación de la cognición y de la Emoción; así como, la prevalencia de la racionalidad (Inteligencia), ha provocado que se estudien de manera separada y se desarrollen programas educativos, sociales y terapias enfocados ya sea a la cognición o la Emoción. Estos programas tienen el propósito de mejorar las habilidades que posee el individuo; para que así, pueda solucionar apropiadamente las problemáticas que se le presentan durante su vida. Sin embargo, varios estudios que se apoyan en datos de carácter psicológico y neurológico, señalan que existen mecanismos a través de los cuales la Inteligencia y la Emoción interactúan (ver Greenspan y Benderly, 1997; Salovey and Mayer, 1990; Gardner, 1983; Sternberg, 1997, etc.). Entonces, son necesarias tanto las habilidades emocionales y cognoscitivas para la solución de los diferentes problemas que se enfrenta el ser humano.

La mejor manera de entender la interacción de la Inteligencia y la Emoción es revisar no sólo los datos que plantean la interacción; sino también la información anterior, aunque ésta se haya originado de manera separada. Esta revisión nos va a mostrar tanto las características de cada una de ellas, la evolución teórica que ha permitido su estudio y su interacción. La información sobre Inteligencia se presentó en la sección anterior y vimos que actualmente su estudio no sólo implica las áreas cognoscitivas, sino también las sociales y emocionales.

A continuación se presenta una breve revisión sobre el estudio de la Emoción, que incluye las diferentes corrientes teóricas que van desde la fisiológica, neurológica, psicológica y filosófica, para posteriormente llegar a una definición de Emoción, señalar las funciones de las Emociones y la relación de las Emociones con la Salud. Por último, se presenta una reseña sobre algunas de las investigaciones que han permitido la interacción de las Emociones con la cognición.

1.3.1. TEORÍAS SOBRE LA EMOCIÓN

Históricamente Aristóteles, Platón y los estoicos produjeron las primeras descripciones de la Emoción y subsecuentemente otros filósofos, fisiólogos y psicólogos produjeron muchas otras más.

El estudio de las Emociones se inicia con el análisis y clasificación de los fenómenos mentales en general y, el origen del conocimiento moral. Poco a poco las Emociones empezaron a entrar en el estudio de los fenómenos fisiológicos, psicológicos, cognoscitivos, conductuales y evolutivos (Calhoun y Solomon, 1984). Surgiendo varias teorías que la explican de acuerdo a tales enfoques.

Las teorías que a continuación se exponen, se clasificaron según el enfoque en el cual fue analizada la Emoción. Se inicia con Aristóteles porque sus ideas influyeron grandemente en varias teorías de la Emoción.

1.3.1.1. ARISTÓTELES (384-322 a.C.)

Aristóteles habló de las Emociones en la *Retórica*, en *de Anima*, y en su *Ética Nicomaquea*. La palabra Emoción la definió como: "Aquello que hace que la condición de una persona se transforme a tal grado que su juicio quede afectado, y algo que va acompañado de placer y dolor" (citado por Calhoun y Solomon, 1984).

En su análisis sobre las Emociones señaló que éstas se pueden dividir en racionales e irracionales; sin embargo, no fue tajante, ya que para él las Emociones pueden ser ambas cosas (poseer elementos racionales o cognoscitivos, e irracionales o físicos), en grados variantes de complejidad (De Sousa, 1987). Asimismo, en este análisis evitó el dualismo de mente y cuerpo, argumentando que las dos forman necesariamente una unidad, y que éste se aplica particularmente a las Emociones; indicando en *de Anima* que las creencias, los movimientos corporales y los cambios fisiológicos son elementos inseparables de la Emoción. Planteó que las Emociones se pueden moldear por medio de la educación y el hábito (Calhoun y Solomon, 1984).

1.3.1.2. TEORÍAS CONDUCTUALES

Se basan en la investigación de la conducta emocional. Para estas teorías es importante la conducta observable (no la experiencia privada) que es la base para estudiar la Emoción, la cual debe ser definida de acuerdo a sus manifestaciones conductuales (De Sousa, 1987). El término conducta emocional engloba no sólo las acciones físicas y verbales de tipo deliberado o voluntario, sino también conductas innatas o reflexivas; así como, los pensamientos no expresados y los cambios fisiológicos (Calhoun y Solomon, 1984).

TEORÍA DE DARWIN (1872). Charles R. Darwin es el iniciador del estudio de la conducta emocional y la explicó en la utilidad de la supervivencia; planteó tres principios para explicar el origen de las conductas emocionales (Calhoun y Solomon, 1984). Primero, algunas conductas emocionales se originan en intentos deliberados para aliviar sensaciones o satisfacer deseos; las conductas resultantes pueden ser útiles y volverse habituales en un animal y finalmente llegar a ser innatas, éste es el principio de los hábitos útiles asociados. Segundo, otras conductas emocionales como la del perro que mueve la cola, aparentemente no sirven para ningún propósito útil; pero surgen como la antítesis de conductas útiles relacionadas con Emociones opuestas (por ejemplo, la antítesis de la cola erecta de un perro colérico). Y tercero, aunque algunos cambios fisiológicos, como inhalar aire con fuerza, pueden servir para prepararse para la acción, otros cambios fisiológicos, como ruborizarse o palidecer, aparentemente no sirven para ningún propósito útil, sino

más bien son el resultado de la excitación corporal de una persona durante una experiencia emocional. Darwin llamó a ésto el principio de la acción directa del Sistema Nervioso excitado sobre el cuerpo.

El enfoque de Darwin se relaciona, sobre todo, al valor de supervivencia en el comportamiento expresivo emocional de los animales y de los humanos (Plutchik, 1987). Según Darwin la conducta emocional no constituye total ni principalmente la Emoción, sino más bien la expresa o es un signo de la Emoción. La propia Emoción es un fenómeno preciso, que causa la conducta emocional.

La teoría de Darwin reveló la necesidad de describir adecuadamente la conexión entre la Emoción y la conducta.

TEORÍA DE DEWEY (1894). John Dewey criticó a la teoría de Darwin, ya que no explicaba por qué ciertas conductas caracterizaban ciertas Emociones. Dewey señaló que la conducta emocional no era causada por una Emoción preexistente, sino que la conducta era determinada por la situación y se podía explicar refiriéndose a movimientos que fueron originalmente útiles o que todavía lo son, para hacer frente a una situación de este tipo (Calhoun y Solomon, 1984). Argumentó que los trastornos fisiológicos y las conductas abiertas, que caracterizan a determinada Emoción, son necesarios para que podamos manejar una situación en forma deliberada. Para Dewey la Emoción se podía definir en tres partes: a) un sentimiento (el sentimiento de temor, gozo, tristeza, etc.), b) conducta deliberada, y c) un objeto que tiene una cualidad emocional.

TEORÍA DE WATSON (1924). John B. Watson, fundador del Conductismo, definió a la Emoción como un patrón de reacción hereditario que involucra cambios profundos del mecanismo corporal total, pero sobre todo de los sistemas visceral y glandular (citado por Plutchik, 1987). Es decir, la conducta y la disposición a comportarse ante un estímulo constituían la propia Emoción. Su definición se fundamenta en varios estudios sobre la conducta emocional en bebés. Estos estudios se caracterizaron por presentar a los bebés una lista de estímulos provocadores de miedo. Encontró que ante estímulos como gritos, dolor y falta de apoyo, los bebés mostraban reacciones de comportamiento de varios tipos, inclusive reacciones reflejas y movimientos corporales (Sperling, 1976). Las reacciones reflejas son reacciones musculares, automáticas no aprendidas ante un estímulo.

1.3.1.3. TEORÍAS EVALUATIVAS

Estas teorías, de carácter principalmente filosófico, argumentan una conexión lógica entre las Emociones y las creencias evaluativas; por lo general, lo que sentimos sobre las demás personas, los sucesos y las cosas de nuestras vidas indican qué valor les damos; por ejemplo, cuando amamos, admiramos, envidiamos y nos sentimos orgullosos de algo, le atribuimos un valor; en cambio, cuando odiamos, tememos o encontramos que algo es vergonzoso o desagradable, pensamos mal de ello (Calhoun y Solomon, 1984). Estas teorías hacen que las Emociones dependan lógicamente de las evaluaciones o que se consideren como evaluaciones. Entre estas teorías se encuentran:

TEORÍA DE HUME (1757): El filósofo David Hume definió a la Emoción (sentimiento) como diversos grados de agitación física y posiblemente mental, que son provocados por los valores que posee una persona (De Sousa, 1987). Señaló que las Emociones no se podían analizar; por lo que, propuso que una teoría de la Emoción no podía ser sobre las "partes" o componentes de la Emoción, sino debía indicar las causas de la Emoción y cualquier otra circunstancia relacionada con la Emoción (Calhoun y Solomon, 1984).

TEORÍA DE BRENTANO (1889): Franz Brentano, filósofo y psicólogo, argumentó que todas las Emociones eran actos mentales intencionales, que abarcaban una actitud en pro o en contra sobre las cuales formamos nuestras creencias de valor (Calhoun y Solomon, 1984).

TEORÍA DE SCHELER (1916): Max Scheler, precursor de la Fenomenología, dividió a las Emociones en evaluativas (funciones del sentimiento) y no evaluativas (estados del sentimiento) (Calhoun y Solomon, 1984). Las Emociones evaluativas son actos mentales intencionales (formas de darse cuenta del mundo). A través de estas Emociones nos damos cuenta de los valores; en gran parte, como al ver percibimos los colores y las formas; por consiguiente, las Emociones son actos mentales informativos. En cambio, las Emociones no evaluativas no son intencionales, nos suceden y duran un periodo de tiempo más o menos determinado, y son explicadas en términos causales.

TEORÍA DE SARTRE (1939): Jean-Paul Sartre, filósofo, planteó que las Emociones son o se parecen a juicios de valor o creencias no expresadas (De Sousa, 1987). Señaló que la propia Emoción, que siempre es provocada por alguna situación problemática, "transforma mágicamente" la situación al reevaluarla, en el sentido que proyecte una nueva estructura de valores, ésto se efectúa a través de la conducta emocional (Calhoun y Solomon, 1984). La transformación evaluativa efectuada por las Emociones ocurre totalmente en el nivel prerreflexivo, no modificamos deliberadamente la estructura de valores del mundo, ni nos damos cuenta de haberlo hecho. Para este filósofo la racionalidad de la Emoción se deriva no de que refleja los verdaderos valores de las cosas, sino de que transforma subjetivamente situaciones problemáticas en deseables. Propuso la posibilidad de hacer evaluaciones independientes de la Emoción.

TEORÍA DE SOLOMON (1973): El filósofo Robert C. Solomon describió que las Emociones son racionales e intencionales, en vez de irracionales y destructivas, que se parecen mucho a los juicios y que elegimos una Emoción como elegimos una línea de conducta (Solomon, 1973). Son racionales e intencionales porque ocurren por "algo", y pueden ser explicadas en términos de un conjunto coherente de causas. Experimentar una Emoción es albergar un juicio normativo sobre la propia Emoción. Las Emociones tienen un propósito, sirven a los fines del sujeto y en consecuencia se pueden explicar por varias razones.

Aunque estas teorías presentan diferencias, se asemejan en que opinan que las Emociones son racionales, debido a que implican procesos de juicio de valor, las Emociones son fenómenos mentales importantes que complementan la percepción de la razón; cuando las Emociones no son muy objetivas, estos teóricos tratan de mostrar que salió mal (Calhoun y Solomon, 1984).

Las teorías evaluativas al igual que las cognoscitivas han contribuido en la racionalidad de la Emoción. En las teorías evaluativas, la racionalidad de la Emoción se deriva no de que refleja los verdaderos valores de las cosas, sino que transforma subjetivamente situaciones problemáticas e indeseables.

Las Emociones contribuyen a la racionalidad de creencias, deseos y comportamiento (De Sousa, 1987).

1.3.1.4. ENFOQUE DINÁMICO DE LA EMOCIÓN: S. FREUD (1915)

Freud no elaboró una teoría de la Emoción como tal, pero sus aportaciones cambiaron radicalmente todas las ideas sobre las Emociones y de los tipos de fenómenos, que supuestamente se explicaban en las teorías de la Emoción (Calhoun y Solomon, 1984). Freud no sólo trazó las grandes líneas de los deseos y conflictos inconscientes, sino clarificó cómo las personas se relacionan, se desean y se aman; partiendo de estos conocimientos, se han desarrollado nuevas corrientes en Psicología centradas en la relación, en los aspectos positivos y adaptativos de la Emoción, de la empatía, del conocimiento de sí mismo, de los modelos familiares, del desarrollo emocional del individuo -por ejemplo, la Psicología del sí mismo, enfoques interpersonales, teoría de las relaciones objetales- (Greenspan y Benderly, 1997).

Argumentó que una Emoción es un instinto más una idea: un impulso que viene del interior del inconsciente, pero encaminado a un objetivo consciente (Calhoun y Solomon, 1984). En su análisis, una Emoción llega a ser inconsciente cuando la idea se separa de su instinto, de tal manera que la persona podría experimentar la Emoción sin saber cómo o por qué; una Emoción aunque sea inconsciente, de todos modos, puede influir drásticamente en la conducta de una persona, en la misma forma que si fuera totalmente consciente (Calhoun y Solomon, 1984).

1.3.1.5. TEORÍAS FISIOLÓGICAS DE LA EMOCIÓN

Estas teorías tomaron en cuenta a las Emociones como procesos neurales, que producen cambios y alteraciones fisiológicas. Entre estas teorías se encuentran las siguientes:

TEORÍA PERIFÉRICA DE JAMES-LANGE (1885). William James en 1885, sugirió que los cambios fisiológicos o reacciones emocionales no seguían a la experiencia emocional, sino que eran las experiencias emocionales las que se producían después de los cambios corporales, que se daban siguiendo patrones muy definidos. La experiencia emocional era la interpretación de estas reacciones emocionales y si estos cambios corporales no se producían, entonces no sentiríamos la Emoción (Reeve, 1994). Su teoría se basó en dos postulados fundamentales: 1) el cuerpo reacciona de forma diferente a distintos estímulos provocadores de Emoción y, 2) los estímulos no emocionales no producen cambios corporales (Reeve, 1994). Casi al mismo tiempo Carl Lange proponía un enfoque similar (Rosenzweig y Leiman, 1992). Por lo que, ha sido denominada frecuentemente la teoría de James-Lange.

Esta teoría enfatizó la importancia de los eventos sensoriales periféricos en la Emoción, la cual era la percepción de trastornos fisiológicos que ocurren cuando nos damos cuenta de los sucesos y objetos de nuestro ambiente; es decir, el hecho de sentir una Emoción, no es sino la percepción de esos trastornos (reacciones fisiológicas). Por ejemplo, si alguien escucha un ruido extraño por la noche puede experimentar miedo y manifestar reacciones fisiológicas, como manos frías y su corazón latir rápidamente; se sabe que se tiene miedo porque el corazón late aceleradamente y se tienen las manos frías, y no al revés. El apoyo a esta teoría proviene de

estudios efectuados con personas parapléjicas y cuadrapléjicas, quienes reciben escasa información neural del organismo debido que presentan la médula lesionada (Hohmann, 1966).

Cannon objeto esta teoría con diferentes bases. Por ejemplo, se refirió al hecho de que algunas personas a las que se les han separado las vísceras del Sistema Nervioso Periférico, informan cuando menos algún tipo de Emoción; además señaló que ocurren cambios fisiológicos similares cuando se experimentan determinadas Emociones; por ejemplo, ya sea que se este enojado o se tenga miedo, en ambos casos aumenta la frecuencia cardíaca, la presión sanguínea, la respuesta galvánica de la piel y demás cambios fisiológicos semejantes (Brown y Wallace, 1989).

TEORÍA DE CANNON-BARD (1911): Los trabajos de Cannon y Bard habían puesto de manifiesto que era preciso conceder una importancia primordial al Sistema Nervioso Central, en el mecanismo de la Emoción. Argumentaron que los cambios viscerales podían ser similares en Emociones diferentes y que, algunos cambios podían tener consecuencias emocionales distintas, dependiendo del contexto; por ejemplo, hay una marcada diferencia entre el llanto producido por situaciones, que inducen tristeza y el provocado por un estímulo irritante, como el gas lacrimógeno (Rosenzweig y Leiman, 1992). Es muy difícil decir cuál es la Emoción, que una persona está experimentando únicamente por los cambios fisiológicos que se registran; tan sólo se puede esclarecer que está sintiendo alguna Emoción cuando se ha alterado su Sistema Nervioso Simpático (Brown y Wallace, 1989).

Cannon y Bard señalaron que el Sistema Nervioso Simpático produce cambios corporales (incremento en la frecuencia cardíaca, movilización de la glucosa, disminución de la temperatura periférica de la piel, etc.) a causa de las Emociones. La activación de las vísceras por el Sistema Simpático, se produce porque los estímulos emocionales excitan la corteza cerebral, que a su vez desinhibe los mecanismos de control talámico y su activación produce excitación córtical, lo que provoca experiencias emocionales y actividad del Sistema Nervioso Autónomo.

1.3.1.6. TEORÍAS COGNOSCITIVAS DE LA EMOCIÓN

Tanto la Psicología como la Filosofía, han mostrado interés por explicar la relación entre la cognición y la Emoción. En el caso de la Filosofía, las teorías sobre Emoción consideran que las Emociones son total o parcialmente como cogniciones o, como algo que depende lógicamente y casualmente de las cogniciones (Calhoun y Solomon, 1984). La cognición en este contexto, es simplemente una creencia o una interpretación de una cosa o una situación.

En el caso de la Psicología, en sus teorías sobre Emoción, aunque predominan los aspectos cognoscitivos, los conjuntan con los aspectos fisiológicos.

Debido a esta diferencia, a continuación se explican algunas de las principales teorías cognoscitivas Filosóficas y posteriormente las Psicológicas con el título de Teorías Fisiológicas-Cognoscitivas de la Emoción.

TEORÍA DE BEDFORD (1957). Errol Bedford señaló que existe una conexión lógica entre la cognición y la Emoción. En su artículo "Emociones" publicado en 1957, argumentó que cada tipo de Emoción que tiene un objeto (al cual se dirige la Emoción) está basado en un tipo particular de pensamiento, en el sentido de que éste último es una condición necesaria de la primera (Bedford, 1957).

Para este filósofo, las Emociones lógicamente presuponen creencias evaluativas y objetivas, y que cada tipo de Emoción tiene un conjunto de creencias típicas. Las palabras de Emoción forman parte del vocabulario de evaluación y crítica; por ejemplo, cuando una persona dice: "Estoy enojada con mi pareja" indica no sólo sobre su propio estado emocional, sino también alguna evaluación negativa sobre su pareja (Calhoun y Solomon, 1984). Bedford (1957) planteó que los conceptos de Emoción no son meramente psicológicos, sino que presuponen también conceptos de relaciones y ámbitos sociales; así como, conceptos que pertenecen a sistemas de juicio, moral, estética y leyes. Asimismo señaló que, al usar palabras de Emociones somos capaces de relacionar la conducta con el complejo ambiente en el que se llevan acabo, y así hacer inteligible la acción humana (Bedford, 1957).

TEORÍA DE THALBERG (1964). El filósofo Irving Thalberg, planteó que un tipo particular de pensamiento es una condición lógicamente necesaria para cada tipo de Emoción, que tiene un objeto, y cada tipo de Emoción es apropiado para determinados tipos de pensamiento e inapropiada para otros (Thalberg, 1964).

Thalberg (1964) señaló que su análisis sobre las Emociones hace que la relación entre la Emoción y el pensamiento sea parcialmente lógica, parcialmente causal y parcialmente normativa (apropiada o razonable). Argumentó que su análisis parece ir más de acuerdo con una teoría psicológica de la Emoción, que sea flexible y empíricamente orientada. Además describió que, la evaluación que entra en juego al juzgar que la Emoción de alguien es apropiada o inapropiada, está ligada a las creencias, dudas o conjeturas del ser humano (Thalberg, 1964).

Por otra parte, la mayoría de las teorías evaluativas son consideradas cognoscitivas. Según Brentano y Scheler por lo menos algunas Emociones son ellas mismas cogniciones de valor; Sartre y Solomon opinaron que las Emociones son interpretaciones evaluativas (Calhoun y Solomon, 1984).

Una ventaja de cualquier teoría cognoscitiva es que, es posible hacer un análisis claro de la racionalidad de las Emociones. Aunque nuestras Emociones pueden ser irracionales o inapropiadas para la situación actual, sólo lo son porque tenemos creencias erróneas o injustificadas sobre la situación.

1.3.1.7. TEORÍAS FISIOLÓGICAS-COGNOSCITIVAS DE LA EMOCIÓN

TEORÍA DE ARNOLD (1960). Magda Arnold planteó que se producían importantes percepciones y evaluaciones cognitivas inmediatamente después del encuentro con un objeto ambiental, que sospechaba eran factores determinantes de la experiencia emocional (Arnold, 1960).

Arnold (1960) señaló que la Emoción se produce después de que un estímulo-acontecimiento haya sido percibido y evaluado. La evaluación inicial del estímulo como bueno o malo es el mecanismo cognitivo clave que conduce al arousal fisiológico, como a la experiencia emocional subsiguiente; la evaluación informa del efecto que probablemente tendrá el acontecimiento con relación al bienestar de la persona (Arnold, 1960). La evaluación de un estímulo como bueno o malo produce una actividad fisiológica, que hace que la persona o se aproxime o evite el estímulo-acontecimiento. Sobre esta base, definió la Emoción como una tendencia sentida hacia algo, evaluado como bueno o la evitación de algo evaluado como malo (Arnold, 1960).

Para Arnold había tres cuestiones importantes en la experiencia emocional: 1) cómo la percepción de un objeto ambiental produce una evaluación buena/mala; 2) cómo la percepción buena/mala produce la Emoción, y 3) cómo la Emoción sentida se manifiesta en la expresión y la acción (Arnold, 1960).

TEORÍA DE SCHACHTER (1962): Stanley Schachter propuso que la experiencia emocional de la Emoción, no podía explicarse simplemente por los eventos periféricos que ocurren en las vísceras (ver teoría de James-Lange, 1885), ni tampoco por los eventos neurales que la acompañan en el cerebro (ver Cannon-Bard, 1911). En su teoría señaló que, ciertamente una experiencia emocional incluye cambios fisiológicos inducidos por el sistema simpático; pero estos cambios no son parte de la experiencia, la otra parte es un componente cognoscitivo que permite que el individuo haga conciencia e interprete la situación (Brown y Wallace, 1989). Por lo que, un estado emocional es el resultado de la interacción entre la actividad fisiológica y la evaluación cognoscitiva de la situación. La actividad fisiológica se conceptualiza como un arousal generalizado y difuso que determina la intensidad, pero no la cualidad de la Emoción, el tipo de Emoción vivida por la persona está determinado por la evaluación cognitiva de la situación.

De acuerdo con Schachter, la Emoción podía ser generada por dos formas (Reeve, 1994). Por lo general, la Emoción se da después de evaluar un estímulo generador de Emoción. La percepción del estímulo emocional produce una cognición emocional y una actividad fisiológica. Juntos, la cognición emocional y la actividad fisiológica se unen para definir el estado emocional. Las cogniciones emocionales determinan el tipo de Emoción que se tiene, mientras que la actividad fisiológica determina la intensidad de esa Emoción. Por otra parte, según Schachter las etiquetas emocionales como cólera, miedo, alegría, etc. dependen de las interpretaciones de una situación, que son controladas por sistemas cognitivos internos (Rosenzweig y Leiman, 1992).

Para esta teoría, un estado de excitación fisiológica y una conciencia e interpretación de la propia situación son cruciales para la Emoción; por lo que, si deseamos entender el fenómeno emocional debemos examinar la forma en que hablamos de él y especialmente las restricciones lógicas, que gobiernan el uso de términos que se refieren a este fenómeno (Calhoun y Solomon, 1984).

TEORÍA DE MANDLER (1962). George Mandler, al igual que Schachter, consideró que los principales sistemas que participan en la conducta emocional son el arousal fisiológico y la cognición (Reeve, 1994).

Planteó que la conducta humana se encuentra principalmente bajo un control cognitivo y suele seguir un orden bien programado y secuencial, pero si la situación a la cual nos estamos enfrentando, nos impide completar o llevar a cabo nuestro plan de acción programado o es interrumpido, entonces surge la Emoción (Mandler, 1975). Este tipo de interrupciones nos activan; ya que nos llaman la atención y hacen que nos preparemos para la acción. Estas interrupciones generan el arousal, que prepara a la persona para sentir la Emoción, pero éste no constituye un estado emocional; Mandler (1975) señaló que la naturaleza de la experiencia emocional depende de la evaluación cognitiva, que la persona hace de la situación. Las situaciones son interpretadas como agradables o desagradables, por ejemplo. Las interpretaciones cognitivas, llevan a la experiencia y expresión emocional correspondientes; entonces, la Emoción se vive sólo después de las cogniciones que ocurren en un contexto de arousal ya existente (Mandler, 1975).

TEORÍA DE LAZARUS (1966). El concepto cognitivo de evaluación de Arnold, fue ampliado por el trabajo de Richard Lazarus. Su aportación fue complementar las evaluaciones generales y preliminares de bueno/malo presentadas por Arnold con evaluaciones específicas (Reeve, 1994).

Para Lazarus (1966) la evaluación produce una reacción emocional, en forma de un impulso a la acción, según eso a la experiencia emocional y a la conducta. De acuerdo a Lazarus se hacen evaluaciones de lo desafiante, amenazante, repulsivo, etc., de una situación; las personas no sólo evalúan un objeto del ambiente como malo o bueno, sino que también lo evalúan como un cierto tipo de malo -amenazante, repulsivo, frustrante, etc.- (Lazarus, 1966). Este tipo de evaluaciones específicas producen igualmente Emociones específicas; por lo que, cada Emoción implica su propio tipo de evaluación; así como, su propia tendencia a la acción y su propia expresión (Lazarus y Folkman, 1986).

Con mayor conocimiento emocional, las personas aprenden a evaluar mejor cada una de las diferentes situaciones de la vida. El conocimiento emocional, sofisticado permite a la persona evaluar las situaciones con gran discernimiento; y por lo tanto, producir una gran variedad de Emociones distintas y apropiadas a las situaciones (Lazarus y Folkman, 1986).

TEORÍA DE WEINER (1980). Bernard Weiner aplicó los postulados fundamentales del enfoque atribucional al estudio de las Emociones. El análisis atribucional de Weiner añade la actividad cognitiva, que sigue a la Interpretación que la persona hace de por qué los resultados vitales tienen éxito o fracaso.

Según Weiner (1980), la secuencia de un acontecimiento es la siguiente: estímulo-resultado-atribución-Emoción. Señaló que las personas hacen dos y no sólo una evaluación (una antes de interactuar con el estímulo y otra después del resultado, que se produce en el ambiente). La atribución explica por qué se produjo un resultado en particular, y gran parte del deseo de hacer esta atribución se debe a la necesidad de aliviar el efecto que produjo la Emoción (Weiner, 1980). Por lo que, la atribución es el mecanismo que produce la Emoción. La consecuencia inmediata de un resultado, es una respuesta emocional en función de ese resultado. Weiner se refiere a esta respuesta emocional en función del resultado, como una evaluación primaria del resultado; básicamente se interpreta si el resultado es beneficioso o perjudicial; después del resultado de la evaluación primaria de un resultado, participan en el proceso emocional cogniciones de mayor complejidad, lo que constituyen una evaluación secundaria del resultado (Weiner, Russell and Learman, 1979).

El aspecto más impotente del análisis atribucional de Weiner, es la idea de que las personas tienen distintas Emociones en las mismas situaciones y hasta ante los mismos resultados (Reeve, 1994). Es una teoría cognitiva, en tanto que las atribuciones son tipos de procesos mentales específicos, que median entre los resultados vitales y las reacciones emocionales que a continuación siguen. La atribución es la causa directa de una Emoción.

Aunque las teorías fisiológicas-cognoscitivas argumentan una relación entre los procesos cognitivos y biológicos, existe un debate sobre cual de estos procesos tiene primacía (Lazarus, 1984, Zajonc, 1984).

Sin embargo, según esta revisión de las principales teorías sobre Emoción, es importante destacar que las Emociones no se pueden considerar sólo como cogniciones o reacciones biológicas, sino que son el resultado de la combinación de éstos y otros procesos.

1.3.1.8. TEORÍA DE TOMKINS (1970)

Silvan Tomkins planteó que la Emoción constituye el sistema motivacional primario. Estableció la teoría de la Actividad Neuronal, para explicar que distintas Emociones son activadas por distintas tasas de descarga neuronal en la corteza. Existen tres patrones básicos de descarga neuronal: aumento, decremento o mantenimiento de la actividad, que dependen de los acontecimientos que se estén dando en el ambiente; si hay un aumento repentino en la descarga neuronal, la persona tendrá un tipo de Emociones (Tomkins, 1970). Esta teoría es considerada intrigante; mas no se ha generado investigación que ponga a prueba esta idea de manera empírica (Reeve, 1994).

Pero la contribución más destacada de Tomkins (1962), al estudio de la Emoción, fue su hipótesis de feedback facial. Según su hipótesis, la experiencia de la Emoción es la consciencia o el feedback propioceptivo de la conducta facial. De acuerdo con la hipótesis de feedback facial, el aspecto subjetivo de la Emoción se basa en sentimientos que surgen de 1) los movimientos de la musculatura facial, 2) cambios en la temperatura facial y 3) cambios en la actividad de las glándulas de la piel de la cara (Tomkins, 1962).

Según Tomkins los acontecimientos internos o externos cambian la tasa de descarga neuronal (Izard, 1977). Entonces, este incremento de descarga neuronal activa un programa subcortical específico de una Emoción y, la musculatura facial rápidamente produce la expresión característica de dicha Emoción. El cerebro interpreta el feedback facial de la musculatura facial y produce la sensación específica de esa Emoción; por lo general, una vez activada la Emoción, el cuerpo entero participa: los sistemas glandular, hormonal, cardiovascular y respiratorio quedan activados y su actividad amplifica y sostiene la Emoción; a continuación el programa emocional, no el feedback facial, activa los aspectos cognitivos y corporales para llevar la experiencia emocional, más allá de la activación (Tomkins, 1962). Tras la activación emocional que provoca el feedback facial, las personas no están atentas a su feedback facial, sino a cambios de ritmo cardíaco, respiratorio, al tono muscular y a lo que sudan; estos cambios corporales mantienen y prolongan la experiencia emocional.

La hipótesis de feedback facial afirma, de forma bastante controvertida, que las Emociones son series de respuestas musculares y glandulares localizadas en la cara (Reeve, 1994).

1.3.1.9. TEORÍA DE IZARD (1977)

La teoría Diferencial de las Emociones de Carroll Izard (1977), consideró que las Emociones están al servicio de fuerzas motivadoras únicas o diferentes. Esta teoría se basa en 5 premisas: 1) el principal sistema motivacional de los seres humanos esta compuesto por 10 Emociones fundamentales, que se combinan para crear patrones de Emoción (las Emociones, no tomadas en cuenta dentro de su clasificación); 2) cada una de estas Emociones tiene una cualidad fenomenológica subjetiva única; 3) cada Emoción tiene un patrón único de expresión facial; 4) cada Emoción tiene una tasa específica de descarga neuronal, que hace que la Emoción active la Emoción para que entre en la conciencia, y 5) cada Emoción tiene distintas consecuencias conductuales (Izard, 1977).

La revisión de todas estas teorías, indica que inicialmente las Emociones fueron consideradas como racionales (ver Aristóteles), pero debido al escaso conocimiento sobre ellas, fueron colocadas como irracionales y ajenas a los aspectos cognoscitivos (Inteligencia). Lo que originó la clásica dualidad Inteligencia vs. Emoción.

En el campo de la Psicología, las primeras investigaciones se caracterizaron por hacer hincapié a los procesos conductuales (esto fue a que, la corriente psicológica predominante era la conductual) y posteriormente a los fisiológicos; dejando el estudio de otros procesos relacionados con la Emoción a los filósofos, quienes centraron su interés en los procesos evaluativos y cognoscitivos de las Emociones y criticaron a los psicólogos (de aquella época), por explicar a las Emociones sólo de manera causal; argumentando que las Emociones también implican relaciones lógicas y normativas (ver Thalberg, 1964). Las Emociones, según las teorías evaluativas, permiten hacer juicios de valor a nivel prerreflexivo, sobre los sucesos que rodean a las Emociones, estos juicios modifican la estructura de valores que se tiene a cerca de tales sucesos. En cambio, la corriente cognoscitiva, plantea que cada Emoción presupone un tipo de pensamiento.

Freud, por su parte, aportó al estudio de la Emoción los procesos inconscientes de la Emoción.

Las teorías fisiológicas-cognoscitivas plantean una relación entre los procesos fisiológicos y cognoscitivos de las Emociones. Para estas teorías, a diferencia de las de carácter filosófico, las cogniciones se refieren a una conciencia e interpretación del evento generador de la Emoción; es decir, a evaluaciones que la persona hace con el fin de experimentar y expresar la Emoción correspondiente. En este marco, las evaluaciones cognoscitivas indican el comportamiento cualitativo de una experiencia emocional, y la actividad visceral suministra las características "emocionales"; así como, la intensidad de la experiencia emocional.

Por otra parte, teorías más actuales indican que las Emociones están relacionadas con los procesos motivacionales (Tomkins, 1970), sociales (Izard, 1977) y con la adaptación (Lazarus, 1991).

Actualmente se conoce que las Emociones son fenómenos bastante complejos y que no sólo implican procesos conductuales, sino también inconscientes, neurofisiológicos y cognoscitivos. Pero ninguna teoría plantea una unificación de criterios.

1.3.2. DEFINICIÓN DE EMOCIÓN

Etimológicamente el término Emoción se deriva de la palabra latina *emotus*, que significa movimiento hacia el exterior e implica una acción o tendencia a la acción, que surge de alguna necesidad interior y está dirigida hacia el mundo exterior.

Cada uno de los enfoques teóricos mencionados, contribuyeron con ideas importantes acerca de las Emociones, pero no existe una unanimidad en cuanto a su definición. Las definiciones puramente fisiológicas, son psicofisiológicamente limitadas (Domínguez, Valderrama, Meza, Pérez, Martínez, Silva, Méndez y Olvera, 1996).

Domínguez y Olvera (1999) señalan que el estudio científico de las Emociones, para que sea fructífero, debe definir primero qué es una Emoción y qué no lo es; las teorías más modernas

consideran que las Emociones deben verse como un traslapamiento de "esquemas mentales" (cognoscitivos) y de la activación visceral; es decir, de cambios que ocurren en el cerebro y en el cuerpo. Asimismo, que las reacciones hormonales y fisiológicas pueden constituir la base para explicar una Emoción, como en el caso del coraje: sentimos calor en la cara y un endurecimiento de los músculos; en otros casos, los elementos de la evaluación-interpretación mental explican un estado emocional, como en el caso del desamparo, sentirse solo o "en un hoyo" a pesar de estar acompañado, situación que puede llegar a transformarse en angustia (Domínguez y Olvera, 1999).

Además estos autores, mencionaron que pacientes con prosopognosia, quienes no reconocen las caras de personas que están vinculadas emocionalmente a su vida, incluso la de su esposa e hijos, presentan latidos de su corazón acelerados. Es decir, el estímulo visual (ver el rostro) puede producir un "recuerdo emocional" aunque se haya perdido el descriptor verbal. Esta clase de descubrimientos, ha fortalecido la idea de que la activación visceral es necesaria para definir una Emoción, pero su naturaleza compleja dependerá de los pensamientos del individuo, de sus recuerdos y de las circunstancias que lo rodean (Domínguez y Olvera, 1999).

Por otra parte, Reeve (1994) plantea que las Emociones son fenómenos multidimensionales; debido a que, típicamente, la Emoción tiene cuatro componentes interrelacionados: una sensación subjetiva, un patrón de actividad fisiológica, una función o meta y una expresión. Asimismo este autor, propone que la Emoción es el constructo psicológico que liga estos cuatro aspectos de experiencia en un todo coherente (Reeve, 1994).

De acuerdo a la revisión tanto de las teorías de la Emoción como de su definición, el estudio de las Emociones ha sido muy prolífero; así como multidisciplinario, lo que permite tener un panorama más amplio de lo que es una Emoción. Este panorama se caracteriza por englobar información relacionada tanto de los aspectos positivos y negativos de las Emociones, sus funciones, la capacidad de interpretar y responder a ellas; así como, sintonizar con ellas y manifestarlas. Esta clase de información ha coadyuvado en el desarrollo de enfoques clínicos, para el manejo de las Emociones, puesto que éstas intervienen en la salud del individuo. Asimismo este conocimiento también a influido en el desarrollo del estudio de la Inteligencia Emocional.

1.3.3. FUNCIONES DE LA EMOCIÓN

El análisis de la función de la Emoción plantea la cuestión de qué propósito o propósitos tienen las Emociones (Reeve, 1994).

Los trabajos de Charles Darwin fueron los primeros que hicieron referencia sobre la funcionalidad de la Emoción. Principalmente las investigaciones de Darwin sugieren que, las Emociones cumplen funciones de adaptación al medio social y personal.

De acuerdo a Reeve (1994) las funciones de la Emoción son: adaptativas, sociales y motivacionales.

Robert Plutchik (1987) estableció ocho funciones adaptativas y distintivas de la Emoción: protección, destrucción, reproducción, reintegración, afiliación, rechazo exploración y orientación. Estas funciones tienen un propósito en cada una de las diferentes situaciones, por las que atraviesa

el individuo; por ejemplo: en la exploración del entorno, la anticipación provoca una sensación de curiosidad y prepara a la persona a investigar. De acuerdo a la perspectiva psicoevolutiva de Plutchik, las Emociones son funcionales en la medida en que preparan al individuo, para que genere respuestas apropiadas a la situación; es decir, para cada situación ambiental, los seres humanos han desarrollado una reacción emocional adaptativa.

Desde un punto de vista funcional, las Emociones no son negativas (la felicidad no es una Emoción necesariamente buena, y la rabia y el miedo no son necesariamente malas), más bien las Emociones son beneficiosas (Reeve, 1994). Domínguez y Olvera (1999) señalaron que todas las Emociones (positivas, pero más las negativas) pueden tener propiedades defensivas en ciertas situaciones, pero las mismas también pueden ser contraproducentes en otras; plantean que el punto importante es entender la importancia de la flexibilidad emocional; en el sentido de que, las Emociones no son positivas o negativas sino más bien el aspecto sobresaliente, para la adaptación humana, es la capacidad de transitar de una a otra Emoción de acuerdo con las circunstancias.

Coloquialmente a las Emociones negativas se les ha atribuido como disfunciones, poco adaptativas; sin embargo, experimentar este tipo de Emociones (dolor, ansiedad, enojo, etc.) está asociado con las defensas del cuerpo; así como, la adaptación al medio. Por ejemplo, una persona que experimenta asco al observar una comida putrefacta no la consumirá; un individuo que siente tristeza ante la muerte de un ser querido, se comportará afligidamente durante el velorio.

De esta manera, el miedo, la tristeza, el amor, el coraje, el rencor los celos, etc. constituyen rutinas psicológicas diferenciadas que gradualmente son moldeadas por la selección natural, para elevar la habilidad de las personas para tratar cada desafío, contratiempo y conflicto que se les presente (Domínguez y Olvera, 1999).

Más que asumir que las llamadas Emociones negativas constituyen síntomas de anormalidad física o de una personalidad disfuncional, de la familia o de la sociedad, los especialistas en el comportamiento humano y en especial los terapeutas expertos, admiten la posibilidad de que alguna parte de, por ejemplo, el sufrimiento o el dolor, forman parte de unos mecanismos moldeados por la selección natural, para contribuir a la supervivencia de las personas en diferentes ambientes (Goleman, 1995); esta perspectiva renovada permite reducir en principio las típicas auto-flagelaciones y las recriminaciones de otros, y concentrarse en el entendimiento de los mecanismos responsables del cambio emocional, en el mejoramiento personal y autorregulación (Domínguez y Olvera, 1999).

En cuanto a las funciones sociales, Carroll Izard (1989) estableció varias funciones sociales de la Emoción, entre estas se encuentran: 1) la facilitación de la comunicación de los estados afectivos, 2) regular la manera en la que los otros responden a nosotros, 3) facilitar las interacciones sociales y 4) promover la conducta prosocial (empatía).

Por otra parte, las Emociones también son importantes determinantes motivacionales de la conducta, motivos tan esenciales para la adaptación al entorno, como es el hambre para homeostasis (Reeve, 1994).

Silvan Tomkins (1970) planteó que la Emoción constituye el sistema motivacional primario y no las pulsiones. Esta idea la argumenta con tres puntos: 1) las pulsiones tienen que ser amplificadas por las Emociones, pero las Emociones por sí solas y sin que las amplifiquen las pulsiones, se bastan como motivadoras; 2) las pulsiones están limitadas en el tiempo y en su

función, mientras que las Emociones son generales tanto en términos de tiempo como de función, y 3) las Emociones al contrario de las pulsiones, están siempre presentes en la conciencia y varían constantemente en términos de cualidad e intensidad (Tomkins, 1970).

En relación con la Inteligencia Emocional, ésta implica habilidades emocionales como son: entender, percibir, expresar y regular los fenómenos emocionales (Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer, 1997). Estas habilidades facilitan cubrir éstas y otras funciones (incluso las no-emocionales).

1.3.4. EMOCIONES Y SALUD

El impacto de las Emociones en la salud humana, puede apreciarse en la cuantificación de las enfermedades que siguen a un estrés.

El término estrés ha sido definido por diferentes investigadores (ver a Cannon, 1932; Holmes and Rahe, 1967; Seyle, 1976); entre los análisis más completos sobre el estrés, se encuentra el de Lazarus y Folkman (1986), quienes no están de acuerdo en conceptualizar al estrés como estímulo ya que, argumentaron que las personas difieren mucho en cuanto a las reacciones que tienen ante determinados estresores; es decir, las personas reaccionan diferente ante un mismo estresor, debido a factores individuales como la percepción, el aprendizaje, la memoria y el juicio. Además plantearon que el estrés es algo más que una reacción fisiológica, porque un individuo puede interpretar la misma reacción fisiológica como positiva en un contexto, pero negativa en otro (Lazarus y Folkman, 1986).

Por lo que, definen al estrés psicológico como: "Una relación particular entre el individuo y el entorno, que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar" (Lazarus y Folkman, 1986).

Analizando esta definición, ésta implica acontecimientos o situaciones que son difíciles de manejar por el sujeto, que evalúa como amenazantes y que pueden afectar su bienestar (Lazarus, Folkman, 1986), para que el individuo no se vea afectado y recobre el control de tales acontecimientos, es necesario que adopte estilos de afrontamiento apropiados (adaptativos).

Estos autores dan énfasis a los procesos cognitivos, que intervienen entre las situaciones estresantes y las reacciones fisiológicas, que se producen ante tales situaciones (Reeve, 1994).

Frente a un estresor, de acuerdo a Lazarus, se pasa por un proceso de tres fases: 1) Fase de Anticipación, el individuo debe prepararse para el estresor y pensar en cómo será y qué consecuencias tendrá; 2) Espera, cuando el estresor llega, la persona hace esfuerzos de afrontamiento, una vez aplicado el afrontamiento el individuo espera retroalimentación de lo adecuadas que son sus respuestas de afrontamiento, y 3) Resultado, que incluye la exposición y reacciones de la persona al desenlace exitoso o al fracaso de su respuesta de afrontamiento (citado por Reeve, 1994). Los elementos importantes de este proceso son: la evaluación cognitiva y los estilos de afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1986).

La evaluación cognitiva hace referencia a los procesos de evaluación, que median entre el afrontamiento y la reacción del sujeto; mediante estos procesos la persona evalúa el significado y la importancia de la situación para su bienestar. Lazarus y Folkman (1986) plantearon tres clases de

evaluación cognitiva: primaria, secundaria y reevaluación. La evaluación primaria consiste en la valoración de una situación como irrelevante, benigno-positiva o estresante. La evaluación secundaria es una valoración relativa a lo que debe y se puede hacer, incluye la valoración de la posible eficacia de las estrategias de afrontamiento, de la posibilidad de que una estrategia determinada puede aplicarse de forma efectiva y la evaluación de las consecuencias de utilizar una estrategia determinada, en el contexto de otras interpretaciones y demandas internas y/o externas. La reevaluación se refiere al cambio efectuado en una evaluación previa, a partir de nueva información recibida del propio individuo y/o del entorno, y defiere de una evaluación tan sólo en que la primera sigue a una evaluación previa. Los procesos de evaluación cognitiva no son necesariamente conscientes (Lazarus y Folkman, 1986).

El afrontamiento es el esfuerzo cognitivo, emocional y conductual que hace la persona para manejar el estresor (Reeve, 1994). El afrontamiento tiene dos funciones principales. La primera es intentar que la persona se "libere" de las consecuencias emocionales negativas de los estresores, como la ansiedad y el temor. Segunda, intentar cambiar la situación potencialmente estresante mediante la resolución de problemas (por ejemplo, el esfuerzo mental) la confrontación conductual (por ejemplo, esfuerzo físico) (Reeve, 1994).

Durante el estrés, el individuo experimenta reacciones emocionales, fisiológicas y cognitivas. Ante una situación estresante el individuo puede sentir una o varias Emociones, junto con sus respectivas reacciones fisiológicas, que le son difíciles de manejar; además bajo los efectos del estrés, el pensamiento se ve alterado, ya que se pueden presentar dificultades en la memoria y en la concentración (Broadbent, Cooper, FitzGerald and Parkes, 1982); así como, una constante preocupación y pensamientos negativos (Sarason, 1977). Es importante que la persona afronte adecuadamente cada uno de los acontecimientos que le son estresantes, ya que experimentar estas reacciones por estados prolongados de tiempo, puede ser un factor de riesgo para que contraiga alguna enfermedad, incluidas asma, artritis, dolores de cabeza, úlceras pépticas y problemas cardíacos.

Esta ampliamente aceptado que el estrés, la Emoción y el afrontamiento son factores causales en la enfermedad somática (Lazarus y Folkman, 1986). Pero cabe destacar que, una cuestión de sumo interés para los investigadores, en este campo, es la forma en que la evaluación, las Emociones y el afrontamiento afectan a las tres clases principales de resultados adaptativos: el funcionamiento social, el estado moral y la salud del organismo (Lazarus y Folkman, 1986). Debido a esta importancia, estas tres clases fueron determinantes en esta investigación, para plantear algunas de las áreas de Inteligencia Emocional.

Por otra parte, en el campo de la psiconeuroinmunología, se han descubierto vías que relacionan a las Emociones y al estrés en el funcionamiento del Sistema Inmunológico. Ader y colegas (1990) reportaron que los mensajeros químicos que operan más ampliamente en el cerebro y en el Sistema Inmunológico, son más densos en las zonas nerviosas que regulan la Emoción (Ader, 1990). Felten (1985), señaló que existen vías directas que permiten que las Emociones afecten al Sistema Inmunológico. Notó que las Emociones ejercen un efecto poderoso en el Sistema Nervioso Autónomo (S.N.A.); detectó un punto de reunión en donde el S.N.A. se comunica directamente con los linfocitos y los macrófagos, células del Sistema Inmunológico, mediante contactos semejantes a sinapsis, en los que las terminales nerviosas del S.N.A. tienen terminaciones que se apoyan directamente en estas células inmunológicas (Felten, 1985). Este contacto permite que las células nerviosas liberen neurotransmisores, para regular las células inmunológicas; concluyendo, mediante una serie de investigaciones, que el Sistema Nervioso es esencial para la

función inmunológica adecuada (Felten, 1985).

Otra vía que relaciona a las Emociones con el Sistema Inmunológico, es la influencia de las hormonas que se liberan con el estrés (Goleman, 1995). Rabin (1989) señaló que las catecolaminas (epinefrina y norepinefrina), el cortisol, la prolactina y los opiáceos naturales (beta-endorfina y encefalina), se liberan durante el aumento del estrés. Cada una ejerce un poderoso impacto en las células inmunológicas. La principal influencia es que, mientras estas hormonas aumentan en todo el organismo, la función de las células inmunológicas se ve obstaculizada: el estrés anula la resistencia inmunológica de manera pasajera, supuestamente en una conservación de energía que da prioridad a la emergencia más inmediata, que es una mayor presión para la supervivencia; pero si el estrés es constante e intenso, esta anulación puede volverse duradera (Rabin, 1989).

De acuerdo a la información psiconeuroinmunológica, además del proceso del estrés, Emociones como la ira, la ansiedad, la angustia, la depresión, entre otras, pueden hacer que las personas sean más propensas a una serie de enfermedades. Sin embargo, Emociones como la alegría, la felicidad, el optimismo, etc. pueden beneficiar la salud de los individuos.

Pero cabe destacar que, las Emociones benefician o perjudican la salud, dependiendo de las estrategias del manejo emocional que posea cada individuo. Lo importante es que las personas apliquen o aprendan repertorios adaptativos para el manejo emocional. Estos repertorios implican tanto habilidades emocionales como cognoscitivas que interactúan entre sí.

1.3.5. UNIÓN DEL INTELLECTO Y DE LA EMOCIÓN

El lazo de unión entre las Emociones y el intelecto se nutre de diferentes fuentes como es, entre otras, la investigación neurológica, que ha detectado que las experiencias tempranas modifican, incluso la estructura del cerebro.

LeDoux (1995) descubrió un conjunto de neuronas que conducen la información sensorial (proveniente del ojo y del oído), directamente desde el tálamo hasta la amígdala, lo que permite que la amígdala comience a mandar respuestas, antes de que quede plenamente registrada la información en la neocorteza: parte racional. La amígdala puede desencadenar una respuesta emocional a través de esta ruta. Este descubrimiento contradice la noción de que la amígdala debe depender totalmente de las señales de la neocorteza, para formular sus reacciones emocionales (Goleman, 1995).

Antonio Damasio (1994), neurólogo, descubrió que pacientes con lesiones cerebrales en el llamado córtex prefrontal, podrían tener unos índices de C.I. relativamente normales, pero mostrar unas preocupantes carencias en su capacidad de razonamiento. Defiende el criterio de que las Emociones, tales como aquellas destinadas a evaluar las consecuencias de alguna acción, son importantes para la capacidad de razonamiento, y la lesión del córtex prefrontal, regulador de las Emociones, puede comprometer seriamente esta función.

La importancia de la experiencia emocional, especialmente para las habilidades cognoscitivas, habilidades sociales y las de elevado nivel intelectual, se ve confirmada por diferentes estudios (Bell and Fox, 1994; Chugani, Phelps and Mazziotta, 1994), que demuestran

que las áreas cerebrales responsables de la regulación, interacción y secuencia emocional (el córtex prefrontal) muestran un incremento de la actividad metabólica durante la segunda mitad del primer año de vida; época en la que los niños están más implicados en interacciones recíprocas y muestran un mayor grado de Inteligencia, como la capacidad de elegir y buscar objetos (Greenspan y Benderly, 1997).

Greenspan y Benderly (1997), de acuerdo a sus investigaciones del papel de la experiencia emocional precoz en bebés y niños pequeños, señalaron que determinado tipo de educación emocional coadyuva en la salud física y emocional, y que la experiencia afectiva les ayuda a los niños a superar diversas tareas cognitivas.

De acuerdo a pruebas dirigidas por Stephen Porges (Citado por Greenspan y Benderly, 1997), de la Universidad de Maryland, las partes del cerebro y del Sistema Nervioso implicadas en la regulación de las Emociones, desempeñan un papel decisivo en la cognición. Estas partes reaccionan en colaboración con aquellas áreas cerebrales dedicadas a registrar la percepción sensorial apropiada, cuando se estimula a los bebés con imágenes y sonidos. Cuando el sistema regulador trabaja de forma correcta, los niños pueden prestar atención y asimilar lo que ven u oyen. En algunos niños, sin embargo, este sistema funciona de forma defectuosa. Los bebés cuyos cerebros carecen de la capacidad reguladora de las Emociones, tienen dificultades en fijar la atención y en discriminar las diversas sensaciones; frecuentemente se vuelven irritables.

Por otra parte, Greenspan (1989), según sus observaciones evolutivas, señaló que posiblemente el papel más decisivo de las Emociones consiste en crear, organizar y coordinar muchas de las importantes funciones cerebrales. Planteó que las aptitudes académicas, el sentido del sí mismo, el grado de conciencia y la moralidad, tienen su origen común en nuestras primeras experiencias emocionales más precoces y las que le siguen. Las Emociones son las promotoras de una amplia gama de operaciones cognitivas a lo largo de todo el ciclo vital (Greenspan, 1989).

En este capítulo se presentó en panorama general, que indicó que el estudio tanto de la Inteligencia (habilidades cognoscitivas) y de las Emociones, era independiente uno del otro. Este tipo de estudios enriqueció el conocimiento de cada una de ellas. Pero conforme fueron avanzando las investigaciones (ver Gardner, 1983; Salovey and Mayer, 1990; Sternberg, 1997; Greenspan y Benderly, 1997; etc.), se comprobó que la Inteligencia es más compleja, puesto que no sólo implica habilidades cognoscitivas, sino también son necesarias las habilidades emocionales. Entre estas investigaciones esta la propuesta sobre Inteligencia Emocional.

Aunque se ha señalado que la introducción de la Inteligencia Emocional, vino más bien a reafirmar la dualidad Inteligencia vs. Emoción (ver Greenspan y Benderly, 1997), debido a que algunos autores han sobrevalorado la importancia de las Emociones en relación con el C. I. - Inteligencia- (Goleman, 1995). Esta investigación, está más bien enfocada a la propuesta teoría de Salovey y Mayer (1990) -semejante a la de Greenspan y Benderly, 1997-; en la que, las Emociones y la Inteligencia interactúan. Además esta propuesta plantea que para explicar las estrategias de solución de problemas, es importante tomar en cuenta tanto a la Inteligencia como a las Emociones. Asimismo en la explicación de los factores que influyen en el rendimiento, que los individuos logran en su ciclo vital.

CAPITULO II.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

2.1. ANTECEDENTES

2.1.1. DEFINICIÓN Y ORIGEN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Salovey y Mayer, en un artículo publicado en 1990, señalaron que existe una vasta colección de estudios, que tienen en común la examinación de cómo las personas evalúan y comunican sus emociones y cómo ellas usan las emociones en la solución de problemas. Esto es diferente en investigaciones sobre la interacción de la cognición y el afecto (Blaney, 1986; Clark and Fiske, 1982; Izard, Kagan and Zajonc, 1984; Singer and Salovey, 1988), que se caracterizan en concentrarse, no en la memoria o el razonamiento, sino en contribuciones generales de emocionalidad y personalidad (Salovey and Mayer, 1990).

Salovey y Mayer (1990) plantearon que existe una serie de implicaciones, que todavía no era apreciada por este tipo de investigaciones: una serie conceptualmente relacionada con los procesos mentales involucrados en la información emocional. Estos procesos mentales incluyen: a) evaluación y examinación de las emociones de uno mismo y de otros, b) regulación de la emoción y c) uso de las emociones en los procesos adaptativos. Dentro de estos procesos mentales, las diferencias individuales son importantes por dos razones: 1) desde hace más de un siglo, los psicólogos clínicos señalaron que las personas difieren en la capacidad para entender y expresar sus emociones; 2) tales diferencias pueden ser determinadas por técnicas específicas, y en caso de que la (s) persona (s) no posea (n) esta capacidad, puede ser aprendida, y así contribuir en la salud mental de las personas (Salovey and Mayer, 1990).

Por lo que, Salovey y Mayer en 1990 introdujeron el concepto de Inteligencia Emocional, con el propósito de hacer referencia a la importancia que tienen las emociones en los procesos adaptativos y la definieron inicialmente como: "*Habilidad para monitorear los sentimientos y las emociones propias y las de los demás, para discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar nuestros pensamientos y nuestras acciones*" (Salovey and Mayer, 1990). De acuerdo a Salovey y Mayer, la forma en la cual definieron su constructo, indica que es una forma de Inteligencia; debido a que engloba habilidades mentales, que son necesarias para el procesamiento de información evocada emocionalmente (Mayer and Salovey, 1993). Además mencionaron que la Inteligencia Emocional implica una conexión emocional, el manejo de la emoción y una conexión neural (Salovey and Mayer, 1990). Estas tres características se asemejan a los criterios que han sido potencialmente la validez discriminativa de la Inteligencia General (ver a Horn, 1989; Eysenck, 1986 y Detterman, 1982).

Generalmente, la información emocional es interpretada como el conocimiento a cerca de las relaciones que tiene el individuo del mundo y que, puede ser procesada diferencialmente desde información estrictamente cognitiva (Frijda, 1986; Plutchik, 1980; Schwarz, 1990).

La Inteligencia Emocional marca la interacción entre dos componentes fundamentales de la personalidad: la cognición y el sistema emocional (Mayer and Salovey, 1995). Los estándares de Inteligencia son comúnmente aplicados al desempeño cognitivo y los estándares de adaptación a las reacciones emocionales. Cuando un criterio de Inteligencia es aplicado para explicar las emociones, generalmente se llega a concluir que ciertas emociones son más inteligentes que otras. Este tipo de análisis es muy aceptado: manejar estándares de Inteligencia a reacciones

emocionales; pero existen problemas intelectuales, que contienen información emocional que debe ser procesada; es decir, aplicar criterios de adaptación para la cognición (Mayer and Salovey, 1995).

Las emociones y los estados de ánimo, sutil y sistemáticamente, influyen en algunos de los componentes y estrategias involucradas en la solución de problemas como: 1) Emociones como la felicidad, pueden fácilmente generar múltiples planes futuros; 2) las emociones positivas pueden modificar la organización de la memoria y, el material cognitivo puede ser mejor integrado; 3) las emociones proveen de sistemas complejos, que permiten enfocar la atención en diferentes niveles de pensamiento; 4) finalmente las emociones y los estados de ánimo, pueden ser usados para motivar y ayudar a ejecutar tareas intelectuales complejas (Salovey and Mayer, 1990).

Mayer y Salovey señalan que la Inteligencia Emocional tiene como una de sus premisas, que las respuestas emocionales pueden ser lógicamente consistentes o inconsistentes con particulares creencias acerca de la emoción (Mayer and Salovey, 1995). Las reacciones emocionales "puras", como la felicidad o el miedo exhibidos durante la infancia, pueden involucrar relativamente pocas cogniciones (pensamientos) y ser evaluadas como adaptativas o desadaptativas. Pero conforme las personas desarrollan cada vez más complejas representaciones mentales de diferentes situaciones, éstas y otras reacciones emocionales se unen con pensamientos complejos; este proceso permite desarrollar cognitivamente saturadas emociones como la culpa o el arrepentimiento; así como, modelos internos que influyen en los criterios del funcionamiento emocional. Estas reacciones emocionales y modelos pueden ser evaluados, de acuerdo a su consistencia lógica y por lo tanto de su inteligencia. Por ejemplo, una persona que cree que el enojo es malo en una situación particular, pero repentinamente actúa enojado a pesar de su creencia, puede ser considerado poco inteligente emocionalmente. Aunque la creencia sea correcta o no, manifestó una reacción emocional descontrolada; es decir, no poseía una autorregulación emocional. La emoción tiene que ser lógicamente consistente, tanto con la creencia y el manejo de las reacciones emocionales (Mayer and Salovey, 1995).

La propuesta teórica sobre Inteligencia Emocional se fundamenta en diferentes investigaciones, relacionadas con la influencia de los estados de ánimo, la cognición y la salud (ver a Mayer, 1986; Singer and Salovey, 1988; Mayer and Salovey, 1988).

Para estos investigadores la Inteligencia y la Emoción no son contradictorias, en lugar de eso, han argumentado que las emociones son adaptativas, funcionales y organizan las actividades cognitivas y el comportamiento subsecuente (Mayer and Salovey, 1997). Estas ideas tuvieron su origen en las investigaciones de Leeper (1948) y Mowrer (1960). El primero señaló que las emociones activan, sostienen y dirigen la actividad; Mowrer declaró que las emociones son de una importancia extraordinaria en la economía total de los organismos vivos, y no merecen ser colocadas en oposición a la Inteligencia. Por lo que, Mayer y Salovey (1997) consideran que las emociones son en sí mismas de un orden superior.

Esta perspectiva se origina con las ideas de Darwin, quien señaló que las emociones son "inteligentes" por dos razones: 1) suministran la energía necesaria al comportamiento en ciertas situaciones -por ejemplo: es más fácil, si usted es un animal que vive salvajemente, huir cuando tiene miedo que huir cuando está contento- y 2) involucran un sistema de señalamiento y comunicación, que tiene un valor de supervivencia para los otros miembros de su especie -por ejemplo: mostrar los dientes en un rostro enojado indica a otros un ataque- (Mayer and Salovey, 1997).

Por otra parte, H. Gardner también a colocado a las emociones en un orden superior dentro de su Teoría de las Inteligencias Múltiples, específicamente en la Inteligencia Interpersonal, la cual la define como: la capacidad instantánea de poder hacer discriminaciones entre los sentimientos, rotularlos, ubicarlos en códigos simbólicos y trazar, en base a ellos, un medio de entender y guiar el propio comportamiento (Gardner, 1983).

En publicaciones recientes (Mayer and Salovey, 1997) señalan que su definición sobre Inteligencia Emocional y otras, parecen vagas en el sentido de que sólo hablan acerca de la percepción y regulación de las emociones, y omiten al pensamiento relacionado con el sentimiento. Por lo que, plantean una definición más amplia:

"Inteligencia Emocional involucra la habilidad para percibir, evaluar y expresar emociones; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para el entendimiento y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones, para promover el crecimiento emocional e intelectual" (Mayer and Salovey, 1997).

Asimismo plantearon un modelo esquemático para explicar estas habilidades de la Inteligencia Emocional (ver Mayer and Salovey, 1997). En este modelo cada una de estas habilidades implica desde procesos psicológicos elementales hasta complejos.

La Inteligencia Emocional reafirma la existencia y da importancia a la ejecución y competencia emocional (Mayer and Salovey, 1997). Ejecución emocional se refiere a que una persona aprenda acerca de su emoción, de acuerdo a la información relacionada con ella y la controle; y competencia emocional se refiere cuando la persona ha alcanzado un determinado nivel de ejecución. Un individuo con Inteligencia Emocional posee un determinado nivel de ejecución emocional, el cual está influido por el aprendizaje y experiencias que ha adquirido durante las etapas de desarrollo que ha travesado (Mayer and Salovey, 1997).

De acuerdo a lo anterior, la propuesta de Salovey y Mayer sobre Inteligencia Emocional hace referencia a que las emociones implican procesos mentales como: la percepción, monitoreo, evaluación y regulación; que son necesarios para que el individuo no sólo resuelva problemas de carácter emocional, sino también intelectuales. La interacción de estos procesos mentales con la información emocional, Salovey y Mayer la explican con los mecanismos y áreas de la Inteligencia Emocional.

2.2. MECANISMOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Mayer y Salovey (1993) señalaron que hay varios mecanismos que pueden ser resaltados dentro de la Inteligencia Emocional: a) la emocionalidad de uno mismo, b) la facilidad y la inhibición del flujo de la información emocional y, c) mecanismos neurales especializados.

Emocionalidad de uno Mismo. Las diferencias individuales influyen en la frecuencia y en la amplitud de los cambios que producen las experiencias emocionales (Eysenck, 1982). Ciertos individuos tienen una rica gama de sentimientos. De la misma manera en que, algunos individuos son verbalmente fluidos porque pueden rápida y efectivamente generar palabras (French, 1951),

estas personas también pueden ser emocionalmente fluidas, pueden generar rápida y efectivamente emociones, y emociones relacionadas con el pensamiento (Mayer and Salovey, 1993).

Los individuos que experimentan una variedad de emociones, también experimentan una variedad de pensamientos a lo largo de ellas. Las personas con estados de ánimo buenos, perciben eventos positivos como mejores y eventos negativos como menos malos; lo contrario, es cuando las personas tienen estados de ánimo displacenteros (Mayer and Bremer, 1985; Salovey and Birbaum, 1989). Además estos pensamientos están relacionados con el tipo de emoción que experimenten; es decir, si las emociones son buenas tendrán pensamientos buenos y viceversa (Mayer and Salovey, 1993).

Los individuos que poseen emociones y pensamientos positivos, tienen mayor facilidad para plantearse un mayor número de soluciones ante sus problemas, que las personas que poseen pensamientos y emociones negativas (Mayer and Salovey, 1993).

Los individuos emocionales pueden enfatizar en niveles mentales altos, que están relacionados con la atención, con la claridad y con la discriminación de los sentimientos, y con las creencias acerca de las estrategias de la regulación del humor (Mayer and Gaschke, 1988). Los individuos que experimentan claros sentimientos y que poseen y aplican habilidades para regular sus afectos, han podido cambiar más rápida y efectivamente sus estados de ánimo, además son capaces de reparar su humor más rápida y efectivamente, siguiendo sus fracasos y experiencias perturbadoras; es decir, utilizándolas como retos (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey and Palfai, 1995).

Facilidad e Inhibición del Flujo de Información Emocional. Existe una clase de operaciones mentales, ambas automáticas y voluntarias, que permiten aumentar y disminuir nuestra experiencia emocional. Este manejo de la experiencia interna, puede ser ampliamente inadvertido y reducir otra información concomitante, necesaria para resolver problemas. Mayer y Salovey (1993) opinaron que el manejo de las emociones puede servir para determinados propósitos y para limitar la experiencia emocional.

Mayer, Salovey, Gombert-Kaufman y Blainey (1991) encontraron que cuando las personas experimentan algún estado de ánimo, frecuentemente tienen pensamientos particulares -algunos de ellos regulan y controlan la información que contienen-, acompañados por las reacciones físicas correspondientes a ese estado ánimo; estos pensamientos pueden influir en el manejo del propio estado de ánimo, por ejemplo los pensamientos que inhiben o interfieren en el manejo de una experiencia emocional pueden ser: "No pienso acerca de ello", "No tengo ya reacción o no reacciono ante ello", "Ya no presto atención"; en cambio, los pensamientos que pueden facilitar el manejo de la experiencia emocional incluyen: "Hallaré más afuera" o "Abrime más a mis sentimientos o experiencias internas" (Mayer, Salovey, Gombert-Kaufman and Blainey, 1991). El manejo de estas experiencias emocionales es predictor de la confianza y la empatía. Las personas que están a la defensiva y manejan la emoción restrictivamente, sienten menos empatía hacia otras personas (Mayer and Salovey, 1993).

Bajo condiciones de gran estrés emocional, los sujetos que no tienen confianza y no manejan adecuadamente sus emociones, pueden obtener bajos puntajes en pruebas escolares, aunque posean C. I. elevados (Mayer, Stevens, Bryan and Nishikawa, 1991).

Mecanismos Neurales en la Emoción. Finalmente algún punto de integración entre afecto y pensamiento, puede ocurrir en un nivel neurológico (Mayer and Salovey, 1993). El término de alexitimia fue introducido para referirse a pacientes psiquiátricos, que son incapaces de evaluar y expresar verbalmente sus emociones. Investigadores, que trabajan en esta área, explican que la alexitimia se debe a un bloqueo de impulsos, desde partes superiores del hemisferio derecho en el cuerpo calloso o a la desconexión, entre el sistema límbico y actividades corticales superiores. De la misma manera que, la corteza visual puede contribuir a la habilidad imaginativa, intercorrelaciones entre ciertas áreas cerebrales pueden contribuir a la conceptualización de patrones motivacionales de la emoción (Mayer and Salovey, 1993).

2.3. ÁREAS DE ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

En el primer artículo de Salovey y Mayer (1990) sobre Inteligencia Emocional, propusieron las siguientes áreas:

- 1) Evaluación y Expresión de la Emoción. Abarca la habilidad de comunicar las emociones, tanto de manera verbal como no verbal; así como, la habilidad para reconocer las emociones de los demás. Por lo que esta área también implica la capacidad empática.
- 2) Regulación de la Emoción. Comprende la capacidad de identificar los afectos, sentimientos y emociones de uno mismo y manejarlos adecuadamente.
- 3) Utilización de las Emociones. Se refiere al uso de las emociones en la planeación, en el pensamiento, en la creatividad y en la motivación.

Estas áreas son procesos mentales.

Sin embargo, en publicaciones recientes estos investigadores (Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer, 1997; Mayer and Salovey, 1997), propusieron cuatro componentes esenciales en su modelo de Inteligencia Emocional:

- 1) Percepción, evaluación y expresión de las emociones.
- 2) Facilitación emocional del pensamiento.
- 3) Entendimiento y análisis de las emociones: utilizar el conocimiento emocional.
- 4) Regulación adaptativa.

Percepción, Evaluación y Expresión de las Emociones. La percepción de emociones tiene que ver con la habilidad para identificar y entender nuestras emociones; así como, los pensamientos relacionados con nuestros estados emocionales; también esta habilidad está dirigida

a identificar y entender las emociones de otras personas, tanto en palabras como en expresiones (Mayer and Salovey, 1997). Cuando somos capaces de sentir las emociones de otras personas, estamos sintiendo empatía por ellos (Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer, 1997; Mayer and Salovey, 1997). La expresión de las emociones, incluye ser capaces de comunicar nuestras emociones en palabras y expresiones. Y la evaluación de emociones, implica la habilidad para discernir entre expresiones emocionales exactas o inexactas (Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer, 1997; Mayer and Salovey, 1997).

La percepción, evaluación y expresión de emociones, incluye tanto el comportamiento verbal como el no verbal (Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer, 1997; Mayer and Salovey, 1997).

La investigación con niños, sugiere que la habilidad para hacer gestos que comuniquen apropiadamente una emoción a otros; así como, la habilidad para reconocer las expresiones faciales correspondientes a una emoción, incrementan linealmente con la edad (Salovey, Hsee and Mayer, 1993). Sin embargo, existen adultos que parecen "olvidadizos" a sus propios sentimientos e insensibles con los demás (Salovey and Mayer, 1991); por ejemplo, algunos individuos pueden tener dificultades para identificar los sentimientos comunicados, a través de las expresiones faciales, de otras personas (Buck, 1984; Rosenthal, Hall, DiMatteo, Rogers and Archer, 1979). También existe otro grupo de individuos que son incapaces de evaluar y de usar palabras para describir sus sentimientos, que son llamados alexitímicos (Apfel and Sifneos, 1979).

Goldman, Kraemer, Salovey y Mayer (1992) aplicaron la Escala Meta-Rango Estado de Ánimo, que evalúa la regulación del estado de ánimo; encontraron que las personas varían en la cantidad de atención que prestan a sus estados de ánimo y, en la claridad con la cual perciben estos estados. Además tales percepciones se relacionaron con la tendencia a rumiar después de experiencias distresantes y con la frecuencia de síntomas psicológicos, manifestados en las situaciones estresantes (Goldman, Kraemer, Salovey and Mayer, 1992).

Mayer, Dipalo y Salovey (1990) examinaron la habilidad para reconocer contenidos emocionales en caras, colores y diseños abstractos con la habilidad de empatía; encontraron que los sujetos incapaces de deducir colores y diseños relacionados con emociones, presentaban menos empatía en sus relaciones interpersonales.

Facilitación Emocional del Pensamiento. Esta área describe cómo participa la emoción en la Inteligencia; es decir, especifica que eventos emocionales están relacionados con el procesamiento intelectual. Las emociones priorizan el pensamiento por dirigir la atención hacia información importante, moldean la memoria, crean diferentes perspectivas de solución de problemas y facilitan la creatividad (Mayer and Salovey, 1990; Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer, 1997; Mayer and Salovey, 1997).

Un número de investigadores (ver Palfai and Salovey, 1993; Schwarz, 1990) han argumentado que las emociones crean diferentes estados mentales, que son más o menos adaptativos para la solución de ciertos problemas; esto es, diferentes emociones crean estilos de procesamiento de información diferente (Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer, 1997; Mayer and Salovey, 1997).

Los estados de ánimo alegres facilitan una disposición mental, que es útil para las tareas creativas donde tenemos que pensar intuitiva o expansivamente, para conseguir una asociación novedosa. Los estados de ánimo tristes generan una disposición mental, en donde los problemas

son solucionados, de una manera más lenta con una atención particular a los detalles y a la utilización de estrategias más focalizadas y deliberadas. Palfai y Salovey (1993) argumentaron que estos dos estilos diferentes de procesamiento de información (intuitivo y expansivo vs focalizado y deliberado), pueden ser efectivos para dos tipos diferentes de tareas en la solución de problemas: problemas inductivos como el razonamiento analógico y tareas lógicas deductivas.

Palfai y Salovey (1993) indujeron estados de ánimo alegres y tristes a estudiantes universitarios, haciéndoles ver películas emocionales evocadoras. Luego, se les pidió que resolvieran problemas de razonamiento analógico o deductivo. Los estudiantes felices resolvieron más rápidamente los problemas inductivos (análogos) y los estudiantes tristes, fueron más rápidos en resolver los problemas deductivos. Ciertos estados de ánimo pueden hacer más fácil el resolver cierto tipo de problemas (Palfai and Salovey, 1993).

Entendimiento y Análisis de las Emociones. Implica una serie de habilidades que facilitan entender las emociones y usar el conocimiento emocional, estas habilidades se desarrollan conforme el individuo va creciendo (Mayer and Salovey, 1997).

Poco después de que los niños reconocen emociones empiezan a etiquetarlas y distinguir las; así como, a percibir relaciones entre diferentes emociones como gustar y amar. Los niños simultáneamente aprenden qué quiere decir cada sentimiento en términos de sus relaciones, debido a que los padres enseñan al niño acerca del razonamiento emocional, mediante el enlace de situaciones emocionales; por ejemplo, enseñan la relación entre tristeza y pérdida, ayudando al niño a reconocer que su amigo está triste porque ya nunca más verá a su gato consentido. Existen consensos, en cuanto al origen de los significados que se les da a las emociones: el enojo frecuentemente tiene su origen en la percepción de injusticia, el temor en las amenazas, etc. (Mayer and Salovey, 1997).

Los niños también empiezan aprender que pueden experimentar emociones totalmente contrarias en una misma circunstancia (Mayer and Salovey, 1997); por ejemplo, estar enojada con una amiga, a quien se le quiere y estima, por que ésta le tomó su juguete favorito. También aprenden que determinadas emociones son una mezcla de otras emociones; por ejemplo, la esperanza es una mezcla de optimismo y confianza (Mayer and Salovey, 1997). Este tipo de aprendizaje ayuda a entender los matices emocionales y los sentimientos mezclados, que se presentan durante diferentes situaciones.

Las personas reconocen las transiciones entre distintas emociones, tal como pasar del enojo a la satisfacción según la situación. Esto se debe a que el individuo razona acerca de las consecuencias emocionales de la situación (Mayer and Salovey, 1997), este razonamiento facilita su adaptación.

Regulación Adaptativa. Se refiere a la consciente regulación de las emociones, que vincula los aspectos emocionales con procesos intelectuales. Incluye la habilidad para poner atención tanto a las emociones agradables como desagradables; lo que permite aprender y tener un mayor conocimiento sobre las propias emociones. También comprende la habilidad para juzgar, dependiendo de las circunstancias y de la utilidad, si se manifiesta o no determinada emoción; esta habilidad es útil para razonar acerca de la situación relacionada con la emoción. Este razonamiento involucra pensamientos, que son reflexiones conscientes sobre las respuestas emocionales. Otra habilidad importante, en esta área, es monitorear tanto las emociones de uno mismo como las de

los demás, reconocer si éstas son o no razonables y manejar las emociones (regularlas) de uno mismo y las de otros, sin importar si éstas son agradables o desagradables (Mayer and Salovey, 1997).

Las investigaciones de Mayer, Salovey y colegas sobre la perspectiva Meta-Estado de Ánimo, son el sustento teórico de esta área (ver Mayer and Gaschke, 1988; Mayer, Salovey, Gombert-Kaufman and Blainey, 1991; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey and Palfai, 1995; Salovey, Hsee and Mayer, 1993).

Mayer y Gaschke (1988) demostraron que hay una variedad de procesos que acompañan la experiencia de un estado de ánimo y que están asociados con la apertura, monitoreo, evaluación y regulación de los sentimientos. Ellos llamaron a estos procesos Meta-Estado de Ánimo, que surge en respuesta a la directa percepción de los estados de ánimo, e incluye cogniciones que monitorean el estado de ánimo y los intentos activos, para alterar el curso y desenlace del estado (Salovey, Hsee and Mayer, 1993). El Meta-Estado de Ánimo parece dividirse en dos partes: meta-evaluación y meta-regulación (Mayer and Salovey, 1997). La meta-evaluación involucra la atención que la persona presta a sus estados de ánimo y la valoración de la influencia, que tienen sus propios estados de ánimo. La meta-regulación se refiere a los intentos que hace el individuo para manejar sus estados de ánimo.

Mayer y Gaschke (1988) también desarrollaron la Escala Meta-Estado de Ánimo (siglas en inglés SMMS), que evalúa los pensamientos relacionados con los estados de ánimo. Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) presentaron otra escala llamada Escala del Meta-Rango Estado de Ánimo (siglas en inglés TMMS), que evalúa relativamente diferentes estados de ánimo de las personas; así como, la tendencia para atender, discriminar y regular los estados de ánimo y las emociones.

Entre las investigaciones sobre el Meta-Estado de Ánimo, esta la de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), quienes encontraron correlaciones importantes entre estados de ánimo positivos con optimismo y estados negativos con depresión. Ellos sugieren que sólo las personas, moderadamente infelices tratan de levantar su estado de ánimo y que individuos muy deprimidos, renuncian a todos los esfuerzos por salir delante de este estado, lo que influye en su adaptación.

A pesar de que estas áreas o habilidades son generalmente deseables, la Inteligencia Emocional no debe ser equiparada con el carácter o la moralidad. Las habilidades emocionales pueden también servir a fines nefastos, los sociópatas pueden ser especialmente hábiles; por ejemplo, para regular las emociones de los demás (Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer, 1997).

2.4. MEDICIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Mayer y Salovey critican a los investigadores que inician el estudio de la Inteligencia Emocional ya que, en su mayoría, pretenden que la Inteligencia Emocional se mida con pruebas psicométricas. Además dejan a un lado, la evaluación sobre cómo se relacionan los procesos emocionales con los intelectuales (Mayer and Salovey, 1997). Evaluar únicamente con pruebas o

tests a la Inteligencia Emocional, sería restringir su área de evaluación y caeríamos en las ideas psicométricas de querer darle a la Inteligencia Emocional un Coeficiente Emocional.

Para medir con validez la Inteligencia Emocional, se requiere de instrumentos multidimensionales que realicen sus evaluaciones con base a tareas y ejercicios, y no únicamente con el autorreporte (Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer, 1997). Las mediciones de autorreporte, requieren ser elaboradas en base a aspectos de procesos emocionales inteligentes.

Mayer, Salovey y Caruso (1997) han desarrollado una Escala Multidimensional de la Inteligencia Emocional (EMIE), que se apoya con el papel y lápiz o en tareas relacionadas con la emoción (basadas en un programa de computación), y no sólo en las evaluaciones objetivas. Algunas de las tareas incluidas en esta prueba involucran el identificar los sentimientos consensuales sugeridos por colores, diseños artísticos abstractos y piezas de música (Mayer, Salovey and Caruso, 1997).

También han desarrollado mediciones de autorreporte, para ciertos aspectos de los procesos emocionalmente inteligentes.

De acuerdo a las áreas de Inteligencia Emocional propuestas por Mayer y Salovey (1997), estos investigadores plantean técnicas para evaluarlas. Las tres primeras áreas de la Inteligencia Emocional (percepción, facilitación del pensamiento y entendimiento), son generalmente mejor medidas con las tareas de habilidad. La última área que involucra el manejo y la regulación, se puede beneficiar del uso asociativo de las mediciones de los autorreportes, por varias razones (Bar-On, 1997). Primero, los psicólogos han llegado tarde al estudio del manejo de las emociones, es importante entender cuáles aspectos de este autorreporte, son con los que las personas se comprometen, la relación entre auto-manejo y emoción, y los beneficios potenciales y reverses de este auto-manejo (Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer, 1997). Para lograr ésto proponen que, las escalas para evaluar el Meta-Estado de Ánimo, pueden ser utilizadas para valorar los rasgos y los estados de las experiencias emocionales.

2.5. INTELIGENCIA EMOCIONAL APLICADA

Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer (1997) señalan que la aplicación de la Inteligencia Emocional para solucionar la gran variedad de problemas psicosociales, de estilos inactivos propios de la agitación humana (ver Goleman, 1995), como se ha comercializado, es incierta; no obstante, el marco de la Inteligencia Emocional parece ser un medio prometedor para solucionar algunos de los problemas de la vida. Consideran que la Inteligencia Emocional es una herramienta, que permite ayudar a que las personas se entiendan mejor y entiendan mejor a los que rodean; así como, a los retos que enfrentan (Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer 1997).

La utilización de las habilidades emocionales, puede ser más fácil y más natural para algunas personas que para otras, lo importante es que ellas pueden desarrollar y aprender estas habilidades emocionales. Para ésto es primordial que el individuo o el especialista, sea capaz de reconocer en donde las habilidades emocionales son deficientes, por ejemplo, determinar donde el proceso de afrontamiento se rompe y permite una intervención (Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer 1997).

Es importante que los programas, que se elaboren para mejorar o desarrollar la Inteligencia Emocional, tengan rigurosos controles y evaluaciones (Mayer and Salovey, 1997).

Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer (1997) señalan que los individuos y los clínicos, se pueden beneficiar simplemente porque el marco de referencia de la Inteligencia Emocional, llama la atención sobre la importancia de las habilidades emocionales. Se ha puesto ya suficiente atención a la emoción, pero la atención ha sido largamente poco focalizada y errática. Generalmente las emociones son vistas como estados mentales renegados, que deben ser relegados por la razón, de otra manera, nuestras emociones nos arruinarían. Cuando separamos la razón y la emoción de esta manera, ubicándolas como opuestas, fracasamos al apreciar su sutil interrelación. Las emociones no son estados mentales relegados; en vez de eso, sirven como una fuente de información complementaria y racional, sobre los estados que nos rodean y los internos, y juegan un papel importante como motivadores. El significado de la emoción tanto informativa como motivacionalmente, clarifica la relación entre la emoción y la razón, es mucho más una alianza que un conflicto. El marco de la Inteligencia Emocional da cuenta de esto, a través de la refocalización de la atención prestada a la emoción, sobre las habilidades emocionales involucradas en la alianza emoción-razón (Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer 1997).

Este panorama sobre la propuesta de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1990), plantea la importancia de estudiar más a fondo cómo los procesos intelectuales interactúan con las emociones; así como, diseñar técnicas que proporcionen información sobre tal relación. Esta información permitirá ampliar, no sólo el acervo científico sobre el conocimiento de las emociones, sino también ayudará a mejorar y a desarrollar estrategias de intervención no sólo para el campo clínico, sino también para el educativo, laboral y el social.

Actualmente el estudio de la Inteligencia Emocional, se inclina hacia el manejo y aplicación de las habilidades emocionales en diferentes ámbitos (ver Goleman, 1995, 1998), dejando en un segundo orden los procesos cognoscitivos. Tanto las habilidades sociales, intelectuales y emocionales influyen en la calidad de vida del individuo; por lo que, es necesario estudiarlas como un conjunto de elementos que interactúan y no como elementos claves.

CAPITULO III.

**ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL**

3.1 INVESTIGACIONES SOBRE ÁREAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El concepto de Inteligencia Emocional engloba diferentes fenómenos y procesos tanto emocionales como intelectuales, por lo que, para su estudio se han sugerido diferentes áreas de ésta. A parte de la propuesta de Salovey y Mayer (1990, 1997), Bar-On (1997) y Goleman (1995) plantean tanto áreas relacionadas como diferentes a la propuesta de Salovey y Mayer.

Reuven Bar-On (1997), psicólogo israelita, es uno de los investigadores pioneros del constructo Inteligencia Emocional. De acuerdo a su modelo de Inteligencia Emocional, ésta la define como: *"Una serie de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen sobre la propia capacidad de triunfar, en el manejo de las exigencias y presiones del ambiente"*.

Establece 15 habilidades importantes dentro de su modelo, estas habilidades se agrupan dentro de 5 áreas generales: Capacidades Intrapersonales (tener conciencia del propio yo, conocer las propias emociones y afirmar nuestros sentimientos e ideas), Habilidades Intepersonales (conocer y comprender los sentimientos ajenos, interesarse por la gente en general y establecer relaciones emocionales estrechas), Adaptabilidad (verificar los propios sentimientos, evaluar adecuadamente la situación inmediata, cambiar flexiblemente los propios sentimientos e ideas y resolver problemas), Estrategias para el Manejo del Estrés (capacidad de enfrentar el estrés y controlar las emociones fuertes), y Efectos Motivacionales y Anímicos en General (la capacidad de ser optimista, disfrutar de uno mismo y de otros, y de sentir y expresar felicidad). Su modelo se basa en el estudio de la Inteligencia Emocional de más de 15 mil personas en 10 ó 12 países de cuatro continentes (citado por Goleman, 1998).

Daniel Goleman (1995), quien ha revisado las ideas de Salovey y Mayer, propone en su libro "Inteligencia Emocional" que ésta se puede definir como: *"Conjunto de habilidades, tales como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía y abrigar esperanzas"*. Además este escritor establece otras áreas de Inteligencia Emocional, que se relacionan con las de Salovey y Mayer:

1. Conocer las Propias Emociones. Se refiere a la conciencia de los propios sentimientos en el momento en que se experimentan.
2. Manejar las Emociones. Poseer la capacidad de autodominio de nuestras emociones perturbadoras, para tener así un bienestar emocional.
3. La Propia Motivación. Capacidad para ordenar las emociones a una meta determinada. Esta área involucra a la esperanza y el optimismo. La esperanza consiste en no dejar que las emociones, específicamente las negativas, provoquen en nosotros una actitud derrotista cuando enfrentamos desafíos o contratiempos. El optimismo es una actitud que nos ayuda a evitar caer en la apatía, la desesperanza o la depresión ante las actividades.
4. Reconocer Emociones en los Demás. Se logra mediante la capacidad de empatía, que se compone de la habilidad de conocerse a uno mismo, ya que entre más estemos abiertos a nuestras propias emociones, más hábiles seremos para interpretar tanto nuestros sentimientos como los de

otras personas. La empatía nos ayuda adaptarnos a las sutiles señales sociales, que indican lo que otros necesitan o quieren.

5. Manejar las Relaciones. Se refiere a tener la capacidad de manejar las emociones de los demás. También implica la habilidad de manejar nuestras propias emociones y la empatía.

Además Goleman ha generado un gran acervo informativo; así como, la divulgación del término e investigación en el campo laboral sobre Inteligencia Emocional.

Por otra parte, *S. Epstein*, psicólogo de la Universidad de Massachusetts, señala que un factor importante para el éxito en la vida es la Inteligencia Emocional. Ha diseñado pruebas para evaluar el pensamiento constructivo, la habilidad para actuar eficazmente en la vida, el manejo de emociones y la actitud ante los fracasos; estas habilidades las consideró indispensables en la Inteligencia Emocional (Goleman, 1988). Además, en base a sus observaciones clínicas, realizadas dentro de núcleos familiares, opinó que los padres son importantes en el desarrollo emocional.

3.2. PROPUESTA PARA EL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA

El estudio de la Inteligencia Emocional, como se mencionó, abarca la investigación de fenómenos y procesos emocionales como: el humor (Salovey, Mayer and Rosenhan, 1991) el afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1986; Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer, 1997), el lenguaje emocional (Vaño, 1996), la inhibición activa (Pennebaker, 1994), la regulación emocional (Salovey, Hsee and Mayer, 1993), etc. Por lo que, el primer objetivo de esta investigación fue determinar las áreas que estuvieran relacionadas con la Inteligencia Emocional.

Como se citó en la Introducción de esta investigación, mediante los resultados obtenidos en varias investigaciones llevadas a cabo en la ESIME-Culhuacan con estudiantes de Ingeniería (y otras con población mexicana), se determinaron cinco áreas: Adaptación Emocional, Control de Impulsos, Revelación Emocional, Lenguaje Emocional y Esperanza. Cabe destacar que, existen otras áreas, pero debido a los antecedentes de esta propuesta, sólo se establecieron éstas.

3.2.1. ADAPTACIÓN EMOCIONAL

ADAPTACIÓN EMOCIONAL. Capacidad de discriminar y superar una situación negativa o adversa, mediante estilos de afrontamiento (cognoscitivos, psicofisiológicos, conductuales y/o emocionales), adecuados que permitan una asimilación eficiente de tales situaciones.

El término Afrontamiento se refiere a aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes, que se desarrollan específicamente para manejar las demandas específicas externas y/o internas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo (Lazarus y Folkman, 1986). Las personas actúan de diferente manera cuando se encuentran ante situaciones problemáticas y/o estresantes, con el fin de tratar de amortiguar la situación; por lo que, adoptan diferentes estilos de afrontamiento.

Los acontecimientos estresantes producen efectos tanto emocionales, cognitivos y fisiológicos en el individuo. El afrontamiento incluye cualquier esfuerzo, sea sano o no, consciente o inconsciente que prevenga contra, elimine o debilite los estresores o que permitan tolerar sus efectos de la manera menos dañina (Matheny, Aycock, Pugh, Curlette and Canella, 1986, citados por Reeve, 1994). Generalmente hay dos maneras de afrontar el estrés: directa o defensivamente (Reeve, 1994).

Las estrategias de afrontamiento directo implican dedicar toda la atención a un acontecimiento estresante y emplear los recursos cognitivos y conductuales, para provocar un cambio en el acontecimiento, de manera que la situación pase de ser estresante a no serlo. Entre estos métodos se encuentran la confrontación, afrontamiento dirigido al problema, resolución de problemas y apoyo social.

El afrontamiento directo implica la evaluación correcta del evento estresante. En esta evaluación figura la identificación de la fuente del estrés y la constatación de los efectos, que ésta tiene (Lazarus y Folkman, 1986). La falta de los métodos de afrontamiento directo es la confrontación física o mental de la fuente de estrés, que puede producir un desgaste psicofisiológico en el individuo.

Afrontamiento Dirigido al Problema. Tiene como función manejar la fuente de estrés (Folkman y Lazarus, 1985). Las estrategias de afrontamiento dirigidos al problema están orientadas a la definición de la fuente de estrés, a la búsqueda de soluciones, a la consideración de tales alternativas en base a su costo y a su beneficio, y a su elección y aplicación; también incluye las estrategias que hacen referencia al interior del sujeto (Lazarus y Folkman, 1986). Es decir, implica la evaluación de las medidas que se han de tomar para reducir o eliminar un estresor, seguido de los esfuerzos necesarios para aplicarlas. Esta estrategia de afrontamiento es efectiva por dos razones: 1) produce cambios positivos tanto en la situación como en la persona, 2) ayuda a mejorar el estado emocional de la persona, ya que produce menos emociones negativas y más emociones positivas, posiblemente ésto se debe a que promueve un cambio en el foco de atención de los efectos y consecuencias negativas del estresor, hacia la esperanza y mayores posibilidades de que las cosas vayan mejor (Folkman and Lazarus, 1985).

Resolución de Problemas. Son los medios dirigidos a ayudar a manejar o resolver un problema (Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek and Rosenthal, 1964). Este afrontamiento abarca un objetivo y un proceso analítico dirigido principalmente al entorno. Las técnicas para la resolución de problemas incluyen habilidades para conseguir información, analizar las situaciones, examinar posibles alternativas, predecir opciones para obtener los resultados deseados y elegir un plan de acción apropiado (Janis and Mann, 1977). Este afrontamiento se deriva de otros recursos como experiencias previas, almacenamiento de información, habilidades cognoscitivo-intelectuales para aplicar esta información y capacidad de autocontrol (Rosenbam, 1980, citado por Lazarus y Folkman, 1986).

Afrontamiento Confrontativo. El sujeto se dirige directamente a la fuente de estrés e intenta cambiarlo al instante. Sin embargo, el afrontamiento confrontativo antes de producir cambios beneficiosos, suele tener consecuencias desfavorables (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis and Gruen, 1986) y lleva a estados emocionales negativos (Folkman and Lazarus, 1985). Folkman y Lazarus (1985) encontraron que la expresión de rabia, hostilidad y agresión, que tan a menudo se asocia al afrontamiento confrontativo, hace que uno se sienta peor y no mejor.

Luego entonces, para adoptar este tipo de afrontamiento, es necesario que incluya no sólo

cambiar el evento inmediatamente, sino también que este estilo reduzca los efectos emocionales, que siente o llegue a experimentar el sujeto en el momento.

Apoyo Social. Se refiere a la red de amistades personales que tiene el individuo; es decir, el grupo de personas a las que acude en momentos de necesidad, crisis o malestar emocional. El apoyo social tiene un impacto directo e inmediato en la habilidad, que uno tiene para lidiar con los estresores (Stroebe and Stroebe, 1996). Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer (1997) señalaron que los individuos inteligentes emocionalmente, parecen tener redes de apoyo social más ricas y suelen apoyarse en estas redes durante los momentos de estrés.

Hay dos maneras en las que, las redes de apoyo social benefician a los individuos: de manera directa y como un amortiguador contra los efectos de los eventos estresantes (Cohen and Willis, 1985). El efecto directo sostiene que el apoyo social aumenta la salud física y mental, sin importar la cantidad de estrés que este presente en la vida de una persona. El amortiguamiento del estrés sostiene que el apoyo social interviene entre el evento y la experiencia estresantes; el apoyo social le ayuda al individuo a evitar el desenlace negativo en su salud física, que es producto del estrés. Investigadores sostienen que ambas maneras son importantes, ya que el apoyo social tiene efectos positivos directos y de amortiguamiento en la adaptación psicológica a los eventos estresantes, en la recuperación de una enfermedad e incluso en el riesgo de mortalidad (Holahan, Moos, Holahan and Brennan, 1997; Sarason, Sarason and Pierce, 1994). Spiegel, Bloom y Yalom (1981) hicieron un seguimiento, durante un año, de mujeres que habían sido diagnosticadas con cáncer de seno y encontraron que las pacientes que fueron asignadas, de manera aleatoria, a un grupo de apoyo recuperaron, significativamente, más energía y presentaban menos tensión, menos confusión, menos fatiga y menos estrategias de afrontamiento inefectivo o desadaptativo.

El apoyo social tiene efecto en el sistema inmunológico. Kiecolt-Glaser, Garner, Speicher, Penn, Holliday y Glaser (1984) han encontrado que en los individuos solitarios, el sistema de respuesta inmunológica celular esta suprimido. Jemmott y Locke (1984) hallaron evidencia de que los sentimientos de pertenencia y de seguridad, generados por el apoyo social, facilitan la recuperación de las personas enfermas a través de la movilización de sus sistemas inmunológicos.

Este estilo de afrontamiento, con relación a la Inteligencia Emocional, según Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer (1997) ésta proporciona a los individuos muchas de las habilidades necesarias, para construir redes sociales sólidas y de apoyo; como resultado, los individuos inteligentes emocionalmente tienden a experimentar los eventos vitales negativos con repertorios de recursos sociales.

Por otra parte, los métodos de afrontamiento defensivos implican o bien la evitación del acontecimiento estresante una vez que ha ocurrido, o la supresión de la respuesta emocional, cognitiva y fisiológica ante él, con la consiguiente reducción de su impacto (Reeve, 1994). Cuando la persona intenta huir de una situación estresante de forma mental o física, o disminuir los síntomas que le provoca la situación estresante, está haciendo uso de métodos de afrontamiento defensivo. Entre estos estilos de afrontamiento están los mecanismos de defensa, reductores químicos, el ejercicio y las técnicas de autocontrol emocional.

Las técnicas de *autocontrol emocional* coadyuvan a fortalecer la respuesta natural de relajación. Debido a la relación que tienen estas técnicas con la respuesta de relajación, sólo se hablará de las características de éstas.

Durante eventos estresantes, los centros de regulación dan al organismo la información que

le conducirá a enfrentarse o a escapar del evento estresante (respuesta de amenaza). Este proceso se compone de una serie de cambios físicos observables; por ejemplo, las pupilas se agrandan para mejorar la visión y el oído se agudiza, los músculos se tensan para responder al desafío, la frecuencia cardíaca y respiración aumentan. Si no se libera al organismo de estos cambios ocurridos durante la fase de reconocimiento y consideración del estresor, los centros reguladores del cerebro tienden a hiperreaccionar, ocasionando un desgaste físico (Davis, McKay y Eshelman, 1985).

Para evitar este desgaste el individuo ejecuta su respuesta natural de relajación. La respuesta natural de relajación es opuesta a la respuesta de amenaza y devuelve al organismo su estado natural de equilibrio, ya que normaliza los procesos físicos: así como, los mentales y emocionales (Davis, McKay y Eshelman, 1985). Pero no todos los individuos cuentan con amplios repertorios de su respuesta natural de relajación, por lo que es necesario que aprendan a desarrollarla y aplicarla en los momentos estresantes. Las técnicas de autocontrol emocional, con el apoyo de equipo de Retroalimentación Biológica, refuerzan esta respuesta, ya que entrenan a las personas que se relajen, respirando profundamente y reduciendo la tensión de los músculos.

Lazarus y Folkman (1986) en relación al manejo emocional, mencionan el *afrontamiento dirigido a la emoción*. Este afrontamiento se refiere a la regulación de las emociones estresantes, ésto es reducir o manejar el distrés emocional asociado a la situación (Folkman and Lazarus, 1985). Un considerable grupo de este tipo de afrontamiento, está constituido por los procesos cognitivos y/o conductuales encargados de disminuir el grado de trastorno emocional, e incluyen estrategias como la evitación, la minimización, el distanciamiento, la atención selectiva, las comparaciones positivas y la extracción de valores positivos a los acontecimientos negativos. Muchas de estas estrategias derivan de teorías e investigaciones, realizadas sobre procesos defensivos y se utilizan prácticamente en todo tipo de interacción estresante (Folkman and Lazarus, 1985).

Adoptar un estilo de afrontamiento adecuado implica manejar situaciones de manera asertiva. La forma de interactuar con los demás puede convertirse en una fuente considerable de estrés; la asertividad permite reducir este estrés. El individuo asertivo manifiesta y defiende sus propios derechos, de modo que no queden violados los ajenos, además expresa sus gustos e intereses de forma espontánea, habla de uno mismo sin sentirse cohibido, acepta los cumplidos sin sentirse incómodo, discute con la gente abiertamente, aclara situaciones y puede decir no; en definitiva, cuando una persona es asertiva hay una mayor relajación en las relaciones interpersonales (Davis, Matthew, McKay y Eshelman, 1985). Lazarus (1966) definió la conducta asertiva como: "La expresión de los derechos y sentimientos personales" y halló que casi todas las personas podían ser asertivas en algunas situaciones y totalmente inasertivas en otras.

El marco de referencia de la Inteligencia Emocional, implica una serie de habilidades emocionales específicas, que pueden conllevar a un afrontamiento efectivo (afrontar de manera inteligente). Los individuos que son inteligentes emocionalmente, perciben y valoran con precisión sus estados emociones, saben cómo y dónde expresar sus emociones y pueden regular efectivamente sus estados de ánimo; estas habilidades facilitan el afrontamiento (Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer, 1997).

Olvera y Domínguez (1996) encontraron que los estudiantes sometidos a un alto rendimiento académico, en su mayoría se percibían como personas tranquilas y relajadas; pero fisiológicamente presentaban temperaturas periféricas con poca variabilidad (este dato indica que el individuo no aplica o no posee una respuesta natural de relajación); por lo que, cuando intentaban ponerse tranquilos ante sus situaciones estresantes se les dificultaba. Al parecer estos jóvenes no percibían y valoraban con precisión (entre los aspectos psicológicos y fisiológicos) este tipo de estados

y valoraban con precisión (entre los aspectos psicológicos y fisiológicos) este tipo de estados emocionales (estrés-relajación).

Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer (1997) plantean que adaptarse exitosamente a una experiencia estresante va a depender, en parte, de la capacidad para entender, discriminar y regular los sentimientos. Goldman, Kraemer y Salovey (1996) condujeron un estudio prospectivo donde se examinó si las creencias acerca de los estados de ánimo propios; en particular, las creencias de que uno puede reparar los estados de ánimo negativos, están relacionados con las quejas de salud física. El razonamiento tras de este estudio es que, los individuos que no pueden regular sus sentimientos buscan a otras personas para que les ayuden en este aspecto. Como resultado, buscan más atención de un médico cuando se sienten estresados, porque no saben cómo regular esos sentimientos por ellos mismos. Dichos individuos pueden estar utilizando los sistemas de salud como estrategias de regulación del estado de ánimo, también es posible que estos individuos estén propensos a enfermarse físicamente cuando están bajo estrés.

Goldman, Kraemer y Salovey (1996) evaluaron a 134 estudiantes voluntarios en 3 ocasiones diferentes durante el semestre: al comienzo del año, durante los exámenes en la mitad del semestre y durante los exámenes finales. Aplicaron la Escala de Rasgo de Meta-Estado de Ánimo; así como, mediciones de estrés, síntomas físicos y registros de visitas a los centros de salud. Encontraron que cuando el estrés aumentaba, los jóvenes que no podían regular fácilmente sus sentimientos visitaron más el centro de salud; en cambio, aquellos individuos que eran buenos regulando los estados negativos, visitaron menos los centros de salud, además su rendimiento escolar no se vio afectado.

3.2.2. REVELACIÓN EMOCIONAL

REVELACIÓN EMOCIONAL (BAJO NIVEL DE INHIBICIÓN ACTIVA): Capacidad de poder expresar en palabras, el estrés, los sentimientos, las emociones y las sensaciones; así como, posponer las situaciones tanto positivas como negativas o traumáticas, que puedan resultar difíciles de manejar o asimilar en un contexto adecuado, para su posterior comunicación en un contexto idóneo.

Las personas ante un estímulo negativo o una situación estresante, traumática o conflictiva, generalmente la retiran de su foco de atención. No desean hablar o pensar acerca de las experiencias traumáticas por un largo período, generando estrés que se acumula en el cuerpo, ocasionando un incremento en la vulnerabilidad al estrés. Ya sea guardándolo o restándole importancia, a este proceso se le llama **INHIBICIÓN ACTIVA** (Pennebaker, 1994). La Inhibición Activa es un proceso de adaptación que implica un desgaste físico y psicológico, que al mantenerse por períodos prolongados, aumenta la probabilidad de que se presenten diversas enfermedades e incluso, contribuir a padecimientos crónico degenerativos. Por lo que, un alto nivel de Inhibición Activa resulta perjudicial para la salud. La Revelación Emocional disminuye el nivel de inhibición (alto) y coadyuva a la mejora de la salud.

Pennebaker (1995) ha estudiado extensamente los efectos de la Revelación Emocional y ha encontrado que el simple hecho de revelar experiencias emocionales en la escritura, mejora la salud física y mental del individuo. En una investigación realizada por Pennebaker, Colder y Sharp (1990), los estudiantes asignados a escribir sobre experiencias traumáticas, posteriormente tuvieron menos visitas al centro de salud y recibieron calificaciones escolares altas, que los estudiantes

asignados a escribir sobre temas triviales (Pennebaker, Colder and Sharp, 1990). Los beneficios de la Revelación Emocional también incluyen una amplia mejoría en el funcionamiento inmunológico (Pennebaker, Kiecolt-Glaser and Glaser, 1988), muchos estudios han observado un decremento en el autorreporte de los síntomas físicos, del estrés y de la depresión.

Domínguez, Valderrama y Pennebaker (1995) en un estudio con empleados públicos, encontraron que revelar y/o confrontar un secreto mediante la escritura reduce, inmediatamente el desgaste fisiológico de la Inhibición Activa. Después de que los sujetos registraron su temperatura periférica de su mano dominante, la temperatura aumentó considerablemente, ésto indicó que se produjo un estado de relajación, de distensión somática. Además de acuerdo al reporte verbal de estos participantes, este procedimiento les permitió darle un significado a su problemática. En el proceso de Revelación Emocional ocurre una revaloración del acontecimiento estresante, es recordado sin un aura de malestar y puede ser asimilado a la experiencia consciente de las personas (Domínguez, Valderrama y Pennebaker, 1995).

El proceso de Revelación se caracteriza por un aumento del auto-conocimiento ("insight") y de los pensamientos causales, que permiten de una manera más apta, mejorar la salud física (Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer, 1997). De igual manera, la salud mejora cuando los individuos utilizan el balance apropiado de las palabras emocionales, para revelar un trauma -una cantidad moderada de palabras emocionales negativas, acompañadas de una cantidad mayor de palabras emocionales positivas- (Pennebaker, 1994). Estas contingencias aclaran que la persona debe confrontar, darle sentido a e integrar un trauma, para poder afrontarlo de manera efectiva.

La Revelación Emocional está relacionada con la Inteligencia Emocional, con los aspectos del poder abrirse e involucrarse personalmente en las experiencias y, en la represión de los pensamientos y sentimientos (Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer, 1997).

El Lenguaje Emocional, otra área de la Inteligencia Emocional, implica el entendimiento, análisis y regulación de las emociones durante el proceso de Revelación Emocional (autoconocimiento, pensamiento causal y balance de emociones).

Los individuos deben ser capaces de reconocer que están experimentando emociones, que requieren de una respuesta. El auto-conocimiento y el pensamiento causal, están asociados con el entendimiento y el análisis de las experiencias traumáticas que lo rodean. Las personas que son capaces de reconocer sus respuestas emocionales de un trauma como algo natural, quienes pueden ver el trauma y sus emociones en el contexto más amplio de sus vidas y quienes pueden hacer atribuciones positivas, acerca de un trauma y sus emociones, tienen un sentido más fuerte de cuáles emociones son y cómo éstas surgen de las experiencias de la vida; así como, poder hacer una elaboración personal de estas experiencias (Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer, 1997).

En cambio, las personas que son incapaces de percibir y evaluar sus propios estados emocionales; es decir, no cuentan con un Lenguaje Emocional, fracasan en el reconocimiento del origen de sus problemas. Su proceso de afrontamiento se paraliza, limitando una Revelación Emocional efectiva (Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer 1997).

Por otra parte, el proceso de Revelación Emocional se facilita cuando la persona comparte sus pensamientos y sentimientos con sus amigos y familiares. Asimismo ayuda a disminuir el estilo de afrontamiento rumiativo.

3.2.3. CONTROL DE IMPULSOS

CONTROL DE IMPULSOS. Capacidad de mantener o exhibir una respuesta natural de relajación; así como, presentar estilos de afrontamiento adecuados ante una situación negativa, ya sea limitante, experimental (oso blanco, cálculos mentales, etc.) estresante o traumática.

El Control de Impulsos es una herramienta psicológica importante, ya que es la raíz de todo autocontrol emocional, dado que las emociones por naturaleza llevan a uno u otro impulso a entrar en acción (Goleman, 1995). Shoda, Mischel y Peake (1990), consideran que el Control de Impulsos es la esencia de la autorregulación emocional: la capacidad para rechazar un impulso al servicio de un objetivo; sea este construir una empresa, resolver una ecuación algebraica o conseguir un premio importante. Por otra parte, Domínguez y colaboradores (1998) opinan que la autorregulación emocional está asociada con la habilidad que tenemos para ponernos tranquilos y relajados; de esta manera ser capaces de pensar objetivamente.

Ante situaciones que se salen de control o situaciones inesperadas, los individuos tienden a manifestar una serie de reacciones fisiológicas, emocionales y conductuales; así como cognoscitivas, que pueden interferir en el manejo adecuado de tales situaciones o en otras posteriores. Para que su desempeño no se vea afectado, es necesario que los individuos posean un control de tales reacciones. El objetivo del Control de Impulsos es mantener un equilibrio, entre los aspectos emocionales, fisiológicos y cognoscitivos; este equilibrio es la clave para el bienestar emocional. Por lo que, para alcanzar este objetivo, es necesario que los individuos apliquen o aprendan a relajarse, utilicen estilos de afrontamiento adaptativos (aún en situaciones conflictivas) y utilicen las emociones negativas en el sentido positivo; es decir, aceptar el eustrés (estrés positivo) y no permitir que los domine el distrés (estrés negativo).

Domínguez, González y Vázquez (1994) en estudios realizados con población joven (13 a 20 años), encontraron que los estilos de afrontamiento, en especial la respuesta natural de relajación, son importantes en el Control de Impulsos: los jóvenes que tenían una respuesta natural de relajación y "echaban" mano de ella, cuando se encontraban ante situaciones conflictivas no consumían drogas, a pesar de vivir en un ambiente considerado como de alto riesgo (Municipio Netzahualcóyotl en el Estado de México); en cambio, los jóvenes que no contaban con esta habilidad o sí contaban con ella, pero en momentos estresantes no la utilizaban, tenían problemas de adicción y vandalismo.

Zika y Chamberlain (1987) pidieron a un grupo de estudiantes que contestaran la Escala de Molestias de Kanner. Esta escala proporciona información sobre la frecuencia y severidad de las molestias diarias relacionadas con el trabajo, la familia, el dinero y la salud. Encontraron que los estudiantes que informaron de molestias diarias, frecuentes y severas, puntuaron significativamente más alto en ansiedad, frustración y depresión. El poco manejo de las molestias fisiológicas relacionadas con estas emociones, ocasionó que el bienestar de estos jóvenes se viera afectado.

Las emociones cuando poseen gran intensidad y se prolongan más de un punto adecuado, se pueden complicar: la ansiedad crónica, la ira incontrolable, la depresión. Las emociones no controladas, desvían la atención e interfieren el intento de concentrarse en otras cosas. Las emociones complicadas, pueden entorpecer los pensamientos y los esfuerzos para concentrarse en cualquier otra tarea posible. Cuando las emociones entorpecen la concentración, lo que ocurre es que queda paralizada la capacidad cognitiva (Memoria) de retener en la mente toda información que atañe a la tarea que estamos realizando.

Collins (1989) realizó una investigación con 1790 estudiantes que se entrenaban para ocupar

el puesto de controlador aéreo, encontró que los estudiantes ansiosos, que no lograron concentrarse en su tarea, tenían más problemas de fracasar en dicha tarea, aunque presentaran puntuaciones superiores en pruebas de inteligencia.

Por otra parte, los individuos difieren sustancialmente en cómo responden a sus estresores. Una de las respuestas naturales a un evento estresante, es invertir tiempo pensando al respecto. Algunas personas piensan muy poco en tales eventos, mientras que otros les dedican gran parte de su tiempo. Aquellos individuos que se inclinan a pensar excesivamente sobre un evento estresante, se dice que tienen un estilo de afrontamiento rumiativo. La rumiación es definida como el "afocamiento pasivo y repetido en los síntomas propios del distrés y en las circunstancias que rodean a esos síntomas" (Nolen-Hoeksema, McBride and Larson, 1997). Las características de este afrontamiento rumiativo, incluyen focalizarse en los síntomas de un estado de ánimo depresivo, quejarse de que uno nunca se va a sentir mejor y ser incapaz de entender por qué uno se siente deprimido. Capturado en los pensamientos rumiativos, el individuo usualmente se aísla de los demás.

Un número de estudios de laboratorio y de campo, ha sustentado la predicción de que la rumiación mantiene el estado depresivo, mientras que el proceso de distracción puede llegar a un decremento del efecto negativo. Morrow y Nolen-Hoeksema (1990) en un estudio pidieron a un grupo que se involucraría en una tarea rumiativa, mostrando un mantenimiento del estado negativo inducido, mientras que los participantes a quienes se les permitió que se involucraran en una tarea que los distrajera, fueron capaces de aminorar este estado de ánimo.

En su investigación sobre el monitoreo y del etiquetamiento de los estados de ánimo, Swinkels y Giuliano (1995) encontraron que el monitoreo del estado de ánimo (por ejemplo, la atención a las emociones negativas), conlleva a una mayor rumiación que el etiquetamiento del mismo. Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) encontraron que la depresión estaba correlacionada con una mayor atención a las emociones, pero con poca claridad para discriminar los sentimientos. Los resultados de estos dos estudios indican que, la atención excesiva a los estados de ánimo negativos conllevan a la rumiación, pero la claridad en el etiquetamiento de los sentimientos propios corta el proceso de rumiación. Este proceso, si no se mantiene bajo control, puede mantener los estados de ánimo negativos e impedir el proceso de afrontamiento. Lo que conlleva a un pobre estilo de afrontamiento, es la inhabilidad para encontrar claridad y entendimiento. El monitorear y evaluar de una manera exitosa los estados de ánimo propios no da, sin embargo, la construcción de una vía directa a soluciones saludables del proceso de afrontamiento. Cuando el individuo comienza a reconocer que su experiencia emocionalmente negativa ha alcanzado al punto máximo, una estrategia emocionalmente inteligente sería comenzar a regular la experiencia, que implica la habilidad para comprometerse reflexivamente o alejarse de la emoción, dependiendo de su saturación de información o utilidad (Mayer and Salovey, 1997). Los individuos inteligentes emocionalmente deben ser más aptos, para alejar sus pensamientos de las emociones negativas desinformativas.

3.2.4. LENGUAJE EMOCIONAL

LENGUAJE EMOCIONAL. Repertorio de palabras emocionales de que dispone una persona, para poder expresar verbalmente o por escrito los sentimientos o sensaciones, que experimenta en un momento determinado.

El Lenguaje Emocional permite a los individuos discriminar entre varias emociones, dando

como resultado rótulos o etiquetas emocionales cada vez más precisas (por ejemplo enojo vs. frustración). Si los individuos poseen las etiquetas emocionales que les ayudan a organizar sus sentimientos y, consecuentemente a distinguir claramente entre dos o varios estados emocionales, una situación dada va a ser explicada con mayor precisión y mejor entendida por los demás (Vaño, 1996). Los nombres que les damos a las emociones se refieren a la manera en cómo evaluamos una situación (Hochschild, 1983, citado por Vaño, 1996). El Lenguaje Emocional ayuda tanto a discriminar como a clarificar.

Poseer las etiquetas emocionales adecuadas es el punto crítico, que permite clarificar las experiencias internas y comunicarlas a los demás. La importancia de una comunicación clara y efectiva tiene implicaciones, tanto para los niños como para los adultos. La investigación ha demostrado que mientras más capaces seamos de comunicar eficientemente nuestros estados internos, mejor son nuestras interacciones sociales (Buck, 1984).

La función del Lenguaje Emocional no sólo permite una manera de comunicación más precisa y sofisticada, sino que también es adaptativa en una variedad de situaciones. Una serie de investigaciones llevadas a cabo por Pennebaker y sus colegas, que exploraron los efectos psicológicos y fisiológicos de hablar y escribir sobre los pensamientos y sentimientos más profundos de las personas; entre los resultados más importantes, se encontró que los sujetos que utilizaron un número moderado de palabras emocionales negativas y un mayor número de palabras positivas, mostraron una mejoría en beneficio de su salud (Pennebaker, Mayner and Francis, 1997).

Pennebaker, Olvera, Domínguez, Cruz y Cortés (1999) encontraron que, los jóvenes que eran capaces de reconocer y rotular apropiadamente sus emociones, que experimentaron durante un evento traumático, dentro del proceso de Revelación Emocional se les facilitó el reconocimiento del origen de sus problemas.

El Lenguaje Emocional es la "columna vertebral" de la Inteligencia Emocional, porque se encuentra inmerso en todas las áreas. Contar con un Lenguaje Emocional limitado, pero funcional, implica que las personas tienen la capacidad de autoobservarse y rotular sus sensaciones emocionales, experimentadas durante una situación con carga emocional, lo que incrementa la posibilidad de poder expresar sus emociones, compartirlas, ser más empático, plantear sus problemas y quizás una posible solución; así como, tener un estilo de afrontamiento más adaptativo y regular sus impulsos. Si se carece de un Lenguaje Emocional, todas estas áreas antes mencionadas se verán afectadas.

El Lenguaje Emocional permite la expresión adecuada de los sentimientos, cuando enfrentamos cualquier experiencia o evento particular. Las personas a quienes se considera emocionalmente inteligentes, son abiertas a experiencias, capaces de etiquetar sus propias experiencias internas y de comunicarlas cuando es necesario.

Muy poca investigación se ha realizado tendiente a explicar exactamente porqué el Lenguaje Emocional es tan significativo (Vaño, 1996). Mucha de esta investigación que involucra al lenguaje y el rotulamiento emocional de las palabras emocionales, se ha realizado en el área de los enfoques tradicionales no verbales a la emoción, como los utilizados en las teorías de retroalimentación facial (Zajonc, 1984), en las teorías donde se identifica un conjunto universal de expresiones faciales (Ekman and Friesen, 1978) o aquellos donde se crea una colección de palabras emocionales, utilizando el enfoque de categorías (Russell, 1980). Asimismo existen otros estudios, que se han centrado en cómo algunos términos emocionales son semejantes o diferentes unos de otros (Smith and Ellsworth, 1985). Pero en gran medida se ha puesto muy poco énfasis en el Lenguaje Emocional (Vaño, 1996)

3.2.5. ESPERANZA

ESPERANZA. Sentimiento que mantiene la motivación y el optimismo; así como la perseverancia y la confianza elevada en personas que se encuentran en situaciones adversas, limitantes, estresantes o traumáticas, buscando soluciones posibles a tales situaciones.

La Esperanza esta muy relacionada con la salud. Varias investigaciones han encontrado que el mantener niveles altos de Esperanza, ayuda a mejorar el sistema inmunológico. Las personas pesimistas, generalmente se caracterizan por experimentar estados de ánimo negativos que afectan a su salud; en cambio, los individuos que son optimistas se caracterizan por experimentar emociones positivas y no se enferman con facilidad.

Snyder (1991) llevo a acabo un estudio de logros académicos y encontró que los alumnos que tenían Esperanzas, fueron las personas que se fijaron metas más altas y objetivas, sabían como trabajar arduamente para alcanzarlas. En cambio, los alumnos cuya Esperanza fue baja, tuvieron metas mínimas y renunciaban con facilidad a los retos y problemas. Además, Snyder (1991) mencionó que el Coeficiente Intelectual puede ser el mismo; sin embargo, lo que marcó la diferencia es el control de las emociones y el pensamiento positivo (tener Esperanza), lo que suministra seguridad y motivación. Los estudiantes con desesperanza se caracterizan por no poseer confianza en sí mismos, son pesimistas, carecen de iniciativa y de la capacidad de automotivación.

El optimismo, también predice el éxito académico. Seligman (1991) realizó un estudio en el que participaron 500 alumnos del primer año de la clase de 1984 de la Universidad de Pennsylvania, las puntuaciones de éstos en un test de optimismo fueron un mejor pronosticador de sus notas reales, que las puntuaciones de las pruebas de aptitud a las que habían sido sometidos, cuando asistieron a la escuela secundaria.

En el área laboral, la confianza en uno mismo es un elemento importante en el buen desempeño que logran los empleados. Goleman (1998) señala que una de las características más comunes entre los trabajadores que carecen de confianza en sí mismos, es el miedo paralizante a parecer ineptos; otra es abandonar con demasiada facilidad sus opiniones y críticas (aunque las ideas sean buenas), cuando se enfrentan a un desafío. En cambio, las personas dotadas de confianza en sí mismas se consideran eficaces, capaces de asumir un desafío y dominar una tarea nueva. Un estudio longitudinal efectuado con gerentes de AT&T, encontró que la confianza en uno mismo, al comienzo de la carrera, resultó en una serie de asensos y éxitos en altos puestos años después (Howard y Bray, 1988, citado por Goleman, 1998).

Para finalizar este capítulo, cabe destacar que se elaboró **una definición de Inteligencia Emocional** (Olvera, Domínguez y Cruz, 1997) extraída de resultados obtenidos con muestras de población mexicana; lo que constituye una aportación. En este caso, no se extrapolaron definiciones de estudios y resultados ajenos a nuestra cultura; lo que hasta ahora ha constituido una opción muy generalizada entre otros investigadores.

Definición de Inteligencia Emocional: "Capacidad de un individuo para ejecutar y depurar al menos las siguientes habilidades: autoobservar sus emociones y las de otros; regulación de éstas; expresar oportunamente sus emociones, no ocultar sus dificultades emocionales y compartirlas; poseer un estilo de afrontamiento adaptativo; mantener alta la esperanza y perseverar en las metas".

CAPITULO IV.

METODOLOGÍA

METODOLOGÍA

Planteamiento del Problema y Justificación de la Investigación

Generalmente se considera que, el Rendimiento Académico es el desenlace final y objetivo del proceso enseñanza-aprendizaje, que se presenta en los diferentes niveles educativos. El conocimiento y habilidades adquiridas en un nivel educativo, deben ser repertorios que faciliten la adquisición de otros conocimientos y habilidades en un nivel de enseñanza posterior. Luego entonces, de acuerdo a esta aseveración, los estudiantes que obtienen un Rendimiento Académico alto, deberán tener mayor facilidad para aprender nuevos repertorios escolares; en cambio, alumnos con un Rendimiento bajo presentarán dificultades durante el proceso enseñanza-aprendizaje en que se encuentren, es probable que no hayan adquirido, en un nivel de enseñanza anterior, los repertorios que faciliten el actual proceso.

Estas ideas han generado el interés para estudiar los factores, que coadyuvan en el Rendimiento Académico. Existe una serie de investigaciones sobre los factores múltiples, que influyen en el Rendimiento Académico con relación al fracaso o éxito escolar.

El Rendimiento Académico que logren los alumnos que se capaciten en alguna profesión, será un indicador de los conocimientos y habilidades tanto técnicas y profesionales, que les facilitarán ejecutar su profesión más eficientemente en un futuro. Este hecho tiene grandes repercusiones, no sólo laborales, sino también económicas y sociales. Por ejemplo, en el caso de que el Rendimiento Académico del futuro profesionista haya sido limitado, su desempeño técnico no será muy eficiente y su productividad laboral se puede ver mermada.

Por otra parte, es un hecho que un Rendimiento Académico elevado no garantiza el éxito profesional; sin embargo, las becas académicas y de investigación, así como, los empresarios que se dedican a la contratación se inclinan más por egresados con Rendimiento alto; debido a que, este factor es un indicador de dominio técnico. También a nivel económico, un egresado con reconocimientos académicos estaría en la posibilidad de exigir una mayor remuneración económica. Además se supone que, las personas que logran sus metas académicas están más satisfechas de sus logros y quizás más seguras.

Antonio Graue (director de recursos humanos de AVANTEL) y Jorge Escribano (director de comunicaciones de ALESTRA) han declarado que en los últimos 4 años, les ha sido difícil contratar a profesionistas en estas áreas, ya que los candidatos cuentan con habilidades técnicas, pero carecen de habilidades sociales y de control en situaciones de crisis (Periódico Reforma, Sección Negocios, 5 de junio, 1999).

La investigación psicológica contemporánea (ver a Sternberg, 1997; Salovey and Mayer, 1990; Gardner, 1983) ha generado propuestas que abren la posibilidad de complementar la formación de nuevas generaciones de profesionistas, para asegurar no solamente su desarrollo tecnológico (conocimiento y habilidades técnicas), sino también su desarrollo profesional. Una de las propuestas se deriva del reconocimiento de que la Inteligencia (C.I.), es un factor que, influye para asegurar parte del desempeño actual y futuro de un profesional, pero que no asegura ni garantiza por sí sola el logro de un desempeño profesional exitoso.

Por lo anterior, Gardner (1983) especialista en el estudio de la Inteligencia Humana, ha propuesto que la Inteligencia no es una única habilidad, que se pueda aplicar a diferentes escenarios, sino que en realidad son varias las habilidades que pueden, en su caso, contribuir al éxito en diferentes escenarios. La propuesta de Gardner ha llegado al punto de reconocer no sólo a una sino

a varias "inteligencias", que en su conjunto pueden contribuir al desarrollo de repertorios profesionales. Luego entonces, la capacidad intelectual es necesaria, pero no es suficiente, ya que la evidencia científica disponible sugiere que no constituye una garantía del éxito profesional y personal.

A partir de propuestas, como las anteriores, ha adquirido importancia la llamada "Inteligencia Emocional", por reconocer la necesidad de contar con habilidades emocionales que repercuten en el Rendimiento Académico y el desempeño profesional.

De acuerdo a sus investigaciones en diferentes empresas, Daniel Goleman (1998) señaló que los empleados exitosos son aquellos que no pierden el equilibrio en situaciones tensas, sino que aún en medio de la crisis se mantienen serenos; es decir, manejan sus emociones, son empáticos y sensibles con sus compañeros. Estas habilidades emocionales son algunos de los componentes de la Inteligencia Emocional (Mayer and Salovey, 1997).

La introducción del término Inteligencia Emocional, contribuye a reconsiderar la importancia que tienen las emociones como un factor o variable para preservar o elevar la calidad de vida; así como, coadyuvar al desempeño profesional, social y familiar del ser humano, ya que se va corroborando que juegan un papel regulatorio en los procesos adaptativos. Además, el concepto de Inteligencia Emocional ha facilitado la integración entre las actividades de tipo racional y actividades emocionales.

La Educación Superior, no sólo debe formar profesionistas competentes en el área tecnológica, sino también individuos con un nivel de desarrollo suficiente para comprender, adaptarse y hacer aportaciones para la transformación de su realidad social. Estas ideas sugieren que es necesario estudiar cuál es la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico.

Se han realizado pocos estudios sobre algunas áreas de la Inteligencia Emocional con estudiantes universitarios (ver a Mayer and Salovey, 1997), estas investigaciones muestran la interacción de las habilidades emocionales y cognitivas en el desempeño escolar.

Entre estas investigaciones se encuentra la de Palfai y Salovey (1990), que tuvo por finalidad identificar cuales son los estados emocionales relacionados con determinados tipos de pensamiento (Inductivo-Deductivo). Indujeron estados de ánimo alegres y tristes a alumnos universitarios, y encontraron que los estados de ánimo alegres facilitaban resolver problemas inductivos; en cambio, los estados de ánimo tristes facilitan resolver problemas deductivos.

Otra investigación realizada por Goldman, Kraemer y Salovey (1996) sobre estilos de afrontamiento y regulación emocional, también con estudiantes universitarios, indicó que los alumnos que contaban con la habilidad para regular sus estados de ánimo negativos no pedían ayuda en la solución de problemas, además se enfermaban menos y obtenían altas calificaciones escolares; en cambio, los alumnos que no regulaban sus emociones negativas pedían ayuda durante sus eventos estresantes, se enfermaban más y obtenían bajas calificaciones.

Las investigaciones dirigidas por Mayer y Salovey (1997) sobre Inteligencia Emocional, tienen grupo control y experimental; además emplean técnicas no sólo de autorreporte, sino también instrumentos multidimensionales que realizan evaluaciones con base en tareas y ejercicios. Sin embargo, no cuentan con mediciones psicofisiológicas, que han demostrado ser indicadores de los cambios emocionales, específicamente de los estados de regulación emocional (estrés-relajación).

Pennebaker (1995) ha estudiado extensamente los beneficios de la Revelación Emocional. En una de sus investigaciones con estudiantes universitarios, encontró que los alumnos que revelaron alguna experiencia traumática, mediante la Escritura Emocional Autorreflexiva, presentaron mejoras

en su salud y en sus calificaciones escolares (Pennebaker, Colder and Sharp, 1990).

Las investigaciones dirigidas por Pennebaker, también cuentan con grupo control y experimental, utilizando tanto mediciones de autorreporte verbal como psicofisiológicas e inmunológicas. Principalmente, Pennebaker ha estudiado la Revelación Emocional mediante un procedimiento sistemático que se llama Escritura Emocional Autorreflexiva, que ha aportado un gran acervo científico sobre los procesos de desahogo y su relación con la salud. Las características metodológicas de la Escritura Emocional Autorreflexiva, pueden proporcionar información no sólo de la Revelación Emocional, sino también del lenguaje emocional y cogniciones. Lo que la hace una técnica muy útil, para investigar otras áreas relacionadas con la Inteligencia Emocional.

Por otra parte, experimentar y manejar las emociones no sólo tiene que ver con procesos cognoscitivos y estados psicológicos, sino también con reacciones fisiológicas, hormonales, mecanismos neurales; así como, procesos conductuales. Por ejemplo, las personas ante una situación estresante experimentan emociones, que van acompañadas por cambios que se producen simultáneamente, como alteraciones en la frecuencia cardíaca (respuesta fisiológica), cambios en su expresión facial (conductual), secreción de adrenalina (reacción hormonal), pensamientos (cognición), etc., estas modificaciones forman parte de la adaptación humana. Para evaluar estas reacciones y procesos es necesario contar con procedimientos que empleen tecnologías apropiadas, que permitan demostrar la relación entre los procesos cognitivos, las respuestas emocionales y las reacciones fisiológicas; además de desarrollar nuevos conceptos explicativos¹.

Mayer y Salovey (1997) proponen que es necesario utilizar otros procedimientos y no sólo el autorreporte verbal, para evaluar la Inteligencia Emocional. Por otro lado, el trabajo realizado por Domínguez y Olvera (1996) emplea mediciones psicofisiológicas, evaluaciones bioquímicas y registros observacionales, entre otros; con diversas poblaciones en ambientes naturales. Estudiar un fenómeno con una técnica o a través de un procedimiento es importante; pero se logra más información mediante procedimientos múltiples, que permitan obtener resultados más completos acerca del fenómeno en estudio. Para el caso de la Inteligencia Emocional como concepto nuevo, se requiere la introducción de nuevas herramientas de trabajo.

Estudios preliminares realizados en el IPN, y en particular, en la ESIME-Culhuacan (1995-1997) con grupos de estudiantes de ingeniería con Rendimiento Académico tanto regular como alto, han revelado que éstos últimos poseían habilidades cognoscitivas sobresalientes, pero sus repertorios de regulación emocional eran limitados. Este hallazgo sugiere que, el grupo de alumnos con alto Rendimiento Académico puede estar atravesando por periodos de estrés elevado, por carecer de habilidades de regulación de sus estados emocionales ante situaciones de exámenes y exposiciones en público (Olvera y Domínguez, 1996). Estos estudios se caracterizaron por utilizar procedimientos complementarios entre sí (autorreporte y mediciones psicofisiológicas).

La investigación psicológica contemporánea debe generar estudios que abran la posibilidad de completar la formación de nuevas generaciones de profesionistas en nuestro país, que no sólo aseguren una competencia tecnológica (dominio técnico), sino también el desarrollo humano integral (Inteligencia Emocional). Para lo cual, es necesario implementar procedimientos sistemáticos (nuevas metodologías), que aporten información más amplia sobre el vínculo del Rendimiento Académico, el éxito profesional y la Inteligencia Emocional.

¹ Los estudios realizados en el campo de las neurociencias, apoyados en nuevas tecnologías, en los últimos años han contribuido a demostrar la existencia de algunas relaciones; por ejemplo, con instrumentos de alta precisión se puede medir variaciones mínimas de la actividad psicofisiológica (recepción o producción), que ocurren simultáneamente con cambios en el lenguaje y en la actividad cognoscitiva (Kadoma, 1991).

Por lo anterior, la presente investigación pretende ampliar la información sobre la siguiente cuestión: **¿Cuáles son las relaciones entre las áreas de la Inteligencia Emocional y el nivel de Rendimiento Académico que logran los futuros profesionistas?**

Una de las instituciones de Educación Superior, que se ha distinguido por formar profesionistas en las áreas tecnológicas es el IPN. En especial, los ingenieros egresados se han caracterizado por ser los responsables operativos del desarrollo industrial de nuestro país. Son profesionistas altamente capacitados; sin embargo, se ha observado que en periodos de fuerte presión pueden perder el control de la situación y llegar hasta infartarse (quedando incapacitados para continuar con su trabajo profesional). Preparar a estudiantes y posteriormente capacitarlos puede resultar muy costoso; por lo que, es indispensable investigar y estudiar a estos futuros profesionistas, para determinar cuáles son los repertorios emocionales, que les sirvan como amortiguadores para ser competitivos y manejar las situaciones de constante presión, sin llegar a dañar su salud, en un ámbito laboral y en un acelerado desarrollo tecnológico.

Así el **Objetivo General** del presente estudio fue:

- ▶ Determinar los límites y la posible vinculación entre las cinco áreas propuestas de la Inteligencia Emocional (Adaptación Emocional, Revelación Emocional, Lenguaje Emocional, Control de Impulsos y Esperanza), y su repercusión en el nivel de Rendimiento Académico de estudiantes de Ingeniería del Instituto Politécnico Nacional, mediante un método multivariado.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ψ Identificar y delimitar algunas de las áreas que integran la Inteligencia Emocional y sus interrelaciones.
- Ψ Diseñar y proponer instrumentos y técnicas para valorar las áreas de la Inteligencia Emocional determinadas, en estudiantes de Ingeniería del Instituto Politécnico Nacional.
- Ψ Identificar la relación que tienen las cinco áreas de la Inteligencia Emocional con el Rendimiento Académico, entre los estudiantes que presentan y han mantenido un nivel de Rendimiento Académico elevado y estudiantes que tienen un Rendimiento regular.

HIPÓTESIS

El nivel de Rendimiento Académico que logran los alumnos se asocia con el desarrollo de su Inteligencia Emocional.

La Inteligencia Académica (C. I.) es una condición de necesidad, mas no de suficiencia en el proceso enseñanza-aprendizaje.

VARIABLES

De acuerdo al primer objetivo de esta investigación, las áreas de estudio propuestas para valorar la Inteligencia Emocional fueron: Adaptación Emocional, Control de Impulsos, Lenguaje Emocional, Revelación Emocional y Esperanza. Cada una de estas áreas abarca diferentes fenómenos y procesos emocionales; por lo que, se hizo una depuración de éstos con el propósito de establecer las variables de cada una de estas áreas. Las variables determinadas se definieron tanto

conceptual como operacionalmente, de acuerdo al marco teórico y la experiencia clínica con pacientes que padecen estrés crónico. Las variables de cada una de las áreas fueron las siguientes:

1) VARIABLES DE ADAPTACIÓN EMOCIONAL

A) Estresor

Definición Conceptual: Estresor es un acontecimiento-estímulo que provoca reacciones físicas, psicofisiológicas, emocionales, cognoscitivas y/o conductuales, evaluadas como amenazantes y que ponen en peligro el bienestar (Lazarus y Folkman, 1986).

Definición Operacional: El estresor fue investigado con una pregunta (entrevista), que hacía referencia a las situaciones que provocan nerviosismo, ansiedad o una sensación de pérdida de control.

B) Reacción Física ante Estresores

Definición Conceptual: Cambio fisiológico que refleja diferentes respuestas del organismo, ante una situación estresante.

Definición Operacional: La reacción física fue indagada con un autorreporte (entrevista), que hacía referencia a la presencia o no de reacciones físicas como dolor de cabeza, dolor estomacal, sudoración, etc. durante situaciones estresantes.

C) Pensamiento Negativo

Definición Conceptual: Cualquier pensamiento que provoca diferentes respuestas en el organismo ante un estresor.

Definición Operacional: Fue identificado mediante un autorreporte sobre la presencia o no de pensamientos, que interfieren o limitan en la realización de las actividades diarias.

D) Afrontamiento

Definición Conceptual: Afrontamiento es el esfuerzo cognitivo y/o conductual constantemente cambiante, que se desarrolla para manejar las demandas específicas externas y/o internas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos (Lazarus y Folkman, 1986). También el afrontamiento se puede definir como: Respuestas cognoscitivas, fisiológicas, emocionales y/o conductuales que tienen como función manejar las consecuencias emocionales de las situaciones estresantes y, ayudar a solucionar dicha situación o por lo menos amortiguar los efectos negativos del estrés (Domínguez, Olvera, Pérez, Valderrama y Cruz, 1998).

Definición Operacional: El afrontamiento fue indagado con una pregunta de entrevista, que hacía referencia sobre qué hace cuando ocurren los eventos estresantes. También fue medido por la magnitud de los puntajes obtenidos en el Cuestionario de Estilos de Afrontamiento Ante el Estrés Psicológico. Una persona que obtiene un alto puntaje en algún estilo de afrontamiento, significa que ese estilo o esos estilos son los que adopta ante sus estresores.

E) Estrategias de Solución de Problemas

Definición Conceptual: Son los medios dirigidos para ayudar a manejar o resolver una problemática (Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek y Rosenthal, 1964).

Definición Operacional: Las estrategias de solución de problemas fueron identificadas mediante una pregunta, que hacía referencia a qué hace cuando no puede solucionar un problema.

F) Asertividad

Definición Conceptual: Habilidad tanto para emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente y para no emitir conductas, que son castigadas o extinguidas por otras (Gambrell, 1977). La asertividad también se puede definir como la habilidad para conducirse y expresar directa y adecuadamente sus opiniones y sentimientos (tanto positivos como negativos), en situaciones sociales e interpersonales.

Definición Operacional: La asertividad fue medida a partir de la magnitud de los puntajes obtenidos en el Inventario de Asertividad de Gambrell y Richey (1975). Una persona es considerada típicamente asertiva, si obtiene tanto en la subescala de GI (Grado de Incomodidad) como en la subescala de PR (Probabilidad de Respuesta) puntajes bajos.

G) Autoevaluación de la Utilidad del Afrontamiento

Definición Conceptual: La autoevaluación de la utilidad del afrontamiento se refiere a la evaluación secundaria, que es la valoración de la posible eficacia de las estrategias de afrontamiento, implica determinar la posibilidad de que una estrategia específica pueda aplicarse de forma efectiva y, la evaluación de las consecuencias de utilizar una estrategia determinada, en el contexto de otras interpretaciones y demandas internas y/o externas (Lazarus y Folkman, 1986).

Definición Operacional: La autoevaluación de la utilidad del afrontamiento fue identificada mediante el autorreporte que se refería a sí el afrontamiento ayudaba a solucionar la situación estresante, a sentirse mejor, empeorar las cosas o seguían igual.

2) VARIABLES DE CONTROL DE IMPULSOS**A) Autopercepción de Nerviosismo**

Definición Conceptual: Identificación de signos tanto físicos, cognoscitivos y conductuales referentes a la emoción de nerviosismo.

Definición Operacional: La autopercepción de nerviosismo se midió mediante un autorreporte, sobre qué tan nervioso se considera del 1 al 10, en donde 1 es poco y 10 es mucho. Las personas que se califican con 1 se perciben como no nerviosas; en cambio, los individuos que se califican con 10 se perciben muy nerviosos.

B) Manejo de Impulsos

Definición Conceptual: Regulación de los pensamientos, conductas, emociones y reacciones psicofisiológicas adversas, producidas por situaciones problemáticas.

Definición Operacional: El manejo de impulsos fue identificado mediante un autorreporte, sobre qué tanto pierde el control ante situaciones inesperadas.

C) Control de Ansiedad

Definición Conceptual: Manejo adecuado de reacciones físicas relacionadas con la emoción de ansiedad.

Definición Operacional: Ante una situación de entrevista, se observó si el sujeto manifestaba alguno de estos signos: manos frías, boca seca, sudoración, movimientos, etc. Las personas que no presentan ningún signo de ansiedad, poseen un control sobre éstos.

D) Control del Enojo

Definición Conceptual: Manejo adecuado de los pensamientos, conductas, emociones y reacciones psicofisiológicas producidas por el enojo.

Definición Operacional: Fue medido a partir de la magnitud del puntaje obtenido en el factor "Control del Enojo" del Cuestionario de Control de Impulsos. Una persona que obtiene un puntaje alto en este factor, posee un control del enojo.

E) Control del Estrés

Definición Conceptual: Manejo adecuado de los síntomas del estrés ante situaciones sociales, familiares y académicas.

Definición Operacional: Fue medido a partir de la magnitud del puntaje obtenido en el factor "Control del Estrés" del Cuestionario de Control de Impulsos. Una persona que obtiene un puntaje alto en este factor, posee un control del estrés.

F) Respuesta Natural de Relajación

Definición Conceptual: Respuesta que devuelve al organismo su estado natural de equilibrio, normalizando los procesos físicos, mentales y emocionales que se vieron afectados ante un evento estresante (Davis, McKay y Eshelman, 1985).

Definición Operacional: Fue medida por la magnitud del puntaje obtenido en la condición Respuesta Natural de Relajación del Perfil Psicofisiológico del Estrés. Si una persona obtiene un puntaje alto en esta condición, significa que ejecutó su respuesta natural de relajación.

3) VARIABLES DE REVELACIÓN EMOCIONAL

A) Apoyo Social

Definición Conceptual: Red social con la que cuenta el sujeto para comunicar o compartir sus problemas o asuntos íntimos.

Definición Operacional: El apoyo social fue indagado con un autorreporte, sobre la confianza para platicar problemas o asuntos íntimos a los amigos.

B) Apoyo Familiar

Definición Conceptual: Comunicación de sus problemas o asuntos íntimos a los miembros de su red familiar.

Definición Operacional: El apoyo familiar fue identificado con una pregunta, que hacía referencia sobre si tiene confianza de platicar a la familia algún problema.

C) Comunicación de Emociones Negativas

Definición Conceptual: Expresar de manera oral o escrita emociones negativas experimentadas durante una situación con carga emocional.

Definición Operacional: Fue medida por la magnitud del número de palabras emocionales negativas manifestadas en la Escritura Emocional Autorreflexiva.

D) Comunicación de Emociones Positivas

Definición Conceptual: Expresar de manera oral o escrita emociones positivas experimentadas durante una situación con carga emocional.

Definición Operacional: Fue medida por la magnitud del número de palabras emocionales positivas manifestadas en la Escritura Emocional Autorreflexiva.

E) Comunicación de Frases Autorreflexivas

Definición Conceptual: Comunicar de manera oral o por escrito autorreflexiones que permiten entender,

analizar y asimilar un evento problemático.

Definición Operacional: Magnitud de este tipo de frases manifestadas en la Escritura Emocional Autorreflexiva.

F) Evento Inhibido

Definición Conceptual: Experiencia estresante, traumática o dolorosa reciente o antigua, que no se haya comunicado a nadie y que este prologando los efectos de la inhibición activa.

Definición Operacional: Autorreporte sobre la presencia de eventos traumáticos o dolorosos comunicados mediante la Escritura Emocional Autorreflexiva.

G) Cambio de Temperatura Periférica de la Piel

Definición Conceptual: Aumento o disminución de la irrigación sanguínea, que es un indicador de los cambios emocionales específicos de estados de estrés y relajación.

Definición Operacional: Diferencia entre la temperatura inicial y final registrada durante la ejecución de la Escritura Emocional Autorreflexiva.

4) VARIABLES DE LENGUAJE EMOCIONAL

A) Rotulamiento Emocional

Definición Conceptual: Identificar y asignarle el nombre de una emoción a las sensaciones corporales, que se experimentan durante situaciones con carga emocional.

Definición Operacional: Magnitud de los puntajes obtenidos en el factor "Rotulamiento Emocional" del Cuestionario de Lenguaje Emocional. Las personas que obtienen un puntaje alto en este factor, poseen la habilidad de rotular emocionalmente sus sensaciones corporales, manifestadas durante una situación emocional. También fue indagado mediante una pregunta, que hacia referencia a la descripción de emociones experimentadas durante una situación estresante.

B) Comunicación Emocional

Definición Conceptual: Expresar y compartir en palabras, gestos y escritos las emociones que se experimentan ante situaciones con carga emocional.

Definición Operacional: Magnitud de los puntajes obtenidos en el factor "Comunicación Emocional" del Cuestionario de Lenguaje Emocional. Las personas que obtienen un puntaje alto en este factor, poseen la habilidad de comunicar sus emociones experimentadas en una situación con carga emocional. También se investigó mediante un autorreporte, sobre sí puede expresar sus emociones ante una situación que le esta causando enojo, nerviosismo o ansiedad.

C) Comunicación de Emociones Negativas

D) Comunicación de Emociones Positivas

E) Cambio de Temperatura Periférica de la Piel

5) VARIABLES DE ESPERANZA

A) Meta

Definición Conceptual: Objetivo a corto, mediano o a largo plazo que tiene el sujeto en diferentes ámbitos.

Definición Operacional: La meta fue medida con un autorreporte, sobre sí tiene metas personales y/o

profesionales.

B) Iniciativa

Definición Conceptual: La variedad de acciones que tiene el sujeto para alcanzar sus metas.

Definición Operacional: Fue identificada mediante un autorreporte, sobre qué a hecho para alcanzar sus metas.

C) Motivación

Definición Conceptual: Son las personas, situaciones o sentimientos que mueven a actuar de cierta manera, para lograr las metas fijadas.

Definición Operacional: La motivación fue indagada con un autorreporte, sobre qué le motiva para alcanzar sus metas.

D) Optimismo

Definición Conceptual: Propensión de ver las cosas de manera favorable.

Definición Operacional: El optimismo fue identificado mediante un pregunta, sobre qué hace ante los fracasos. También fue medido con la magnitud del puntaje obtenido en el Cuestionario de Esperanza. Las personas que obtienen un puntaje mayor en este cuestionario, son personas que poseen esperanza; es decir, confianza y optimismo.

E) Confianza

Definición Conceptual: Actitud que proviene del conocimiento certero de nuestras capacidades valores y metas.

Definición Operacional: La confianza fue investigada mediante el autorreporte sobre qué hace ante los fracasos. También fue medida con la magnitud del puntaje obtenido en el Cuestionario de Esperanza. Las personas que obtienen un puntaje alto en este cuestionario, son personas que poseen esperanza; es decir, confianza y optimismo.

6) VARIABLES DE RENDIMIENTO ACADÉMICO

A) Cuadro de Honor

Definición Operacional: Alumnos que obtuvieron en el último periodo escolar una calificación igual o superior a 9.0.

B) Promedio

Definición Operacional: La media de calificaciones obtenida en los semestres anteriores, pero aprobatoria.

C) Autopercepción del Rendimiento Académico

Definición Operacional: Fue identificada mediante un autorreporte que solicitaba especificar cómo considera que es su Rendimiento Académico en el último semestre.

Otra variable que también se tomó en cuenta fue la edad.

TIPO DE ESTUDIO

Esta investigación fue de tipo exploratorio y correlacional, ya que permitió conocer una primera aproximación sobre las relaciones entre las áreas de Inteligencia Emocional propuestas y el nivel de Rendimiento Académico, mediante un método multivariado (autorreporte, mediciones psicofisiológicas, Escritura Emocional Autorreflexiva, registro observacional).

En algunas partes de la investigación se aplicó procedimientos (Perfil Psicofisiológico del Estrés y Escritura Emocional Autorreflexiva), que manipularon variables; así como, instrucciones diferentes que permitieron hacer una comparación sobre los efectos de las mismas. Por lo que, se puede considerar cuasiexperimental.

El diseño de ejecución de la Escritura Emocional Autorreflexiva fue:

$$G \Rightarrow M_1 \Rightarrow T \Rightarrow M_2$$

MUESTRA

La muestra constó de 160 alumnos de Ingeniería de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) Culhuacan del Instituto Politécnico Nacional (ciclo escolar 2/1997-1/1998). Abarcó estudiantes de Ingeniería en Computación (n=6), Comunicaciones (n=14) y Mecánica (n=140). Participaron 19 mujeres y 141 hombres, las edades de estos jóvenes oscilaron entre 16 a 25 años.

La muestra estuvo conformada tanto por sujetos con alto y regular Rendimiento Académico, por lo que se dividió en:

N	GRUPO	CARACTERÍSTICAS
28	Cuadro de Honor	Estuvo formado por alumnos que alcanzaron o mantuvieron un promedio igual o superior a 9.0.
132	Regulares	Abarcó a estudiantes que obtuvieron un promedio inferior a 9.0 hasta 6.0 en los semestres anteriores.

El Cuadro de Honor se refiere al grupo de alumnos que han mantenido, en sus semestres anteriores, los mejores promedios en cada uno de los grupos de las tres ingenierías que se imparten en esta escuela. En el ciclo escolar en el que se llevo a cabo esta investigación, el Cuadro de Honor estuvo integrado por 36 estudiantes con un promedio igual o superior a 9.

La muestra se seleccionó de manera no aleatoria y accidental. En el caso de los alumnos regulares, se le pidió a cinco grupos de Ingeniería Mecánica de la materia de Humanidades (primero n=52, cuarto n=44 y noveno semestre n=32) que participaran en esta investigación, colaborando todos los alumnos. En cuanto a los alumnos del Cuadro de Honor, las autoridades de la escuela los invitaron a participar en esta investigación, cooperando 28 estudiantes.

La muestra corresponde aproximadamente el 10% de la población de estudiantes de la ESIME-Culhuacan, IPN (ciclo escolar 2/1997-1/1998).

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

El método multivariado estuvo conformado por 4 técnicas:

1. *Perfil Psicofisiológico de Temperatura Periférica de la Piel Bilateral de Narinas (Instrumentos: Termómetros Electrónicos Portátiles Temp-Time).*
2. *Autorreporte Verbal (Instrumentos: Entrevista Estructurada y Cuestionarios).*
3. *Registro Observacional (Instrumento: Lista de Cotejo).*
4. *Escritura Emocional Autorreflexiva.*

1. AUTORREPORTE VERBAL. La técnica de autorreporte se empleó con el fin de obtener información, tanto escrita como verbal de los sujetos con respecto a las áreas de la Inteligencia Emocional y de el Rendimiento Académico. Los instrumentos que lo conformaron fueron:

A) Entrevista. Fue una entrevista dirigida mediante un cuestionario de 33 preguntas (ver Anexo 1) previamente elaborado² que constó de 4 tópicos:

1. Datos Generales.
2. Escolaridad.
3. Autodescripción.
4. Inteligencia Emocional.

Datos Generales. Este apartado incluyó los datos personales del entrevistado a saber: nombre, estado civil, dirección, edad y teléfono.

Escolaridad. Con este tópico se recabó información relacionada con el Rendimiento Académico del entrevistado (preguntas 1-5).

Autodescripción. Los reactivos de este tópico se refirieron básicamente a la percepción que tenía el entrevistado de sí mismo y la identificación de sus habilidades y sus defectos (preguntas 6-8).

Inteligencia Emocional. Este tópico se diseñó con el propósito de recabar información relacionada con el manejo y los efectos de la Inteligencia Emocional, en el estilo de vida de los entrevistados. Se diseñaron preguntas para valorar cada una de las áreas propuestas de Inteligencia Emocional:

Áreas de la Inteligencia Emocional	Número de Preguntas
Adaptación Emocional	9, 10, 11, 14, 17, 18, 21, 24, 25, 30, 31 y 32.
Lenguaje Emocional	12 y 13.
Control de Impulsos	15, 16, 19 y 20.
Revelación Emocional	22 y 23.
Esperanza	26, 27, 28, 29 y 33.

² Algunos de reactivos de este instrumento fueron extraídos de encuestas de diferentes investigaciones, llevadas a cabo con estudiantes de la ESIME Cuahuacán: "Estrés en Ingenieros del IPN" (1996) y "Calidad de Vida de los Estudiantes de Ingeniería del IPN" (1996). Los demás reactivos fueron diseñados de acuerdo a los indicadores clínicos derivados tanto de las anteriores investigaciones, como de los talleres de Control y Manejo del Estrés dirigidos a la población estudiantil de dicha institución educativa (período: 1995-1996).

B) Cuestionarios. Se emplearon cuestionarios tanto ya validados; así como, otros que se diseñaron para valorar áreas específicas. Los primeros fueron:

Inventario de Asertividad de Gambrell y Richey (1975)³.

Descripción del Instrumento⁴:

Es un instrumento que permite determinar cuales son las situaciones, que con mayor frecuencia se asocian con carencia de asertividad o pobre asertividad. Sus reactivos presentan situaciones de interacción con extraños, amigos, compañeros de trabajo o de escuela y personas íntimamente relacionadas.

En total son 40 reactivos que se engloban en ocho categorías:

1. Rechazar peticiones.
2. Admitir limitaciones personales.
3. Iniciar contactos sociales.
4. Expresar sentimientos positivos.
5. Afrontar la crítica de los demás.
6. Discrepar sus opiniones.
7. Ejecutar conductas asertivas en lugares públicos y,
8. Expresar sentimientos negativos.

Los reactivos se contestan en dos ocasiones de manera independiente, constituyendo dos subescalas: Grado de Incomodidad y Probabilidad de Respuesta.

1) Grado de Incomodidad. (GI). Evalúa el malestar subjetivo que la persona experimentaría en las situaciones descritas, según una puntuación que va de 1 a 5 (1=Nada; 5=Demasiado).

2) Probabilidad de Respuesta (PR). Evalúa la probabilidad de que la persona lleve a cabo la conducta descrita, referida en una escala de 1 a 5 (1=Siempre; 5=Nunca).

Este inventario fue estandarizado en la Ciudad de México por Guerra (1996), quien obtuvo las normas para cada una de las subescalas. Además reportó que el inventario presenta una confiabilidad $\alpha=0.92$ y posee validez conceptual y de constructo.

Con este instrumento se evaluó la variable Asertividad correspondiente al área de Adaptación Emocional.

³ Este instrumento a sido empleado en México en varias investigaciones: "Entrenamiento Asertivo en Sujetos Alcohólicos" llevada a cabo por Larive (1983), "Entrenamiento Asertivo para el Trastorno de la Personalidad por Dependencia" hecha por Buitrón (1991).

⁴ Con la intención de no atentar en contra de los derechos de las autoras, no se incluye en este trabajo la versión íntegra del inventario, ésta debe solicitarse a: Mtro. Samuel Jurado Cárdenas, División de Estudios de Posgrado, Facultad de Psicología, UNAM. Av. Universidad 3004, C.P. 04510.

Cuestionario de Estilos de Afrontamiento ante el Estrés Psicológico⁵

Descripción del Instrumento:

Este cuestionario fue adaptado de Billings y Moos (1981). Es un instrumento de autorreporte para adultos que pretende identificar los estilos de afrontamiento, que ejecutan las personas al encontrarse ante situaciones potencialmente estresantes (ver Anexo 2). Permite valorar tanto el afrontamiento activo-cognoscitivo, activo-conductual y afrontamiento de escape o evitación; a su vez, estos estilos de afrontamiento se dividen cada uno en: foco de atención hacia la emoción y foco de atención hacia el problema (Olvera, 1993).

Este instrumento consta de 21 reactivos con tres opciones de respuesta (Poco, Medianamente, Mucho) y su escala de medición es ordinal (ver Anexo 3). En esta investigación se obtuvo la confiabilidad (alpha de Cronbach) y validez de factores del cuestionario.

Con esta prueba se evaluó la variable Afrontamiento correspondiente al área de Adaptación Emocional.

Cuestionario de Lenguaje Emocional⁶

Descripción del Instrumento:

Este instrumento fue diseñado por Olvera, Cruz y Domínguez (1997) con el propósito de valorar la capacidad de identificar las sensaciones corporales producidas por emociones, la capacidad de rotular emocionalmente tales sensaciones; así como, la habilidad de comunicarlas (compartirlas).

Consta de 20 preguntas, las cuales presentan dos opciones de respuesta "Falso-Verdadero" (Ver Anexo 4) y su escala de medición es de tipo dicotómica (ver Anexo 5). En esta investigación se obtuvo la confiabilidad (alpha de Cronbach) y validez de factores de este instrumento.

Con este cuestionario se evaluaron las variables Rotulamiento y Comunicación Emocional, correspondientes al área de Lenguaje Emocional.

Cuestionario de Control de Impulsos⁷

Descripción del Instrumento:

Este cuestionario también fue diseñado por Olvera, Cruz y Domínguez (1997) con el fin de obtener información sobre el manejo que tiene la persona sobre sus reacciones psicofisiológicas, de

⁵ Este instrumento fue empleado en diferentes investigaciones como: "Características Emocionales y Psicofisiológicas de la Policía Judicial del Distrito Federal" (Olvera, 1993), "Estrés y Conductas Adictivas en Jóvenes Marginados" (Domínguez, González y Vázquez, 1994).

⁶ Los reactivos se diseñaron de acuerdo a las observaciones clínicas derivadas durante los "Talleres de Control y Manejo del Estrés (1995-1997)" dirigidos a Estudiantes de la ESIME Culhuacán del IPN, del Lenguaje Emocional que los alumnos de la ESIME emplearon en la Escritura Emocional Autorreflexiva en la Investigación "Estrés en Ingenieros" (Olvera y Domínguez, 1996) y de las investigaciones de la Dra. Ana Vaño (1996) sobre el Lenguaje Emocional.

⁷ Los reactivos de este cuestionario se derivaron de acuerdo a las situaciones estresantes reportadas por estudiantes de la ESIME Culhuacán en la investigación: "Estrés en Ingenieros" y en los "Talleres de Control y Manejo del Estrés (1995-1997)" también dirigidos a esta población estudiantil.

sus pensamientos y acciones ante situaciones escolares, familiares, sociales y laborales (ver Anexo 6).

El cuestionario consta de 20 preguntas, las cuales presentan dos opciones de respuesta "Falso-Verdadero"; por lo que su escala de medición es dicotómica (ver Anexo 7). En esta investigación se obtuvo la confiabilidad (alpha de Cronbach) y validez de factores del instrumento.

Con esta prueba se evaluaron las variables Control del Enojo y Control del Estrés correspondientes al área de Control de Impulsos.

Cuestionario de Esperanza¹

Descripción del Instrumento:

Este instrumento, al igual que los dos anteriores fue diseñado por Olvera, Cruz y Domínguez (1997) con la finalidad de recabar información sobre cómo manejan situaciones adversas y qué actitud asumen o es asumida en el desempeño de sus actividades por la población examinada (ver Anexo 8).

El cuestionario consta de 16 preguntas, las cuales presentan tres opciones de respuesta "Pocas Veces" "Regularmente" y "Muchas Veces" y su escala de medición es ordinal (ver Anexo 9). En esta investigación se obtuvo la confiabilidad (alpha de Cronbach) y validez de factores del instrumento.

Con este instrumento se evaluó las variables Optimismo y Confianza, correspondientes al área de Esperanza.

2. REVELACION EMOCIONAL². Es una técnica de escritura que consiste en pedirle a la persona que escriba por 5 ocasiones sobre alguna experiencia dolorosa, traumática, perturbadora y/o conflictiva, reciente o pasada, especialmente aquella que nunca haya hablado con nadie o lo haya hablado superficialmente. En estos ejercicios se pretende que la persona revele sus emociones y sentimientos más profundos; así como, las experiencias positivas que logró obtener de ese episodio y las metas que se definieron a partir de ello. El ejercicio se puede ejecutar en una modalidad, individual o grupal.

En el primer ejercicio: "A", se le indica a los sujetos que escriban libremente utilizando la primera persona del singular (yo, mí, a mí, etc.). En el ejercicio "B" se presenta a los sujetos una lista de palabras, y se les solicita que escriban utilizando las palabras que más consideren que se ajustan a su propio estilo de lenguaje. En el ejercicio "C" se utilizan las instrucciones del ejercicio "A". En el ejercicio "D", se les pide que escriban en tercera persona del singular (a él, ella, pensó, etc.). Por último en el ejercicio "E" escriben las consecuencias provechosas, beneficiosas o útiles que les dejó la experiencia y los planes o metas que surgieron a partir de dicha experiencia.

¹ Las preguntas de este cuestionario se diseñaron de acuerdo a los datos obtenidos en la investigación "Calidad de Vida de los Estudiantes de Ingeniería del IPN (1996)".

² Aplicar y evaluar esta técnica implicó una capacitación clínica previa en el Centro de Servicios Psicológicos (1997) con pacientes con diferentes diagnósticos, que presentaban elevados niveles de inhibición activa.

Actualmente a esta técnica se le ha agregado en las instrucciones, que escriban las soluciones que le dieron al evento traumático o cuáles se plantearían en este momento (ejercicio "A"). En el caso del ejercicio "B" se diseñó una lista especial de palabras positivas, negativas y causales con la finalidad de que sirva de ayuda para plantearse las soluciones a su evento. En el ejercicio "C", se presentan las instrucciones del ejercicio "A". En el último ejercicio: "D" se indica que escriban que aspectos positivos obtuvieron de esa experiencia (Olvera, Domínguez, Cruz y Cortés, 1999).

Es importante señalar que esta investigación utilizó ambas modalidades; es decir, la mitad de la muestra escribió de acuerdo a las instrucciones tradicionales y la otra con solución. En los dos tipos de escritura se aplicaron las instrucciones de los ejercicios "A", "B" y "D" (ver Anexo 11 -A, B, C y D- y 12 11 -A, B, C y D-).

Para la evaluación de ambas modalidades se adaptó una versión breve del: Formato para Calificar la Escritura Emocional Autorreflexiva de Pennebaker (ver Pennebaker, Domínguez, Valderrama y González, 1993). Esta versión breve estuvo conformada por los siguientes tópicos: Datos de Identificación, Temperatura Periférica en los Ejercicios, Contenido del Escrito, Tema del Escrito, Palabras Emocionales, Frases, Grado de Asimilación del Problema y Extensión del Escrito (ver Anexo 13 y 14).

La Escritura Emocional Autorreflexiva, se utilizó para valorar las variables Comunicación de Emociones Negativas, Comunicación de Emociones Positivas, Comunicación de Frases Autorreflexivas, Evento Inhibido y Cambio de Temperatura Periférica de la Piel, correspondientes a las áreas de Revelación Emocional y Lenguaje Emocional.

3. MEDICIONES PSICOFISIOLÓGICAS¹⁰. Las mediciones psicofisiológicas son correlatos, que nos proporcionan información sobre la relación entre los procesos emocionales y los cambios fisiológicos y bioquímicos, son utilizados tanto en la Retroalimentación Biológica como la Neurotroalimentación. Existen varias modalidades de mediciones psicofisiológicas: temperatura periférica de la piel, frecuencia cardíaca, respuesta galvánica, capnometría, frecuencia de ondas cerebrales, etc. Sin embargo, en esta investigación sólo se empleó la temperatura periférica de la piel.

Las variaciones de la temperatura periférica de la piel, son producidas por aumento y disminución de la irrigación sanguínea, son indicadores controlables de los cambios emocionales, específicamente de los estados estrés-relajación y de la actividad de los sistemas nerviosos simpático y parasimpático. La medición de la temperatura se puede hacer tanto en la zona anatómica "tabaquera", en los dedos, lóbulos de las orejas, etc. Sin embargo, el Dr. Masao (1996) encontró que una de las zonas más sensibles es el área de las narinas. Además esta área evolutivamente fue uno de los sistemas importantes para los procesos de adaptación, debido a que formó parte del rinencéfalo.

Es por ello, que la medición de la temperatura en este estudio se llevó a cabo en el área de las narinas. El registro se hizo de acuerdo al "Perfil Psicofisiológico del Estrés", que es un procedimiento que permite determinar los niveles iniciales de las respuestas de temperatura periférica de la piel y de otros correlatos psicofisiológicos, en condiciones de activación, reposo, relajación e inhibición. Consta de 6 condiciones, pero en esta investigación se empleó la versión

¹⁰ La aplicación de esta técnica; así como, su calificación implicó una capacitación especializada previa.

corta: Sentado Ojos Abiertos, Sentado Ojos Cerrados, Respuesta Natural de Relajación e Inhibición Activa, de 2 minutos cada una (ver Anexo 15). Se registro la temperatura en grados °F cada 15 segundos durante los dos minutos de cada condición.

Por otra parte, de acuerdo a observaciones clínicas tanto con personas sanas como con personas con algún padecimiento crónico degenerativo, se ha observado que las temperaturas de sus perfiles presentan ciertas características, como pocos cambios de temperatura, mayor temperatura en la mano no dominante, temperaturas bilaterales con muchos grados de diferencia entre ellas, etc. En base a estas características se establecieron cuatro categorías para el análisis clínico de la temperatura, con el fin de valorar el Perfil Psicofisiológico del Estrés de Temperatura Periférica de la Piel Bilateral de Narinas (Olvera, Domínguez, Cruz y Cortés, 1999):

- *Dominancia:* Cuando la temperatura más alta se encuentra en la mano dominante. La dominancia está relacionada con el control del estrés y con la coordinación visomotora.
- *Ganancia:* Es la ganancia de temperatura que va presentando el sujeto conforme va avanzando la toma del perfil. La ganancia está relacionada con el proceso de relajación, bajo ritmo cerebral y vasodilatación.
- *Simetría:* Se refiere a la igualdad en valores de las temperaturas de ambas narinas. La simetría está relacionada con la actividad cerebral compleja (creatividad, solución de problemas, autorregulación) y con una mayor comunicación interhemisférica.
- *Sincronía:* Son los cambios simultáneos que representan ambas temperaturas a través del tiempo. La sincronía se relaciona con la habilidad para obtener simetría.

Con este correlato psicofisiológico se midió la variable Respuesta Natural de Relajación, correspondiente al área de Control de Impulsos.

4. REGISTRO OBSERVACIONAL

A) Lista de Cotejo. La lista de cotejo se diseñó con el propósito de delimitar algunas conductas, que manifestaron los sujetos durante la entrevista de evaluación (ver Anexo 16) y sobre su lenguaje no verbal como gestos, señales, movimientos y posturas. Constó de los siguientes tópicos:

TÓPICO	RELACIONADO CORRESPONDIENTE
Percepción del Sujeto	Adaptación Emocional
Signos de Ansiedad	Control de Impulsos
Adaptación	Adaptación
Lenguaje	Cognición
Expresión Eidética	Cognición
Contacto Visual	Adaptación

Como se puede observar de acuerdo a la tabla anterior, con este instrumento no solamente

evaluamos aspectos que tienen que ver con la Inteligencia Emocional, sino también con aspectos cognoscitivos y adaptativos.

Con esta técnica se evaluó la variable Manejo de la Ansiedad, correspondiente al área de Control de Impulsos.

ESCENARIO DE INVESTIGACIÓN

La investigación se llevó a cabo en la ESIME-Culhuacan del IPN, en el cubículo del área de Humanidades de Mecánica. Su área es de 3 m. de ancho por 5 m. de largo, cuenta con dos ventanas (las cuales durante la investigación estuvieron cubiertas con persianas) y dos escritorios con su silla respectiva colocados enfrente de ambas ventanas. En el transcurso de la investigación contó con buena iluminación y una temperatura ambiente promedio de 17°C (7:00 a 10:00 am.) y 20°C (10:00 a 13:00 pm.).

MATERIALES Y EQUIPO

- 160 baterías que contenían: Entrevista Estructurada, Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey, Cuestionario de Estilos de Afrontamiento ante el Estrés Psicofisiológico, Cuestionario de Control de Impulsos, Cuestionario de Lenguaje Emocional y Cuestionario de Esperanza; así como Lista de Cotejo, registro de Perfil Psicofisiológico del Estrés y 3 hojas de Escritura Emocional Autorreflexiva.
- 2 Termómetros electrónicos portátiles Temp-Time digitales, para medir la temperatura periférica tanto en grados °C como en °F.
- 1 Cronómetro.
- 15 Cintas hipoalérgicas Transpore de 3M.
- Compresas de algodón con alcohol.
- Material de papelería: hojas, plumas, lápices, sacapuntas, etc.
- Computadora Compaq Presario con los programas: Word 97, Excel 97, SPSS versión 5.0.1 y AMOS 6.3 de SPPSS.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

CAPITULO V.

PROCEDIMIENTO

PROCEDIMIENTO

Este estudio se realizó en las siguientes fases.

PRIMERA FASE: EVALUACIÓN

La aplicación de la batería se llevo a cabo durante el ciclo escolar 2/1997-1/1998, en el cubículo de Humanidades de Ingeniería Mecánica de la ESIME-Culhuacan, con un horario de 7:00 a 9:00 y de 11:00 a 13:00 hrs., los días Martes y Jueves.

Al inicio de los dos semestres, en el caso de los alumnos regulares, la profesora de la clase de Humanidades de Ingeniería Mecánica invitó a sus grupos del ciclo escolar correspondiente, a que participaran en una evaluación sobre habilidades de Inteligencia Emocional, la cual era necesaria para diseñar los Talleres de Control y Manejo del Estrés, que se impartían a sus grupos al final del semestre. Además a los participantes, al término del semestre, se les iban a proporcionar sus resultados por escrito. Todos los estudiantes de ambos periodos se mostraron muy colaboradores. Las evaluaciones se hicieron en los horarios de clase. Conforme a una lista los alumnos acudieron al cubículo en donde se encontraban con la psicóloga evaluadora.

En el caso de los alumnos del Cuadro de Honor, las autoridades académicas de la ESIME, les pidieron que acudieran al área de Humanidades de Ingeniería Mecánica, para que participaran en una evaluación sobre habilidades emocionales, la cual era necesaria para planear un taller de Control y Manejo del Estrés dirigido a ellos. Una vez en el área, se calendarizó su evaluación.

La aplicación de cada una de las técnicas que conformaban el método multivariado, siguió el mismo procedimiento para ambos grupos.

A) PERFIL PSICOFISIOLÓGICO DEL ESTRÉS DE TEMPERATURA PERIFÉRICA DE LA PIEL BILATERAL DE NARINAS

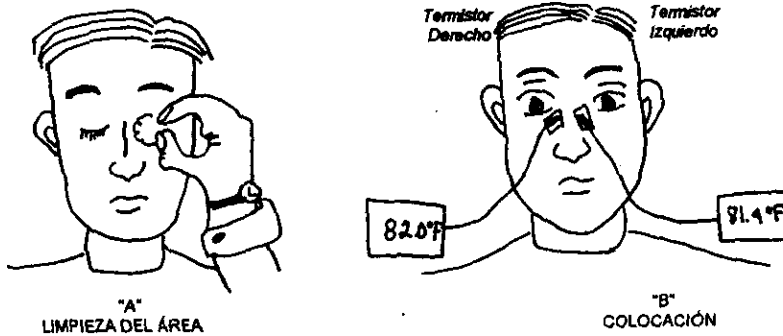
La primera evaluación fue el Perfil Psicofisiológico del Estrés de Temperatura Periférica de la Piel Bilateral de Narinas en grados °F. Esta evaluación sólo se llevo a cabo con la mitad de la muestra, debido a los recursos y tiempo asignados para realizar la presente investigación. Se tomó el perfil a 15 alumnos del Cuadro de Honor. En el caso de los alumnos regulares, la profesora seleccionó de cada uno de sus grupos 10 alumnos en promedio, que detectó con alto, mediano y bajo estrés (n=66). Sin embargo, este dato fue comunicado a la evaluadora una vez concluida la investigación.

Una vez en el cubículo, la psicóloga reafirmó la información sobre el motivo de la evaluación. El alumno participante se sentó frente a ella, quien le indicó la siguiente explicación sobre la evaluación:

"Lo que vamos hacer en este momento es registrar tu temperatura periférica de la piel, esto se debe a que esta temperatura está relacionada con nuestros estados emocionales, por eso es importante medirla. Estos son termómetros especiales para registrar la temperatura periférica de la piel, vamos a colocar los termistores del termómetro sobre la piel de las narinas, por lo que

te voy a limpiar esta área con alcohol, para quitar los excesos de grasa y polvo, ya que pueden interferir con su colocación".

Una vez suministrada la explicación, se limpió el área de las narinas. Después se colocaron los termistores de manera bilateral sobre ambas alas de la nariz.



Procedimiento de colocación de los termómetros de temperatura periférica de la piel en narinas.

Ya colocados la evaluadora indicó:

"Durante los siguientes próximos minutos vamos hacer una serie de actividades, mientras tú las ejecutas, voy a ir registrando tu temperatura cada 15 segundos, ¿tienes alguna duda hasta este momento?" En caso de dudas, se explicaban.

Una vez suministrada la instrucción anterior, se procedió a obtener el Perfil Psicofisiológico del Estrés de Temperatura Periférica de la Piel Bilateral de Narinas, en sus 4 condiciones de acuerdo al siguiente *protocolo*.

Sentado Ojos Abiertos: Se le pidió al sujeto que, permaneciera sentado con los ojos abiertos sin hablar durante el período de dos minutos. Además se solicitó al sujeto que indicará cuando estuviera listo, para iniciar con las mediciones. La psicóloga le mencionó, que ella señalaría cuando iniciar y cuando terminar con el registro. También preguntó si existía alguna duda.

Si existía alguna duda, la aclaraba. Posteriormente, la psicóloga veía el cronómetro y daba la instrucción: "comenzamos". Se registró cada 15 segundos la temperatura en la hoja de registro y en su apartado correspondiente (ver Anexo 15). Terminado el tiempo la psicóloga avisaba: "terminamos". Y continuaba con la siguiente condición.

Sentado Ojos Cerrados: Se solicitó al sujeto que permaneciera sentado, pero con los ojos cerrados durante los dos siguientes minutos, y que debía indicar cuando estuviera listo para iniciar esta condición. Una vez listo el sujeto, se checó el cronómetro y se inició el registro en la hoja y apartado correspondiente (ver Anexo 15). También, como en la condición anterior, se señaló cuando inicio y termino el registro y se aclararon las dudas si es que existían. Concluida la

medición, se continuó con la siguiente condición:

Respuesta Natural de Relajación. Las instrucciones fueron: "durante los dos minutos siguientes, te vas a poner tranquilo como tú sepas hacerlo, tienes alguna duda". En caso afirmativo se aclaró. Al igual que en las otras condiciones, el alumno indicó cuando estuvo listo para comenzar con la condición. También la psicóloga evaluadora señaló el inicio y termino del registro. Una vez concluidas las mediciones se le preguntó al sujeto: ¿Pudiste ponerte tranquilo? ¿Te fue fácil o difícil? ¿En una escala del 0 al 10 qué tan tranquilo te pudiste poner? ¿Qué hiciste para ponerte tranquilo? Sus respuestas se anotaron en el apartado asignado en la hoja de registro (ver Anexo 15).

Una vez concluida esta condición se continuó con la última:

Inhibición Activa: Antes de ejecutar este registro, se le preguntó al sujeto: ¿Alguna vez has visto un "oso blanco"? ¿En dónde lo viste? ¿Describe ese "oso blanco"? Estas preguntas se hicieron con el propósito de que el sujeto evocará en su mente la imagen de un oso blanco, por lo que fue importante que describiera detalles del animal. Posteriormente se le pidió que, por 2 minutos borrrará de su mente las imágenes evocadas previamente del "oso blanco". También el alumno indicó cuando estuvo listo para iniciar el registro. Y se señaló al sujeto, el inicio y termino del registro. Una vez concluido, se le cuestionó: ¿Pudiste borrar el "oso blanco"? ¿Te fue fácil o difícil? ¿Lo borrraste al inicio, en medio o al final del ejercicio? ¿Qué hiciste para borrar el "oso blanco"? ¿Te preocupó borrar el "oso blanco"? También se anotaron sus respuestas a tales preguntas (ver Anexo 15).

Es importante mencionar que en cada una de las condiciones, la psicóloga se cercioró de que el alumno entendiera las instrucciones.

Una vez concluido el registro de esta última condición, se le avisó al sujeto que había terminado esta evaluación. Se agradeció su participación y se procedió a retirar los aparatos. Primeramente se humedecía el área con una compresa de alcohol y se quitó despacio el termistor. Una vez desprendidos los termistores se limpió el área de la piel y los termistores. Generalmente la obtención del perfil duró aproximadamente 18 minutos por sujeto, se obtenía los días Martes.

En la mayoría de las ocasiones, los alumnos fueron citados los días Jueves para conducir la entrevista.

B) ENTREVISTA ESTRUCTURADA

El alumno se sentó enfrente de la psicóloga evaluadora, quien le explicó en que consistía la evaluación que a continuación se iba a realizar:

"El día de hoy, vas a contestar una entrevista y unos cuestionarios que se refieren a diferentes aspectos sobre Inteligencia Emocional, te voy a pedir que contestes con la mayor sinceridad y con la confianza de que la información que nos proporciones, será manejada con seriedad y responsabilidad. Si tienes alguna duda sobre las preguntas con todo gusto te la aclararé".

Se le dio al entrevistado en primer lugar el cuestionario de la entrevista. Se le solicitó que

minutos. Concluido, se explicó el Cuestionario de Control de Impulsos:

"Este cuestionario se refiere a como actuamos ante situaciones cotidianas. Se te presentan una serie de afirmaciones, tú vas a marcar con una "X" la opción, ya sea Falso o Verdadero que mejor te describa, por ejemplo: Me resulta difícil desarrollar mi trabajo. Una respuesta sería: Falso. Tienes alguna duda sobre este cuestionario (si fue así, se aclaró). Puedes contestarlo".

En este cuestionario se invirtió aproximadamente 10 minutos.

Terminado, se entregó al alumno el Cuestionario de Lenguaje Emocional con las siguientes instrucciones:

"Este cuestionario nos va a proporcionar información sobre la expresión de tus emociones. Se te presentan varias opciones, del lado derecho tienes dos tipos de respuesta Falso y Verdadero, vas a marcar la respuesta que más se relacione contigo, como por ejemplo: Se me dificulta expresar lo que siento en una fiesta. La respuesta podría ser: Verdadero. ¿Hay alguna duda? Puedes iniciar".

En este cuestionario el sujeto invirtió en promedio 10 minutos.

Una vez que el sujeto indicó que había terminado de contestarlo, se explicó el Cuestionario de Esperanza:

"Este es el último cuestionario y nos va a proporcionar información sobre como realizas tu trabajo, en el caso de que no trabajes, las opciones que específica la prueba se pueden encaminar al área escolar. Tienes tres opciones de respuesta: Poco, Regular y Mucho. Un ejemplo de como contestar podría ser: Generalmente mi trabajo lo hago con pereza, una respuesta sería: Mucho. ¿Tienes duda de cómo contestarlo? Puedes empezar".

El tiempo de inversión fue en promedio 10 minutos. Una vez contestado, se le agradeció su participación y se indicó que se le esperaba el siguiente Martes para la última evaluación.

D) LISTA DE COTEJO

Una vez finalizada esta evaluación se procedió a llenar la Lista de Cotejo, marcando con una "X" lo observado en el sujeto durante la entrevista de evaluación. Primeramente, se marcó la opción que más describía la percepción que se tuvo del sujeto; en segundo lugar, se señaló si el sujeto manifestó algún signo de ansiedad, en caso afirmativo se especificó cual; después su tipo de lenguaje, expresión eidética; y por último, la postura corporal al sentarse y si hizo contacto visual con la evaluadora (ver Anexo 16).

E) ESCRITURA EMOCIONAL AUTORREFLEXIVA

Esta técnica contó con dos modalidades: Escritura Emocional Autorreflexiva Tradicional Pennebaker y Escritura Emocional Autorreflexiva con Solución. Aproximadamente la primera mitad de cada uno de los grupos (alumnos Regulares e integrantes del Cuadro de Honor) escribió la

escribiera sus datos personales. Una vez lo anterior, se leyeron las instrucciones (ver Anexo 1). Se leyó la primera pregunta y se dio pauta para que el sujeto contestara, en el espacio correspondiente a tal pregunta y así sucesivamente con cada uno de los reactivos. Terminada de leer cada pregunta, se le preguntó al estudiante si tenía alguna duda, en caso afirmativo se aclaraba. Una vez contestada la última pregunta, se señaló al sujeto la finalización de la entrevista. El tiempo promedio de contestación de la entrevista fue de 40 minutos.

C) CUESTIONARIOS

Una vez entregados los cuestionarios, se explicó cada uno de ellos de acuerdo a su orden aparición en la batería.

El primero fue el Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey y se procedió dar las instrucciones:

"Este cuestionario es sobre asertividad y se contesta en dos ocasiones. La primera consiste en indicar, en el espacio que está a la izquierda, el grado de incomodidad o estrés que produce cada situación de la siguiente lista. Utiliza la siguiente escala 1=Nada, 2=Un Poco, 3=Regular, 4=Mucho y 5=Demasiado. Por ejemplo: Decirle a alguien que te pide tu libro de Mecánica que no se lo puedes prestar, ¿qué tanto te incomoda la situación?, podría ser 2.

Una vez contestada esta columna, nuevamente se lee la lista y se indica en la columna derecha del cuestionario, la probabilidad de que actúes así, si realmente se presentará dicha situación. Utiliza la siguiente escala 1=Siempre lo Haría, 2=Usualmente lo Haría, 3=Lo Haría la Mitad de las Veces, 4=Rara vez lo Haría y 5=Nunca lo Haría. Por ejemplo: Decirle a alguien que te pide tu libro de Mecánica que no se lo puedes prestar, ¿qué tanta probabilidad hay de que se lo comuniquen?, podría ser 5.

Es importante que respondas primero la columna izquierda y viceversa. Esto es con la finalidad de no contaminar tus respuestas. Una vez constatado el cuestionario, marca cuáles son las situaciones en las que te gustaría desenvolverte con mayor seguridad. Si tienes alguna duda, dímela y con todo gusto te la aclararé, puedes comenzar".

Se dejó que el sujeto contestará. En promedio cada alumno invirtió 20 minutos. Una vez concluido de contestar, se explicó el siguiente.

En el Cuestionario de Estilos de Afrontamiento ante el Estrés Psicológico se dio la siguiente explicación:

"Este cuestionario nos va proporcionar información sobre cómo reaccionas ante una situación estresante o problemática. Se presentan diferentes opciones sobre como actuarías y pensarías ante una situación de este tipo, al lado de cada una de estas opciones tienes una escala de respuesta que va de: Poco, Medianamente y Mucho, tienes que marcar como te describe tal opción, por ejemplo: Tratas de bajar la tensión drogándote. La respuesta pudiese ser: Poco. ¿Tienes alguna duda? (si fue así, se procedía a aclararla). Puedes empezar. Es importante que contestes con la mayor sinceridad".

El tiempo promedio para contestar este cuestionario fue de aproximadamente de 15

Tradicional y la otra mitad con Solución:

GRUPO	MODALIDAD DE ESCRITURA	No. DE SUJETOS
Regulares	Escritura Emocional	63
	Autorreflexiva Tradicional	69
Cuadro de Honor	Escritura Emocional	13
	Autorreflexiva Tradicional	
	Escritura Emocional	15
	Autorreflexiva con Solución	

Debido a que no se contó con un grupo control, la ejecución de cada una de las instrucciones en cada grupo, presentó el siguiente diseño:

$$G \Rightarrow M_1 \Rightarrow T \Rightarrow M_2$$

Tanto en los grupos de alumnos Regulares como de los del Cuadro de Honor (G), las mediciones (M_1 y M_2) fueron de temperatura periférica de la piel antes y después de escribir, según la instrucción (T) correspondiente de escritura.

Se aplicaron los ejercicios "A", "B" y "D". Para los dos tipos de escritura se llevo a cabo el siguiente procedimiento:

El sujeto se sentó en una silla enfrente de un escritorio. Al inicio de la aplicación de esta técnica, se entregó a cada uno de los sujetos tres hojas. En cada hoja aparecía como encabezado el nombre del ejercicio (Ejercicio "A", Ejercicio "B" y Ejercicio "D"); así como, los datos personales (ver Anexo 10 -A, B y C-). Después se le preguntó con que mano escribe y se le colocó ahí (en la zona tabaquera) un termómetro de temperatura periférica de la piel en °F. Se le explicó que la actividad consistía en escribir por tres ocasiones, de acuerdo a instrucciones previas, sobre algún evento doloroso, de preferencia que no haya comunicado con alguien; además que era importante registrar su temperatura antes y después de cada ejercicio, por lo que se le colocó un termómetro. Luego se le preguntó si tenía alguna duda al respecto. Después se procedió a leer las instrucciones del ejercicio "A", según la modalidad correspondiente (ver Anexo 11A y 12A).

Una vez leída, se indagó si tenía alguna duda, en caso afirmativo se aclaró. Se pidió que anotará su temperatura, que marcaba en esos momentos el termómetro en la hoja y en el apartado: "Temperatura Inicial" y que comenzará a escribir.

Transcurridos 9 minutos, se le indicó: "Tienes un minuto para escribir tu última línea". Marcados los 10 minutos en el cronómetro, se le señaló que había concluido el tiempo y que escribiera en su hoja en el espacio de: "Temperatura Final" la temperatura que marcaba su termómetro en esos momentos. En caso de que el alumno terminará de escribir antes, se le indicó que anotará su temperatura en dicho apartado.

Después se procedió a leerle la instrucción del ejercicio "B", según la modalidad correspondiente (ver Anexo 11B y 12B). Una vez presentadas las instrucciones, se le entregó una lista de palabras (ver Anexo 11C y 12C respectivamente), se le pidió que anotará su temperatura

en el apartado correspondiente y que empezará a escribir. También faltando un minuto para concluir el tiempo, se le dio la misma instrucción que en el ejercicio "A". Igualmente, si terminó antes del tiempo señalado. Posteriormente, se recogió la lista de palabras.

Por último, se le leyeron las instrucciones del ejercicio "D" (ver anexo 11D y 12D). Una vez concluida la lectura, se le solicitó que escribiera su temperatura y que iniciará a escribir. Finalizado el ejercicio, se siguió el mismo procedimiento de los dos ejercicios anteriores.

Concluido el proceso de revelación emocional, en cada una de las modalidades de escritura, se preguntó al sujeto como se sentía y si deseaba comentar algo.

Terminada la sesión se le quitó al alumno el termómetro. Primero se humedecía la cinta transpore con una compresa de alcohol, se retiraba despacio sin lastimar la piel del estudiante. Se le agradeció su participación y se le indicó la fecha en que estarían sus resultados. Por último, se limpió el termistor y se guardó el termómetro en su estuche.

SEGUNDA FASE: CODIFICACIÓN DE DATOS

Una vez obtenidos los datos se calificaron los instrumentos y se elaboró una base de datos.

A) PERFIL PSICOFISIOLÓGICO DE TEMPERATURA PERIFÉRICA DE LA PIEL BILATERAL DE NARINAS:

Se compilaron las temperaturas registradas en cada una de las condiciones; así como, las respuestas a las preguntas hechas al finalizar las dos últimas condiciones (ver Anexo 15). Se diseñó un programa en Excel para calificar cada condición, de acuerdo a las categorías descritas en la metodología. Los criterios para calificar estas categorías fueron:

Dominancia: Si la temperatura en el lado dominante fue mayor se asignó 1, en caso contrario se asignó 0.

Ganancia: Si la temperatura se incrementaba se asignó 1, si decrementaba 0. La ganancia fue evaluada para ambas narinas.

Simetría: Si la temperatura difería entre lados: menos de 1° F se asignó 4, menos de 2° F y más de 1° F se asignó 3, menos de 3° F y más de 2° se asignó 2, menos de 4° F y más de 3° F se asignó 1, más de 4° F se asignó 0.

Sincronía: Si la diferencia de temperatura entre los lados durante la condición se reducía, entonces se asignó 2, si fue constante se asignó 1, si la diferencia aumentaba se asignó 0.

B) ENTREVISTA: Se llevo acabo un análisis de contenido, con la finalidad de establecer la escala de medición de las respuestas de cada una de las preguntas de la entrevista. A las respuestas de tipo categórico se les asignó una escala dicotómica (Si=2, No=1) y a las respuestas de orden jerárquico o de importancia, una escala ordinal (1=Nada, 2=Regular, 3=Mucho). Posteriormente se capturaron los valores asignados a cada una de las respuestas, según su tipo de escala.

C) CUESTIONARIOS: En el Inventario de Asertividad de Gambrell y Richey se codificó el valor número que marcó el sujeto como respuesta en cada una de las dos subescalas.

En el caso de los Cuestionarios de Estilos de Afrontamiento ante el Estrés Psicológico, Control de Impulsos, Lenguaje Emocional y Esperanza para su calificación según su escala (ver metodología), se diseñó una plantilla para cada uno de ellos (Anexo 3, 5, 7 y 9). A cada opción de respuesta que dio el sujeto en cada prueba, se le asignó su valor numérico que indicaba su plantilla correspondiente, para después codificar los valores obtenidos en una base de datos.

D) LISTA DE COTEJO: Se codificaron los datos de acuerdo a una escala dicotómica (Si=2, No=1), dependiendo si se observó en el sujeto los tópicos indicados en la lista.

C) ESCRITURA EMOCIONAL AUTORREFLEXIVA: Cada uno de los ejercicios se evaluaron de acuerdo al Formato de Evaluación de Escritura Emocional Autorreflexiva (ver Anexo 14). Una vez asignados los valores de cada escrito, éstos se codificaron. En cuanto al evento inhibido, se capturaron los temas a los que hacían referencia cada uno de los escritos y se determinó el nivel de impacto emocional del evento inhibido, dependiendo de la gravedad del problema manifestado en cada ejercicio: Si los tres escritos hacían referencia a problemas no tan graves, se le asignó el valor de 1, si el sujeto empezaba con uno grave y terminaba con otro de igual gravedad, se le asignó el 3, pero si transitaba de un problema grave a otro menos grave o viceversa, se le asignó el 2.

TERCERA FASE: ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

En esta investigación, como se ha mencionado, se emplearon varias técnicas que se caracterizan por tener cada una, una escala de medición específica. Así la entrevista presenta tanto escalas dicotómicas como ordinales, según el tipo de respuestas que evalúa cada pregunta. El Inventario de Asertividad de Gambrell y Richey, el Cuestionario de Estilos de Afrontamiento Ante el Estrés Psicofisiológico y el Cuestionario de Esperanza, presentan escalas ordinales; en cambio, los Cuestionarios de Control de Impulsos y Lenguaje Emocional poseen escalas dicotómicas. Las mediciones psicofisiológicas tanto de la Escritura Emocional Autorreflexiva, del Perfil Psicofisiológico del Estrés; así como, los criterios de calificación de éste último, son escalas de razón; los demás datos de la escritura se manejan de manera intervalar. Por último, los datos de la Lista de Cotejo son de carácter dicotómico.

Varias literaturas (ver Stevens, 1946; Siegel, 1956; Moses, 1952) señalan que el uso de la estadística para analizar datos, va a depender del tipo de escala de medición que se empleó para recolectarlos (paramétrica para datos de intervalo y de razón, y no paramétrica para datos nominales y ordinales). Pero en la actualidad, existe literatura que justifica el uso de estadística paramétrica a datos dicotómicos y ordinales (ver Morales, 1987; Hair, Anderson, Tatham, and Black, 1995; Rex, 1998). Específicamente Morales (1987) hace una revisión sobre varios investigadores que apoyan esta idea, entre éstos menciona a Guilford y Nunnally: "Guilford reconoce que rutinariamente se aplican a escalas teóricamente ordinales los métodos que suponen una unidad o intervalo, pero a su juicio los tests y escalas construidas por los métodos convencionales se aproximan suficientemente a las escalas de intervalo, y el error que puede resultar de aplicar técnicas teóricamente inapropiadas está dentro de lo tolerable, como lo demuestran los resultados de validez comprobada en tantas investigaciones... Nunnally afirma contundentemente que, es permisible tratar la mayoría de los instrumentos de medición en las ciencias sociales como si fueran escalas de intervalo (literalmente estos instrumentos llevan o desembocan en escalas de intervalo), aunque su justificación lógica sea complicada... Nunnally concluye que las distorsiones que se pueden introducir utilizando estos métodos con escalas

ordinales (e incluso si no llegan a ordinales) son muy pequeñas, lo mismo que sucede cuando no se cumplen las condiciones de normalidad y homogeneidad de varianzas, y por ésto, según este autor, la tendencia actual es volver a estos métodos más versátiles y poderosos" (citados por Morales, 1987).

Además Morales (1987) señala que el codificar las respuestas con números íntegros sucesivos (muy de acuerdo=5, de acuerdo=4, etc.) y el tratar tanto las respuestas a cada ítem; así como los totales, como si se tratará de verdaderas escalas de intervalo, tiene un apoyo experimental amplio (Morales, 1987).

En base a lo anterior, y al objetivo general de este estudio, se decidió ejecutar ANOVAS y Análisis Lineal Estructural en algunos de los datos recabados. Lo cual se detalla a continuación¹.

A) PERFIL PSICOFISIOLÓGICO DEL ESTRÉS DE TEMPERATURA PERIFÉRICA DE LA PIEL BILATERAL DE NARINAS: Sólo se analizaron estadísticamente las temperaturas registradas. De cada condición del perfil (Sentado Ojos Abiertos, Sentado Ojos Cerrados, Respuesta Natural de Relajación e Inhibición Activa), se calculó la media de las temperaturas registradas al inicio, en medio y al final de una cada de ellas. Después con los resultados de la calificación de las categorías de temperatura periférica de cada condición, se determinó un ANOVA con el fin de especificar si la pertenencia o no al Cuadro de Honor estaba relacionada con el puntaje obtenido en cada condición.

B) ENTREVISTA: Sólo se analizaron las siguientes preguntas:

No. DE REACTIVO	ÍTE
1, 2 y 5.	Rendimiento Académico
6, 7 y 8.	Autodescripción
9, 10, 11, 14, 16, 21, 30, 31 y 32.	Adaptación Emocional
15 y 20.	Control de Impulsos
22 y 23.	Revelación Emocional
12 y 13.	Lenguaje Emocional
26, 27, 28, 29 y 33.	Esperanza

Se obtuvieron datos descriptivos: frecuencias y porcentajes.

C) CUESTIONARIOS: A cada cuestionario fue sometido a un análisis psicométrico, que consistió en el cálculo del alpha de Cronbach y análisis factorial, por el método de componentes principales con rotación varimax. Este análisis psicométrico permitió obtener la confiabilidad², determinar factores y validez de factores³ de cada instrumento.

Cabe mencionar que se asignaron a los factores generados nombres provisionales, un tanto arbitrarios y que representan una integración subjetiva por parte del investigador.

¹ Debido al tiempo y a los recursos asignados, se tuvo que depurar algunos datos de cada uno de los instrumentos.

² La Confiabilidad se define como la estabilidad o consistencia de los resultados obtenidos (Pick y López, 1980).

³ La Validez es el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir y, la exactitud con que pueden hacerse medidas significativas y adecuadas (Magnusson, 1975). Entre los tipos de validez que menciona la APA, esta la validez de factores, que se determina al investigar las cualidades psicológicas, los rasgos o factores medidos por una prueba; un instrumento que presenta factores que se correlacionan significativamente, se dice que tiene validez de factores (Downie y Heath, 1986).

CAPITULO VI.

RESULTADOS

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Este capítulo esta integrado por ocho secciones.

En la primera sección se encuentra información referida a la autodescripción de los estudiantes evaluados, que implica percepción de sí mismo, habilidades y defectos.

La segunda sección corresponde a los datos relacionados con las variables académicas.

En la tercera sección se presentan los resultados obtenidos en el área de Adaptación Emocional. Esta sección se divide en tres partes. La primera se refiere a la descripción de los datos recabados por medio de la técnica de entrevista; en la segunda se presenta la confiabilidad de los dos cuestionarios que valoran esta área; así como, sus ANOVAS entre grupos respectivos y por último, en la tercera parte se detalla el Modelo Explicativo de esta área obtenido mediante el Análisis Lineal Estructural.

En la cuarta sección se expone la información relacionada con los resultados que se encontraron en el área de Control de Impulsos. Esta sección se dividió en cinco partes. En la primera se encuentran datos descriptivos relacionados con la entrevista. La segunda parte abarca la confiabilidad del cuestionario diseñado para valorar esta área y su ANOVA entre grupos correspondientes. En la tercera se presentan los resultados relacionados con la lista de cotejo. La cuarta incluye los resultados que se obtuvieron mediante la técnica del Perfil Psicofisiológico del Estrés. Por último, en la quinta parte se describe el Modelo Explicativo encontrado por medio del Análisis Lineal Estructural al que fueron sometidos los datos mencionados en las partes anteriores.

La quinta sección corresponde a los resultados del área de Revelación Emocional y se dividió en tres partes. La primera presenta la descripción de los resultados obtenidos mediante la entrevista. En la segunda se exponen los resultados encontrados por medio de la Escritura Emocional Autorreflexiva. Y la tercera parte muestra el Modelo Explicativo de Revelación Emocional.

En la sexta sección se especifica la información referente a los resultados del área de Lenguaje Emocional. Esta sección se dividió en tres partes. La primera describe los datos obtenidos con la entrevista. En la segunda se encuentra la confiabilidad del cuestionario que evaluó esta área y su ANOVA entre grupos. Y en la tercera el Modelo Explicativo correspondiente a esta área.

La séptima sección corresponde a la información referente al área de Esperanza y también se dividió en tres partes. En la primera se presentan los resultados encontrados por medio de la entrevista. En la segunda se indica la confiabilidad del cuestionario y su ANOVA entre grupos. La tercera se refiere al Modelo Explicativo obtenido mediante Análisis Lineal Estructural, al que fueron sometidos los datos referentes a esta área.

En la última sección se presenta el Modelo General de Inteligencia Emocional y su explicación correspondiente.

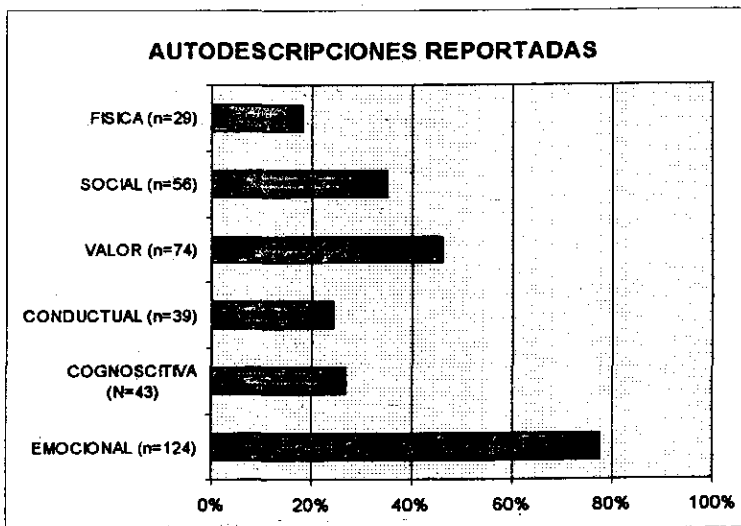
AUTODESCRIPCIÓN

SECCIÓN I

¿CÓMO SE DESCRIBE A SÍ MISMO?

Con el fin de obtener información con respecto a las características de esta población, se les preguntó acerca de cómo se autodescribían.

Los estudiantes dieron 365 respuestas sobre cómo se autodescribían. Estas respuestas se agruparon en las siguientes categorías: Emocional (77.5%), se refirió a las descripciones relacionadas con el manejo de sus emociones; Cognoscitiva (26.9%), descripciones en las que sobresalió el manejo del pensamiento, memoria, resolución de problemas matemáticos, etc.; Conductual (24.3%), son descripciones que se caracterizaron por describir conductas, por ejemplo: manejo de herramientas, reparar aparatos, dominio de la Mecánica, etc.; Valor (46.2%), las respuestas se refirieron a valores como: responsable, amable, temerario, etc.; Social (35%), descripciones en donde se hizo más hincapié en las relaciones sociales; y Física (18.1%), se refirió a respuestas en donde marcaron sus características físicas como alto, moreno, etc. Debido a que los sujetos (n=160) dieron más de una respuesta, el porcentaje fue mayor=228%; es decir, cada sujeto dio 2.28% de respuesta. La frecuencia de cada una de las categorías y su porcentaje fue el siguiente:

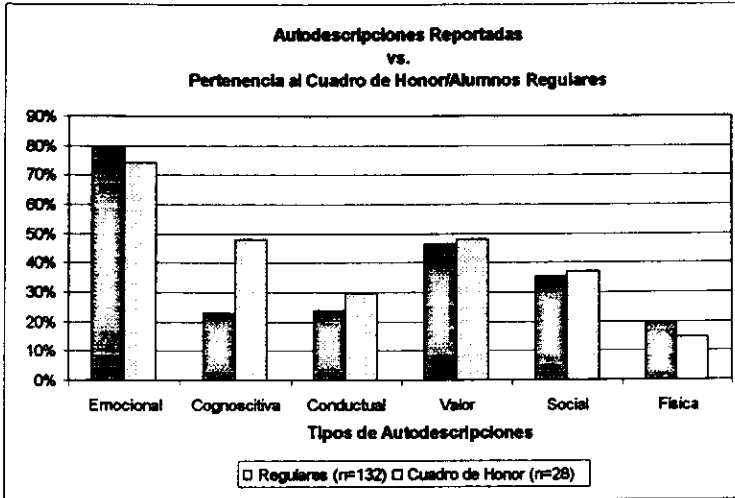


Gráfica 1

La población se autodescribió principalmente de una manera emocional; sin embargo, de acuerdo al análisis de contenido, esta descripción fue de carácter negativo. Es decir, generalmente tendieron a mencionar sus deficiencias en esta área, como por ejemplo: "Soy una persona muy enojona", "Muy desesperado", etc. En segundo lugar, sus descripciones sobresalieron por

mencionar características de valores: "Soy una persona responsable" "Tengo mucha confianza en mí", etc. En tercer lugar, están las descripciones de tipo social, pero al igual a la de carácter emocional las descripciones tendieron a marcar aspectos negativos: "Se me dificulta hablar en público", etc. Después reportaron las cognoscitivas y conductuales, y por último las físicas.

La distribución de estas características, tanto en el grupo Cuadro de Honor como en Regulares fue:



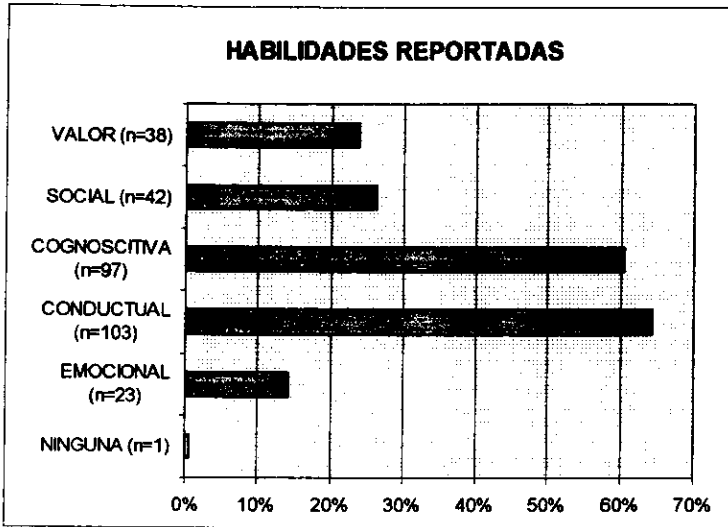
Gráfica 2

Como se puede observar en la gráfica 2, los alumnos Regulares (79.4%) fueron los que tendieron más a describirse de una manera emocional, que los jóvenes del Cuadro de Honor (74.1%); sin embargo, la diferencia no fue grande. En cambio, en lo que se refiere a aspectos cognoscitivos, los alumnos del Cuadro de Honor (48.1%) presentaron más descripciones cognoscitivas, que los estudiantes Regulares (22.9%). El porcentaje entre el grupo de alumnos Regulares (46.6%) y del Cuadro de Honor (48.1%) sobre descripciones de tipo de Valor, fue muy semejante. Por último, ambos grupos mencionaron pocas descripciones físicas (Regulares=19%, Cuadro de Honor=14%).

¿QUÉ HABILIDADES CONSIDERA QUE TIENE?

También se les preguntó cuáles eran sus habilidades. Los alumnos reportaron 304 habilidades, que se agruparon en 6 categorías: Emocional (14.4%), abarcó habilidades de tipo: "Manejar mis emociones", "Ponerme tranquilo", etc.; Cognoscitiva (60.6%), agrupó habilidades como: resolver problemas, inteligente, buena memoria, concentración, etc.; Conductual (64.4%), habilidades relacionadas con: manejo de la mecánica, tocar música, dibujar, armar aparatos, etc.; Valor (23.8%), abarcó habilidades como: respetuoso, amable, "buen hijo", etc.; Social (26.3%), agrupó habilidades tales como: "Lievame bien con mis compañeros", "Relacionarme con las demás

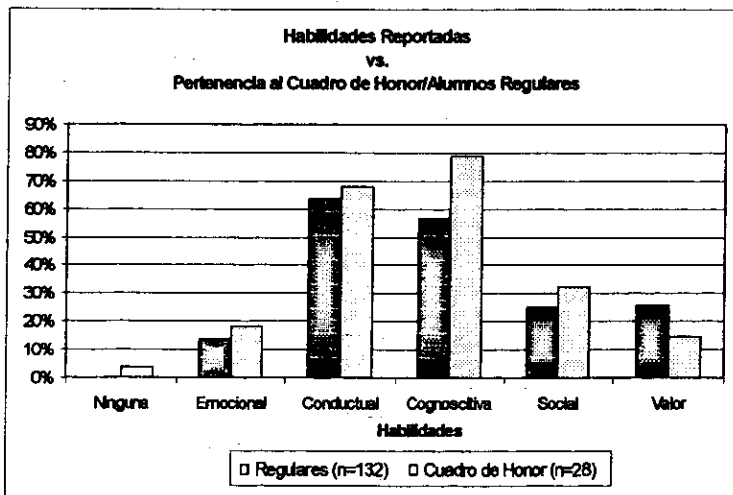
personas" etc.; y Ninguna (0.6%), en esta categoría se clasificó a los sujetos que no mencionaron ninguna habilidad. Aquí también los sujetos (n=160) dieron más de una respuesta, por lo que el porcentaje fue de 190%. La frecuencia de habilidades reportadas en cada una de estas categorías y su porcentaje fue la siguiente:



Gráfica 3

Se encontró que la mayor parte de la población reportó tener mayores habilidades en el área conductual y cognoscitiva, y un menor porcentaje dijo tener habilidades de carácter emocional.

La distribución de estas habilidades en los dos grupos fue:

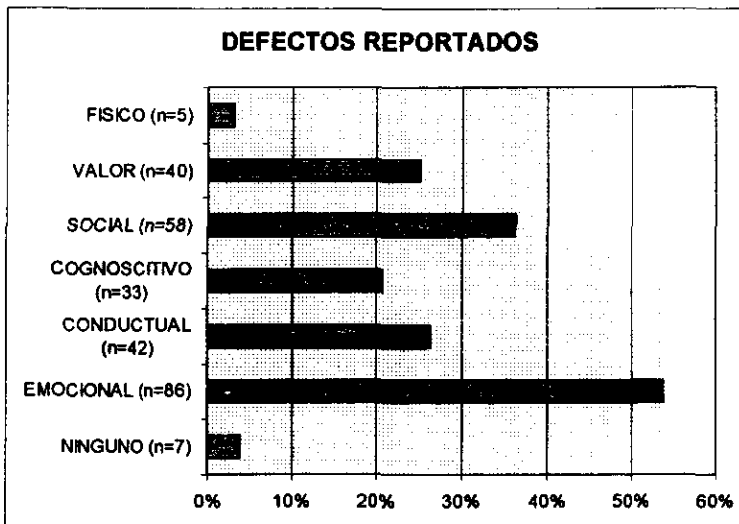


Gráfica 4

La mayoría de las respuestas de los alumnos del Cuadro de Honor se refirieron a habilidades de carácter cognoscitivo (78.6%). En cambio, en el grupo de los alumnos Regulares fueron de tipo conductual (63.6%); sin embargo, el grupo del Cuadro de Honor en esta categoría, al igual que la anterior, obtuvo un porcentaje un poco mayor (67.8%). Al parecer ambos grupos reportaron tener menos habilidades de tipo emocional (Regulares=13.6%, Cuadro de Honor=17.9%) y de valor (Regulares=25.6%, Cuadro de Honor=14.3%).

¿QUÉ DEFECTOS O LIMITACIONES CONSIDERA QUE TIENE?

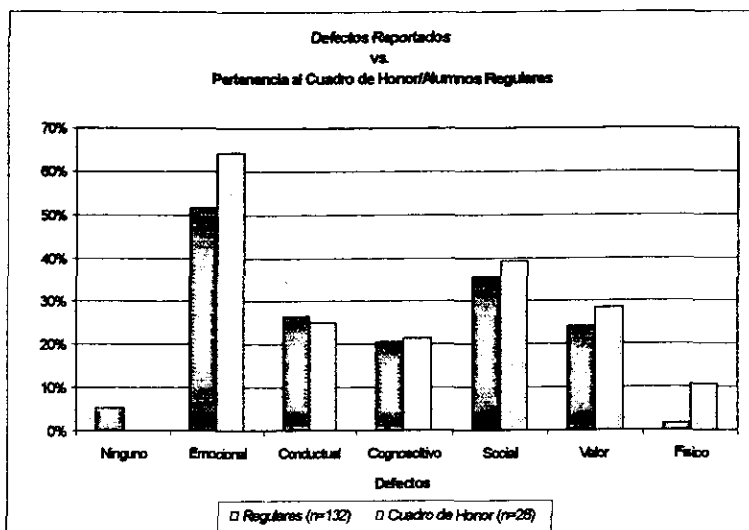
Los sujetos reportaron 271 defectos, que se clasificaron en las categorías siguientes: Emocional (53.8%), agrupó defectos de tipo: "Me pongo nervioso", "Pierdo el control fácilmente", "Me irrito sin control", etc.; Cognoscitiva (20.6%), son defectos que hicieron referencia a deficiencias cognoscitivas: mala memoria, dificultad para concentrarse, no poder resolver problemas de matemáticas; Conductual (26.3%), abarcó defectos como: "Malo en el dibujo", "Malo en el manejo de herramientas", etc.; Valor (25%), las respuestas se refirieron a defectos como: deshonesto, cobarde, etc.; Social (36.3%), agrupó defectos como: "Mala relación con los demás", "Exponer a un grupo de personas", etc.; Físico (3.1%), defectos que hacían referencia a características físicas; y Ninguno (4.4%), que agrupó a los sujetos que no reportaron ningún defecto. Debido a que los sujetos ($n=160$) dieron más de una respuesta, el porcentaje fue mayor=169.5%. La frecuencia de los defectos reportados en cada una de estas categorías y su porcentaje fue la siguiente:



Gráfica 5

Como se puede observar en la gráfica 5, la población reportó mayores defectos relacionados con el área emocional y social principalmente, y un menor porcentaje mencionó defectos de tipo físicos y cognoscitivos.

Estos defectos se distribuyeron en ambos grupos de la siguiente manera:



Gráfica 6

Tanto los alumnos Regulares (51.5%) como los del Cuadro de Honor (64.3%) mencionaron tener mayores defectos de tipo emocional, pero en estos últimos fue mayor. Después manifestaron defectos de carácter social y los del Cuadro de Honor (39.3%) obtuvieron un porcentaje un poco mayor, que los alumnos Regulares (35.6%). Los porcentajes menores fueron en los defectos de tipo físico (Regulares=1.5%, Cuadro de Honor=10.7%). De acuerdo a la gráfica 6, los alumnos del Cuadro de Honor fueron los que obtuvieron mayores porcentajes en cuanto a defectos, sólo en el aspecto conductual los alumnos Regulares (26.5%) reportaron tener mayores defectos.

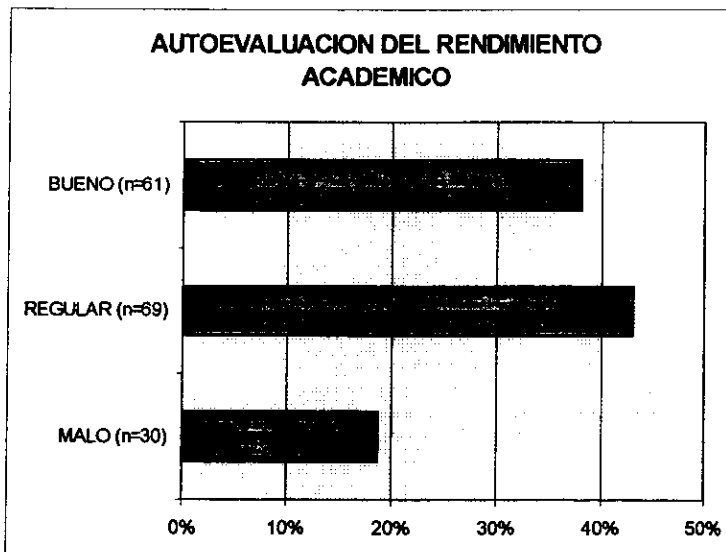
RENDIMIENTO ACADÉMICO

SECCIÓN II

En lo que respecta a las variables académicas (Pertenencia al Cuadro de Honor y Promedio), se evaluaron con una entrevista. Además con esta técnica se obtuvo información sobre la "Autoevaluación del Rendimiento Académico", tanto de los alumnos del Cuadro de Honor como de los estudiantes Regulares.

AUTOEVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

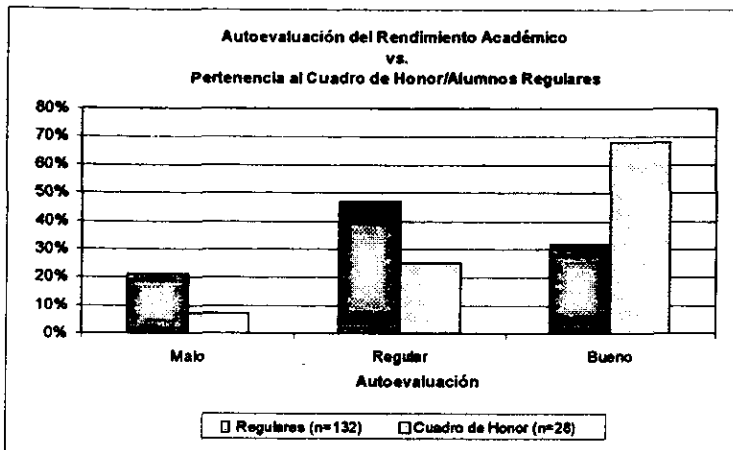
Las categorías para evaluar esta pregunta fueron: Malo (18.8%), Regular (43.1%) y Bueno (38.1%). La distribución de las frecuencias y su porcentaje dentro de la población fue:



Gráfica 7

Como se puede observar en la gráfica 7, la mayor parte de la población percibió su rendimiento académico como regular, en segundo lugar como bueno y en tercero como malo.

Dentro de la población los porcentajes se distribuyeron de la siguiente manera:

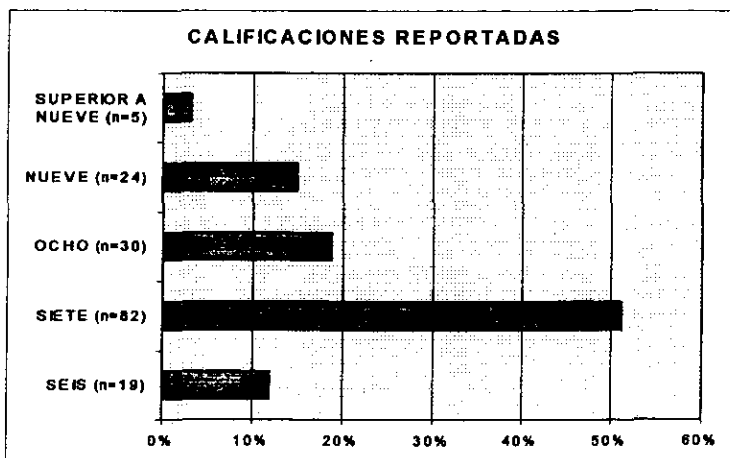


Gráfica 8

El grupo del Cuadro de Honor en su mayoría (67%) opinó que su rendimiento académico era bueno, pero podemos observar en la gráfica 8, que otros alumnos del mismo grupo, lo percibieron como regular (25%). Se encontró que sólo el 7.1% de los sujetos del Cuadro de Honor opinó que su rendimiento era malo. El mayor porcentaje en los estudiantes Regulares se ubicó en la categoría regular (47%), después en la categoría de bueno (32%) y por último en malo (21%).

PROMEDIO

En cuanto a las calificaciones de la población, en una escala que fue de 6 a superior a 9, los porcentajes se distribuyeron de la siguiente manera: 6=11.9%, 7=51.3%, 8=18.8%, 9=15% y superior a 9=3.1% (ver gráfica 9).

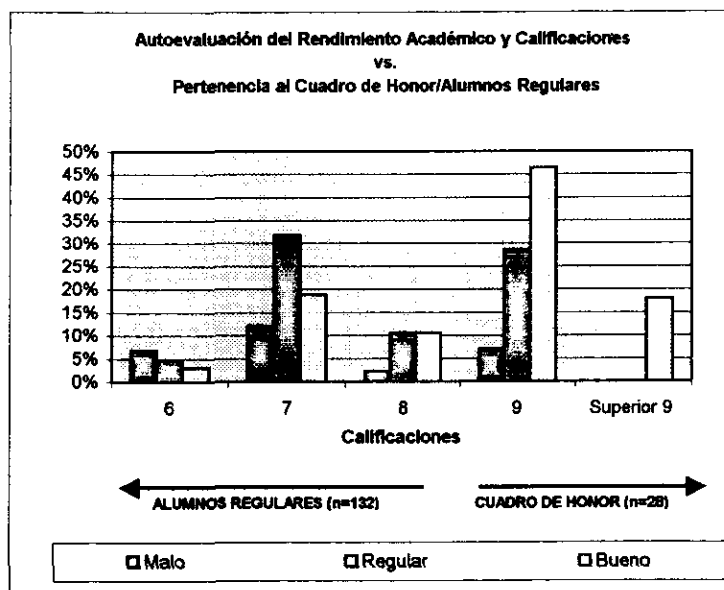


Gráfica 9

Tomando en cuenta las categorías sobre la autopercepción del rendimiento académico y del promedio o calificación en ambos grupos; en el caso de los alumnos Regulares, se encontró que quienes poseían un promedio de 6 percibieron su rendimiento como malo (6.8%) en primer lugar, en segundo como regular (4.5%) y por último como bueno (3%). En este mismo grupo, los alumnos que tuvieron una calificación de 7, también consideraron que su rendimiento fue regular (31.8%), bueno (18.8%) y malo (12.1%). Por último, los estudiantes que poseían un promedio de 8 percibieron su rendimiento académico como regular (10.6%), bueno (10.6%) y malo (2.2%).

En cambio, en el grupo de el Cuadro de Honor, específicamente en los alumnos que obtuvieron calificaciones de 9, se encontró que el 7.1% percibió su rendimiento como malo, el 28.5% como regular y el 46.4% como bueno. Y por último, los sujetos que tuvieron un promedio superior a 9 percibieron su rendimiento como bueno (18%).

La distribución de los porcentajes en ambos grupos fue:



Gráfica 10

Estos datos indican que, en su mayor parte los alumnos Regulares tuvieron promedios de 7 y en su mayoría a esta calificación la relacionaron con un rendimiento académico regular. En cuanto a los alumnos del Cuadro de Honor que tenían un promedio de 9, aunque su calificación fue más que excelente, algunos la consideraron regular y otros mala. No obstante, los estudiantes del Cuadro de Honor que poseían un promedio superior a 9, todos lo percibieron como bueno.

ADAPTACIÓN EMOCIONAL

SECCIÓN III

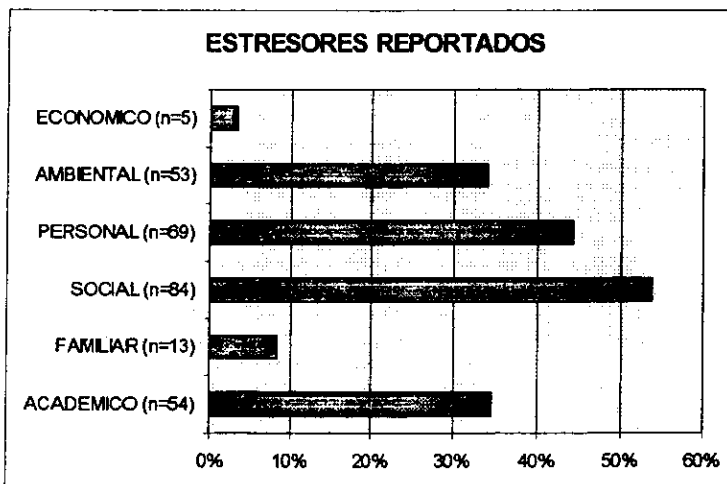
A) ENTREVISTA

A continuación se presentan los resultados obtenidos mediante el método de entrevista (7 preguntas) en el área de Adaptación Emocional.

¿CUÁLES SON LAS SITUACIONES FRECUENTES QUE LO PONEN NERVIOSO, ANSIOSO O EN LAS QUE PRESENTA UNA SENSACIÓN DE PERDIDA DE CONTROL?

Con esta pregunta se recabó información sobre la variable "Estresor".

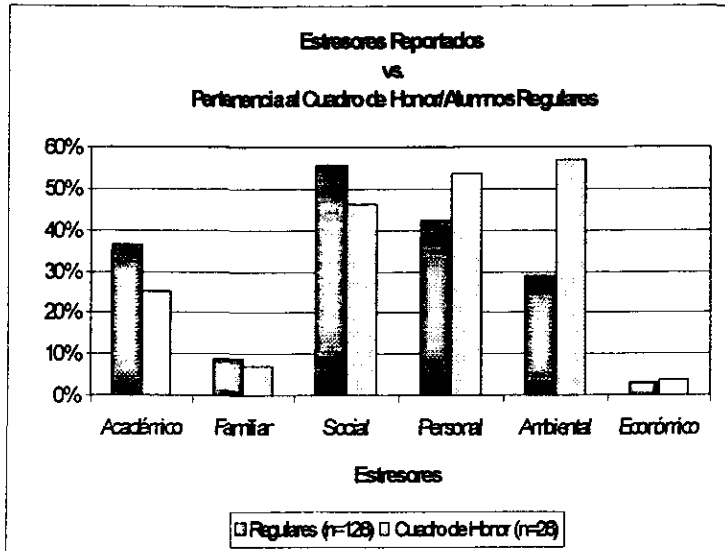
Los sujetos reportaron 278 respuestas acerca de los eventos que los estresaban. Estos eventos fueron codificados en 6 categorías: Estresores Académicos (34.6%), por ejemplo: reprobar un examen, tareas, calificaciones, etc.; Familiares (8.3%), estresores como: "reproches" de familiares, familiares enfermos, "pleitos" con la familia, etc.; Sociales (53.8%), por ejemplo: "Hablar en público", "Injusticias de la gente", "Que las personas no reconozcan que están equivocadas", etc.; Personales (44.2%), estresores como: "No poder hacer lo que me propongo", "No salgan las cosas como quiero", "Tener responsabilidades", etc.; Ambientales (34%) por ejemplo: el ruido, el transporte público, problemas con automovilistas, etc.; y Económicos (3.2%), estresores tales como: "No tener dinero", "No tener bienes", "No alcance el dinero", etc. La suma de los porcentajes es mayor del 100% (178%), debido a que algunos sujetos dijeron más de una respuesta; es decir, en promedio contestaron 1.78% de respuesta cada alumno. Es importante mencionar que, en esta pregunta solamente reportaron situaciones estresantes 156 sujetos, 4 manifestaron no tener ninguna situación que los estresará. La frecuencia de estresores reportados en cada una de estas categorías y su porcentaje fue la siguiente:



Gráfica 11

Según la gráfica 11, en su mayoría, la población reportó estresores de tipo social y personales, y un menor número de tipo económicos y familiares.

La distribución de los estresores en ambos grupos fue:



Gráfica 12

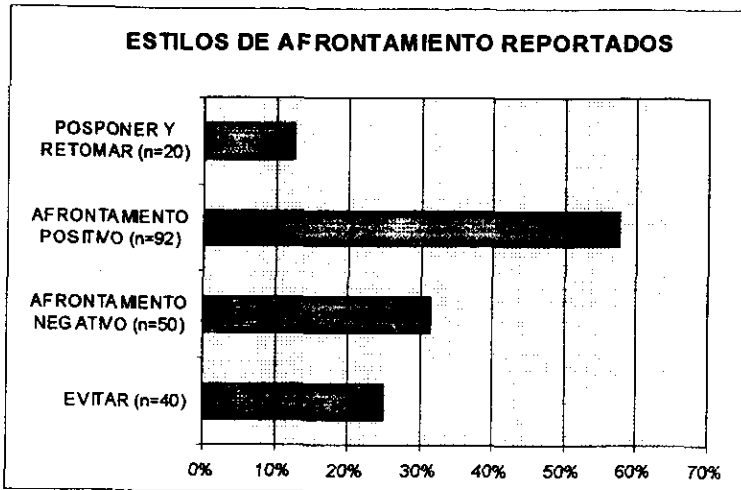
Se puede observar que, para los alumnos del Cuadro de Honor los estresores más frecuentes fueron los de tipo ambiental (57.1%), personal (53.6%) y social (46.4%) y para los alumnos Regulares fueron social (55.6%), personal (42.2%) y académicos (36.7%). En esta pregunta cabe destacar que, los alumnos del Cuadro de Honor no reportaron dentro de sus estresores los de tipo académico, quizás se deba a que ellos están acostumbrados a un estilo de vida en el que frecuentemente tienen presiones académicas; por lo que, éstos no resultan tan preocupantes. Por otro lado, ninguno de los dos grupos manifestaron incomodidad económica (estrés) a pesar de que son jóvenes con pocos recursos económicos.

¿QUÉ HACE CUANDO LE SUCEDEN ESTAS SITUACIONES?

Con esta pregunta se indagó la variable "Afrontamiento" y se identificaron tanto estilos de afrontamiento adaptativos como desadaptativos.

Los alumnos reportaron 202 diferentes estilos de afrontar las situaciones que los estresaban. Los diferentes estilos de afrontamiento se codificaron en 4 categorías: Evitar (25%); Afrontamiento Negativo (31.3%), se refirió a estilos de afrontamiento que no ayudan al sujeto a "amortiguar" el estrés que le producen sus situaciones estresantes ni a solucionarlas, como por ejemplo: "Desquitar el coraje", presionarse, reaccionar violentamente, bloquearse, etc.; Afrontamiento Positivo (57.5%) fueron los estilos de afrontamiento que permiten al sujeto disminuir el estrés y a solucionar sus situaciones estresantes, como: relajarse, platicar con otras

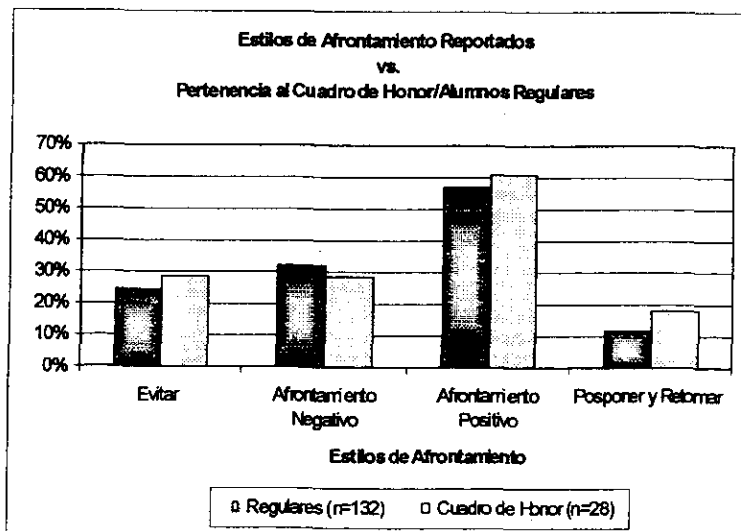
personas, analizar la situación, etc.; y Posponer y Retomar (12.5%). También aquí los sujetos (n=160) dieron más de una respuesta (porcentaje total de 126.3%), debido a que en promedio cada alumno contestó 1.26% de respuesta. La frecuencia de estilos de afrontamiento, de acuerdo a las categorías establecidas y su porcentaje fue el siguiente:



Gráfica 13

La gráfica 13 indica que, una gran parte de la población mencionó afrontar positivamente sus situaciones estresantes y una proporción menor reportó posponer, para posteriormente retomar tales eventos estresantes.

La distribución de las categorías de afrontamiento en los dos grupos fue:



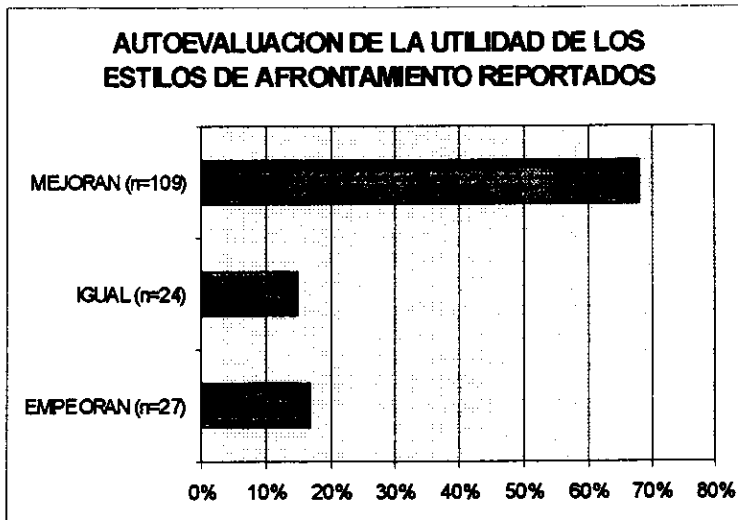
Gráfica 14

Tanto los alumnos Regulares (56.8%) como del Cuadro de Honor (60.7%), mencionaron utilizar estilos de afrontamiento positivos; es decir, llevar a cabo conductas que les ayudan a resolver sus situaciones estresantes y/o aminorar el estrés que les producen dichas situaciones. Asimismo ambos grupos reportaron que el estilo de afrontamiento menos utilizado era posponer y retomar (Regulares =11.4%, Cuadro de Honor=17.9%). Por lo que, no hubo diferencias entre ambos grupos.

¿ESTO QUE USTED HACE LE AYUDA A SOLUCIONAR SU PROBLEMA, A SENTIRSE MEJOR, EMPEORAR LAS COSAS O SIGUEN IGUAL?

Esta pregunta se diseñó con el fin de que, el sujeto evaluará la utilidad del estilo de afrontamiento que adoptaba ante sus estresores.

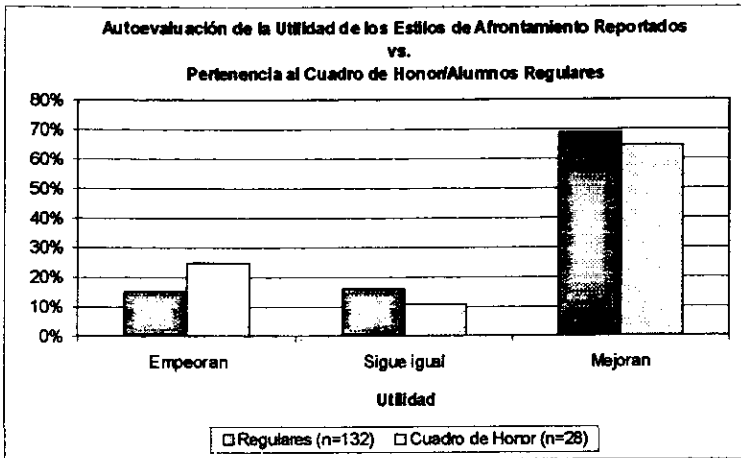
Los alumnos reportaron 160 respuestas relacionadas con la autoevaluación de sus estilos de afrontamiento. Sus respuestas fueron clasificadas en 3 categorías principales: Empeora la Situación (16.9%), Sigue Igual (15%) y Mejora la Situación (68.1%). En esta pregunta todos los sujetos (100%) dieron sólo una respuesta. La frecuencia de cada una de estas categorías y su porcentaje correspondiente fue:



Gráfica 15

De acuerdo a la gráfica anterior, los estilos de afrontamiento que utilizaba la población les ayudaba a mejorar sus situaciones estresantes.

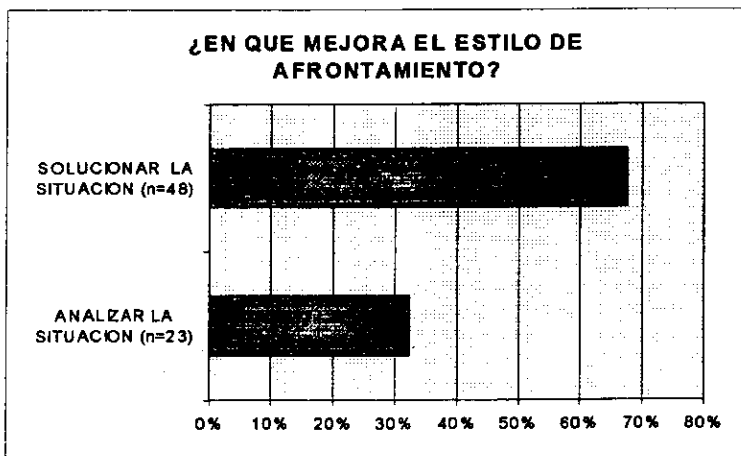
La distribución de la utilidad de los estilos de afrontamiento reportados en cada grupo fue:



Gráfica 16

Tanto los alumnos del Cuadro de Honor (64.3%) como los alumnos Regulares (68.9%), el estilo de afrontamiento que reportaron les permitía mejorar sus situaciones estresantes. Sin embargo, no siempre fue favorable, ya que en algunos alumnos Regulares (15.2%) como del Cuadro de Honor (25%), las situaciones empeoraban por el estilo de afrontamiento que utilizaban. Por otra parte, tanto en algunos alumnos del Cuadro de Honor (10.7%) y Regulares (15.9%), las situaciones continuaban igual; es decir, el estilo de afrontamiento que utilizaban no les ayudaba a mejorarlas, ni tampoco a empeorarlas.

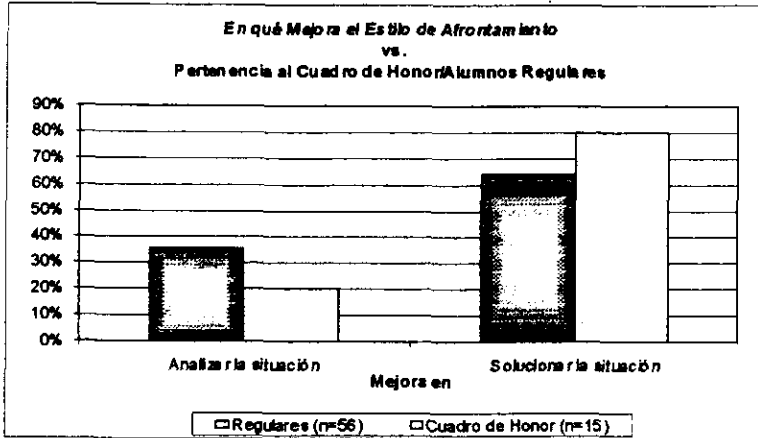
De los alumnos (n=109) que respondieron que su estilo de afrontamiento les ayudaba a mejorar sus eventos estresantes, 71 dieron 71 respuestas especificando en que les ayudaba a mejorarlos. Estas respuestas se clasificaron en 2 categorías: Analizar la Situación (32.4%) y Solucionar la Situación (67.6%). La frecuencia de cada una de estas categorías y su porcentaje fue:



Gráfica 17

Según la gráfica 17, los sujetos que reportaron que el estilo de afrontamiento les ayudaba a mejorar sus eventos estresantes, en su mayoría, éste también las solucionaba.

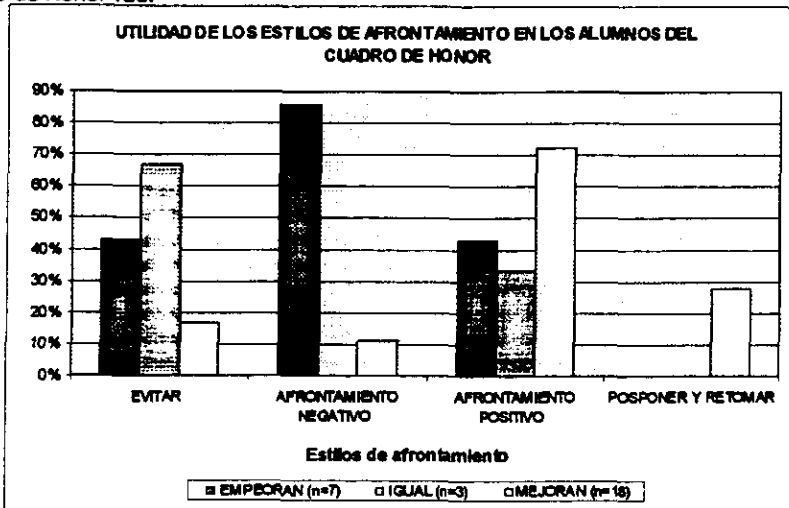
La distribución de estas dos categorías, sobre la mejora de las situaciones estresantes en ambos grupos fue:



Gráfica 18

Como podemos observar en la gráfica 18, los alumnos del Cuadro de Honor como los Regulares, que reportaron que el estilo de afrontamiento les ayudaba a mejorar las situaciones estresantes, en su mayoría contestaron que la mejora consistía en solucionar dichas situaciones (Regulares =64.3%, Cuadro de Honor=80%), siendo más los alumnos del Cuadro de Honor que reportaron esta respuesta.

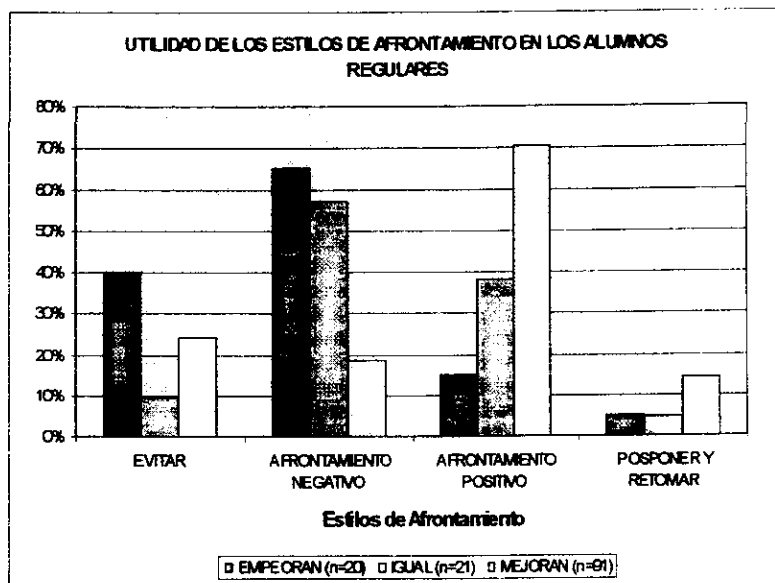
La relación entre los estilos de afrontamiento y el tipo de utilidad del mismo, en los alumnos del Cuadro de Honor fue:



Gráfica 19

En estos alumnos, en su mayor parte, evitar sus eventos estresantes fue un estilo de afrontamiento que no les beneficiaba ni les perjudicaba, en solucionar dichos eventos o aminoraba el estrés que les producían (66.7%). El afrontamiento negativo provocaba que empeoraran sus situaciones (85.7%); sin embargo, algunos alumnos reportaron que éste les ayudaba a mejorarlas (11.1%). En su mayoría, el afrontamiento positivo les beneficiaba (72.2%); sin embargo, un porcentaje considerable mencionó que éste empeoraba las situaciones (42.9%). Por otra parte, algunos estudiantes reportaron que posponer y retomar mejoraba sus situaciones estresantes (27.8%).

La relación entre los estilos de afrontamiento y el tipo de utilidad del mismo, en los alumnos Regulares fue:



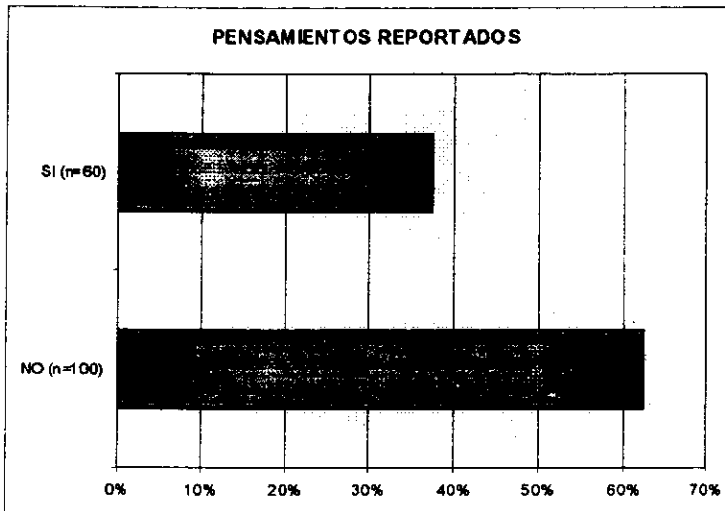
Gráfica 20

En los alumnos Regulares una gran proporción reportó que evitar las situaciones estresantes les perjudicaba (40%), pero otra proporción importante mencionó que les ayudaba a mejorarlas (24.2%). En cambio, el afrontar negativamente sus situaciones estresantes generalmente provocaba que empeoraran (65%) o siguieran igual tales situaciones (57.1%). Pero afrontar positivamente les ayudaba a mejorarlas (70.3%) y muy poco a empeorarlas (15%). En posponer y retomar, la mayor parte reportó que este estilo de afrontamiento hacía que las situaciones mejoraran (14.3%).

¿TIENE PENSAMIENTOS NEGATIVOS QUE INTERFIEREN O LO LIMITAN EN LA REALIZACIÓN DE SUS ACTIVIDADES COTIDIANAS?

Esta pregunta se diseñó con el fin de indagar sobre los tipos de pensamiento que presentaba el sujeto, durante el desarrollo de sus actividades cotidianas.

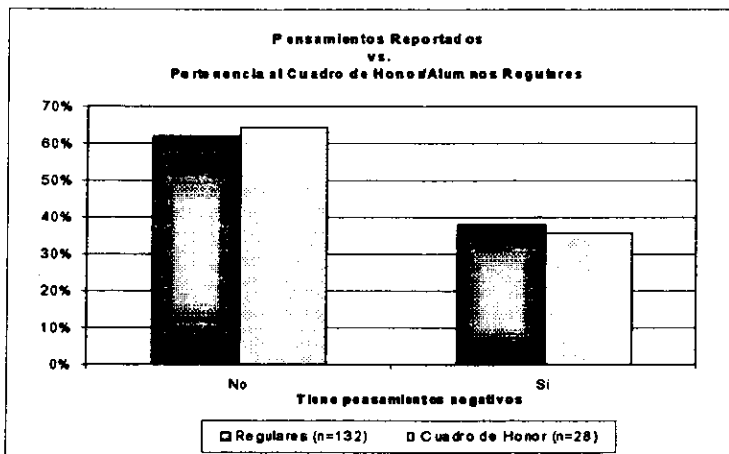
Los sujetos dieron 160 respuestas de tipo Sí (37.5%) o No (62.5%). La frecuencia de cada una de estas categorías y su porcentaje fue:



Gráfica 21

De acuerdo a la gráfica 21, la mayor parte de la población dijo no tener pensamientos negativos.

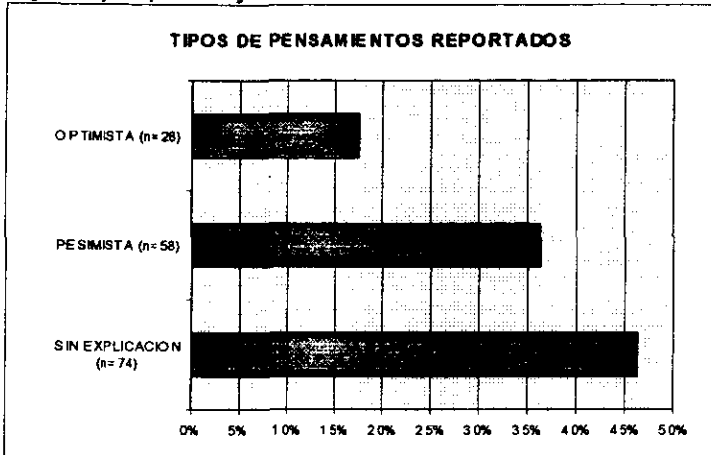
La distribución sobre sí tenían o no pensamientos negativos dentro de la población fue:



Gráfica 22

El tipo de respuesta fue muy similar, tanto los alumnos del Cuadro de Honor (64.3%) como los Regulares (62.1%), dijeron no tener pensamientos que les interfiran sus actividades cotidianas; sin embargo, un 37.9% (Regulares) y un 35.7% (Cuadro de Honor) si los presentaba.

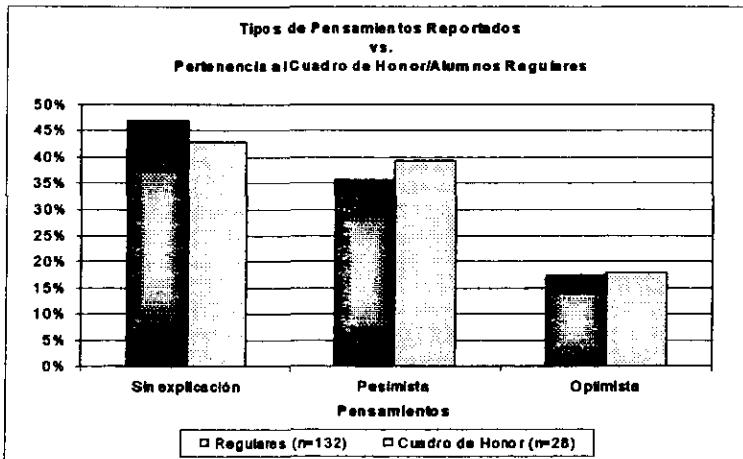
No obstante, algunos de los estudiantes (n=86), sin importar si contestaron sí o no, respondieron que tipo de pensamiento presentaban. Por lo que, se establecieron 3 categorías: Sin Explicación (46.3%); Pesimista (36.3%), por ejemplo: "No lo voy a poder lograr", "Lo que hago no sirve para nada", "Todo esta mal", etc.; y Optimista (17.5%), como: "Lo intentare", "Voy a ver las cosas de manera optimista", "Tengo que pensar positivamente", etc. La frecuencia de cada una de estas categorías y su porcentaje fue:



Gráfica 23

Según la gráfica 23, el porcentaje mayor de población no explicó su respuesta; no obstante, los alumnos que sí explicaron, sus respuestas tendieron a pensamientos pesimistas.

La distribución del tipo de pensamiento en la población fue:



Gráfica 24

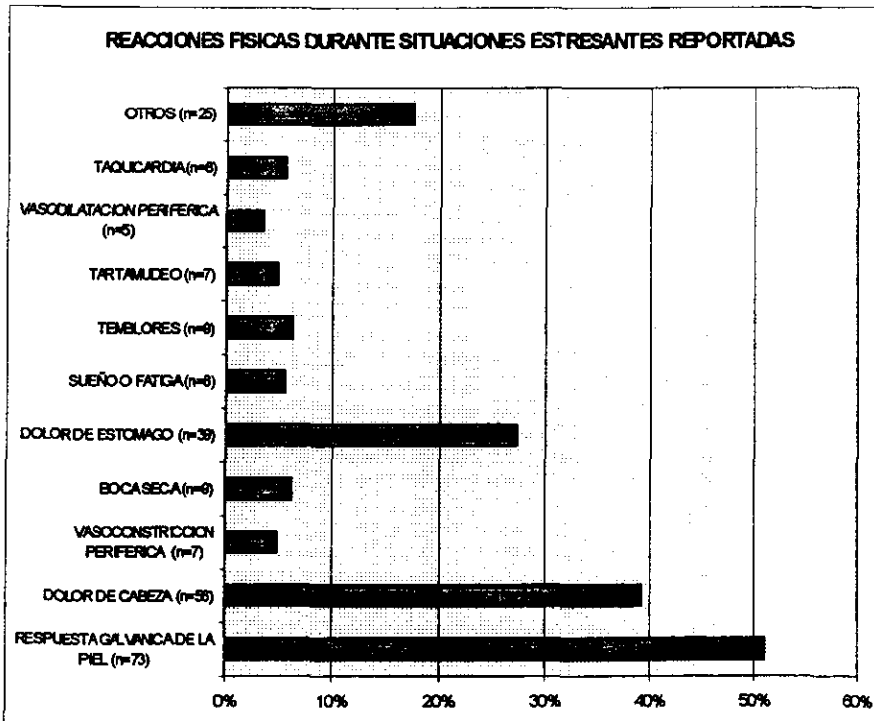
Tanto los alumnos del Cuadro de Honor (42.9%) como los alumnos Regulares (47%), no especificaron el tipo de pensamiento. Las diferencias fueron muy pequeñas entre ambos grupos en lo que respecta al pensamiento pesimista (Regulares =35.6%, Cuadro de Honor=39.3%) así

también en la categoría de optimista (Regulares =17.4%, Cuadro de Honor=17.9%), pero fue mayor el porcentaje en la categoría de pesimista en ambos grupos (ver gráfica 24).

¿ANTE SITUACIONES ESTRESANTES TIENE REACCIONES FÍSICAS COMO DOLOR DE CABEZA, DOLOR ESTOMACAL, SUDORACIÓN U OTRAS? DE SER ASÍ, ¿ESPECIFIQUE CUÁL?

Con esta pregunta se recabó información sobre las reacciones físicas que presentaba el sujeto ante eventos estresantes.

Los sujetos dieron 246 respuestas acerca de las reacciones físicas que manifestaban durante situaciones estresantes. Estas reacciones fueron codificadas en 11 categorías: Respuesta Galvánica de la Piel (51%) -sudoración-, Dolor de Cabeza (39.2%), Vasoconstricción Periférica (4.9%) -frío-, Boca Seca (6.3%), Dolor de Estómago (27.3%), Sueño o Fatiga (5.6%), Temblores (6.3%), Taquicardia (5.6%), Tartamudeo (4.9%), Vasodilatación Periférica (3.5%), y Otros (17.3%) -morderse las uñas, ganas de orinar, músculos tensos, mariposas en el estómago, etc.-. La suma de los porcentajes fue mayor del 100% (172%), debido a que algunos sujetos dieron más de una respuesta; es decir, en promedio contestaron 1.72% de respuesta cada alumno. En esta pregunta solamente reportaron reacciones físicas 143 sujetos, otros 17 dijeron no tener ninguna reacción física. La frecuencia de cada una de estas categorías y su porcentaje fue:

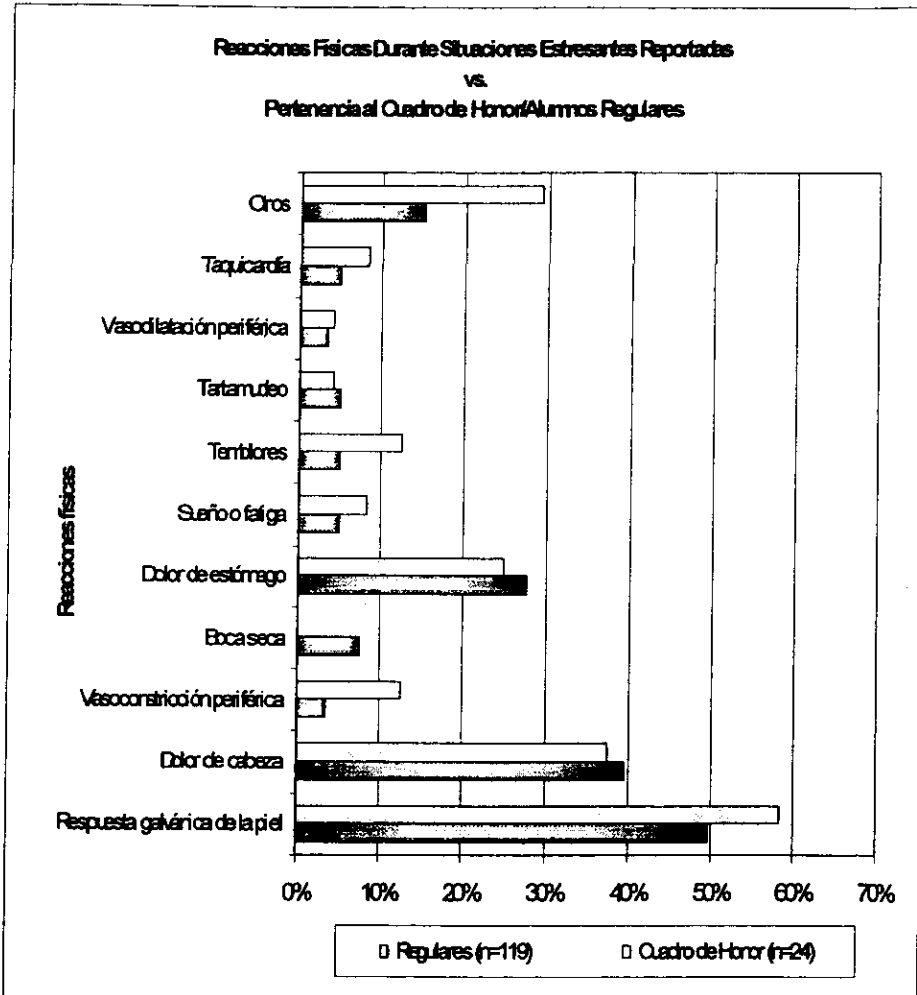


Gráfica 25

De acuerdo a la gráfica 25, la mayor parte de la población reportó manifestar respuesta

galvánica de la piel y dolor de cabeza ante situaciones estresantes, y una proporción menor dijo presentar vasodilatación y vasoconstricción periférica; así como, tartamudeo.

La distribución de las reacciones físicas en la población fue:



Gráfica 26

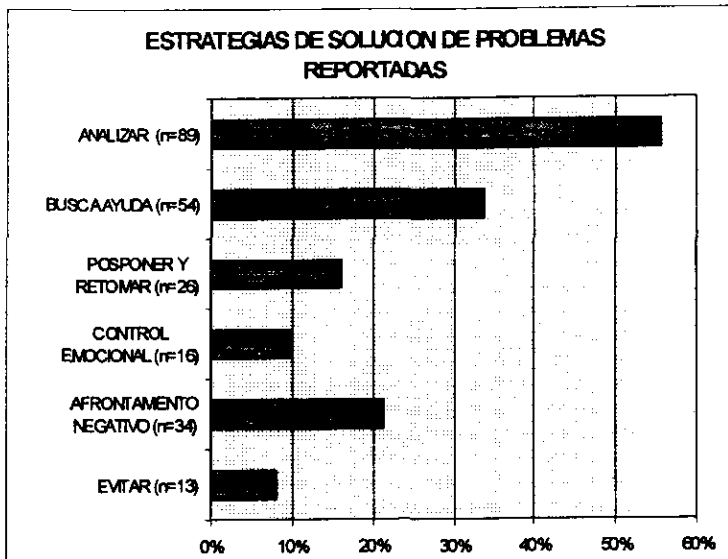
Tanto los alumnos Regulares (49.6%) como los del Cuadro de Honor (58.3%) ante una situación estresante, reportaron un aumento de su respuesta galvánica de la piel, dolor de cabeza (Regulares =39.5%, Cuadro de Honor=37.5%) y dolor de estómago (Regulares =27.7%, Cuadro de Honor=25%). Algunos alumnos del Cuadro de Honor reportaron tartamudeo (4.2%), taquicardia (8.3%), vasodilatación periférica (4.2%) y fatiga (8.3%). Ninguno mencionó presentar boca seca. En cambio, una proporción menor de alumnos Regulares especificaron manifestar

vasodilatación (3.4%) y vasoconstricción periférica (3.4%); así como fatiga (5%), temblores (5%), taquicardia (5%) y tartamudeo (5%).

¿CUÁNDO NO PUEDE SOLUCIONAR UN PROBLEMA QUE HACE?

Esta pregunta tuvo el propósito de identificar cuáles eran las Estrategias de Solución de Problemas que utilizaba el sujeto.

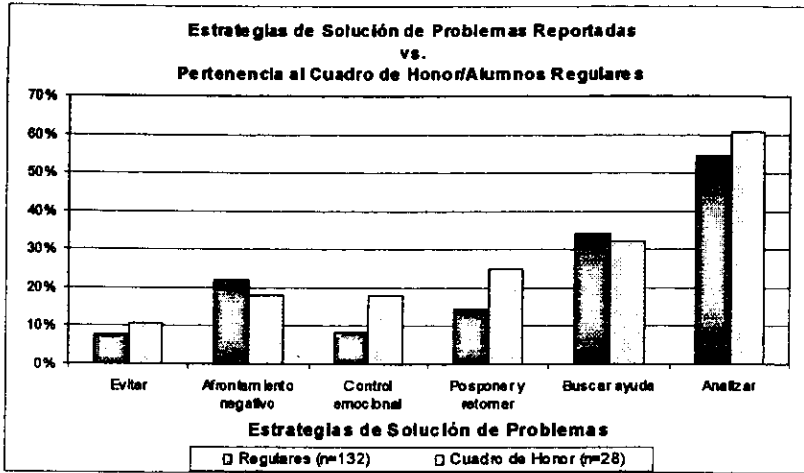
Los sujetos reportaron 232 respuestas relacionadas con las estrategias que utilizaban para solucionar sus problemas. Las estrategias reportadas se codificaron en 6 categorías: Evitar (8.1%); Afrontamiento Negativo, se refirió a utilizar estilos de afrontamiento poco adaptativos, como por ejemplo: resignación, reducir su autoestima, desesperación, entrapamiento, depresión, descontrol emocional, etc. (21.3%); Control Emocional, este afrontamiento consistió en un control y manejo adecuado de sus emociones, por ejemplo: tranquilizarse, controlarse, relajarse (10%); Posponer y Retomar el problema (16.3%); Buscar Ayuda por ejemplo: buscar asesoría de personas o en documentos, pedir consejo, etc.; (33.8%) y Analizar el Problema (55.6%). En esta pregunta varios de los sujetos dieron más de una respuesta, por lo que el porcentaje fue mayor del 100% (145%); es decir, en promedio contestaron 1.45% de respuesta cada alumno. La frecuencia de las estrategias que utilizaban para solucionar un problema y su porcentaje fue el siguiente:



Gráfica 27

De acuerdo a la gráfica 27, una proporción importante de los sujetos reportó que su estrategia para solucionar un problema era analizarlo y buscar ayuda. En cambio, el afrontamiento menos utilizado fue evitar y posponer y retomar.

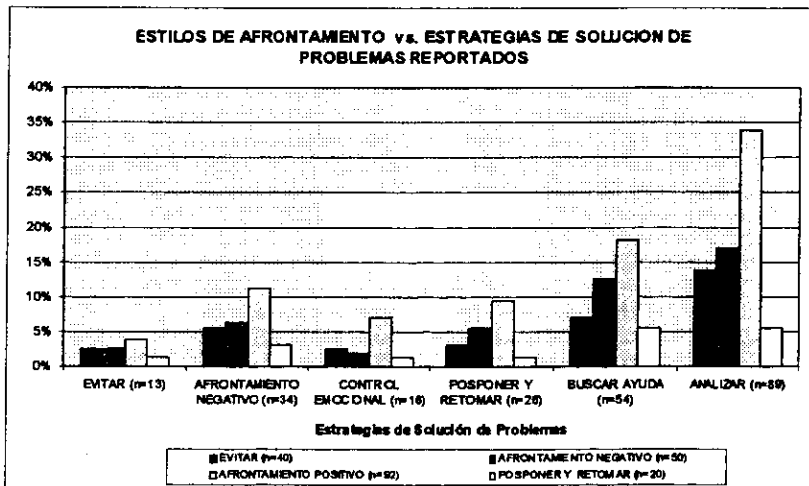
La distribución de las estrategias para solucionar problemas en la población fue:



Gráfica 28

La estrategia para solucionar un problema más empleada por los alumnos del Cuadro de Honor (60.7%) fue analizar el problema y las menos utilizadas fueron control emocional (17.9%), afrontamiento negativo (17.9%) y evitar (10.7%). Por su parte, los alumnos Regulares reportaron que las estrategias que más utilizaban también fueron analizar el problema (54.5%) y buscar ayuda (34.1%); en cambio, las menos empleadas fueron control emocional (8.3%) y evitar (7.6%). Sin embargo, algunos alumnos Regulares mencionaron que utilizaban el afrontamiento negativo para solucionar un problema (22%). Al parecer tanto los estudiantes del Cuadro de Honor como los Regulares no evitaban, más bien analizaban y trataban de pedir ayuda ante la solución de problemas.

Por otra parte, la relación entre los estilos de afrontamiento reportados por esta población ante una situación estresante y las estrategias para solucionar un problema fue:



Gráfica 29

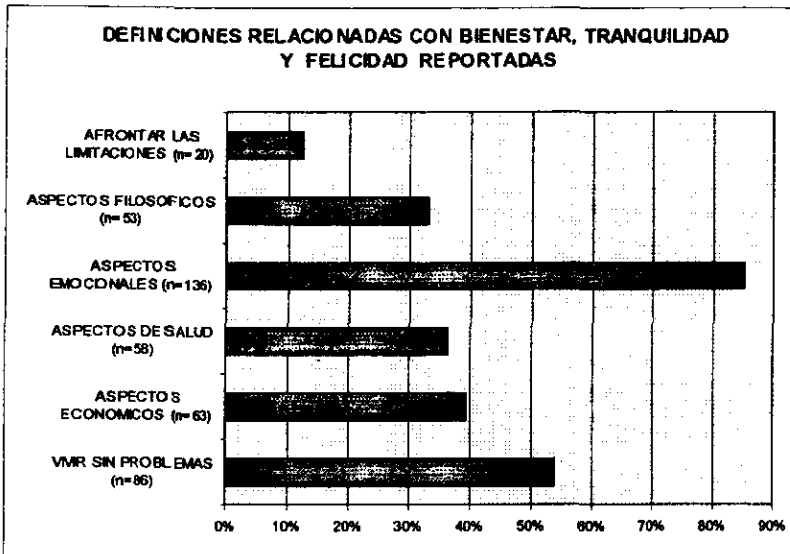
Sin importar el tipo de estrategia que empleaba la población para solucionar un problema, generalmente tendieron a utilizar con mayor frecuencia el afrontamiento positivo, para adaptarse a una situación estresante y con menor frecuencia posponer y retomar tal situación. La mayoría de la población ante la solución de un problema, lo que hacía era analizarlo; en cambio, los estilos de afrontamiento que utilizaban ante sus situaciones estresantes, fueron en primer lugar el afrontamiento positivo (33.8%), en segundo lugar el afrontamiento negativo (16.9%), evitar (13.8%) en tercer lugar y por último posponer y retomar (5.6%). En los alumnos que empleaban la estrategia de buscar ayuda en la solución de un problema, en segundo lugar afrontaban sus eventos estresantes de manera negativa (12.5%) y en penúltimo lugar reportaron evitar (6.9%) tales eventos.

Los alumnos que utilizaban la estrategia de evitar un problema aparte de afrontar positivamente (3.8%), empleaban los estilos de afrontamiento de evitar (2.5%) y afrontamiento negativo (2.5%) ante sus situaciones estresantes. Los estudiantes que afrontaban negativamente la solución de un problema, utilizaban en segundo lugar el afrontamiento negativo ante una situación estresante (6.3%). Por otra parte, los alumnos que controlaban sus emociones para solucionar un problema, empleaban el afrontamiento de evitar (2.5%) en segundo lugar. En cambio, los alumnos que posponían sus problemas utilizaban el afrontamiento negativo (5.6%).

¿QUÉ ES PARA USTED TENER BIENESTAR?, ¿QUÉ ES PARA USTED LA TRANQUILIDAD? Y ¿QUÉ ES PARA USTED LA FELICIDAD?

En una encuesta realizada en 1996 "Calidad de Vida de los Ingenieros" con los estudiantes de la ESIME Culhuacan del IPN, se les preguntó que era para ellos tener una mejor calidad de vida y reportaron conceptos relacionados con el bienestar, la felicidad y la tranquilidad; por lo que, se decidió preguntarles a esta población sobre estos conceptos. Analizando el contenido de tales respuestas, se encontró que su definición para un concepto era semejante para los otros dos; por ejemplo, los alumnos que reportaron que bienestar era tener salud, en sus respuestas a felicidad y tranquilidad también dieron definiciones que tenían que ver con salud. Debido a esto, se decidió analizar juntas las tres respuestas.

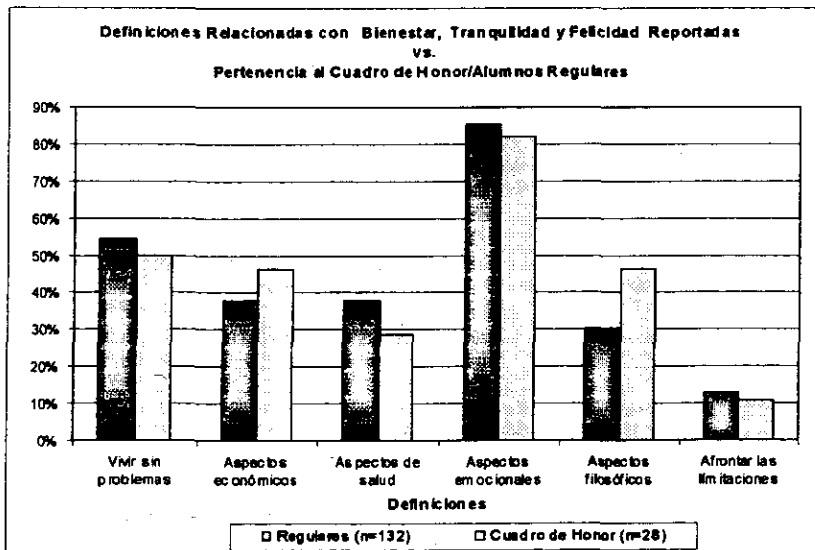
Los sujetos reportaron 416 definiciones relacionadas con bienestar, tranquilidad y felicidad. Estas definiciones se codificaron en 6 categorías: Vivir sin Problemas -por ejemplo: "Tener todos los bienes", "Vivir sin preocupaciones", "Vivir tranquilo sin problemas", "Tener todos mis problemas solucionados", "No tener presiones", etc.- (53.8%); Aspectos Económicos -por ejemplo definiciones relacionadas con tener una buena posición económica, equilibrio económico, no tener problemas económicos, etc.- (39.4%); Aspectos de Salud -por ejemplo: "Tener buena salud", "Estar bien de salud", "No tener problemas de salud", etc.- (36.3%); Aspectos Emocionales -por ejemplo: "Estar bien con las personas que uno quiere", "Estar satisfecho", "Tener emociones agradables", "Sentir un sentimiento agradable", "Lograr la tranquilidad", etc.- (85%); Aspectos Filosóficos -por ejemplo: "Vivir en paz", "Vivir en armonía", "Conseguir mis metas", "Progresar", "Poder solucionar mis problemas", etc. (33.1%); y Afrontar las Limitaciones -por ejemplo: "Pensar positivamente ante las adversidades", "Sentirme bien aunque tenga problemas", "Sentirse satisfecho con lo que se tiene", "Aceptarse uno mismo", etc.- (12.5%) También en esta pregunta varios estudiantes dieron más de una respuesta, por lo que el porcentaje fue mayor del 100% (260%); es decir, en promedio contestaron 2.6% de respuesta cada alumno. La frecuencia de las definiciones relacionadas con esas categorías y su porcentaje fue la siguiente:



Gráfica 30

Como se puede observar en la gráfica 30, un porcentaje mayor de estudiantes reportó que la calidad de vida estaba relacionada con aspectos emocionales; es decir, para esta población es importante lograr un manejo adecuado de sus estado emocionales.

Por otra parte, la distribución de la relación entre las definiciones relacionadas con bienestar, tranquilidad y felicidad en la población fue:



Gráfica 31

De acuerdo a la gráfica 31, tanto los alumnos del Cuadro de Honor (82.1%) como los Regulares (85.6%) manifestaron que el bienestar, la tranquilidad y la felicidad tienen que ver con aspectos emocionales; encontramos que en segundo lugar, la población relacionó estos términos con vivir sin problemas (Regulares=54.5%, Cuadro de Honor=50%). Por otra parte, una proporción menor en ambos grupos reportó afrontar las limitaciones (Regulares =12.9%, Cuadro de Honor 10.7%). Por lo que, el tener una mejor calidad de vida para ambos grupos se relacionó con el área emocional y vivir sin problemas y, muy pocos alumnos consideraron que el lograr un nivel de calidad de vida tiene que ver más con saber afrontar las limitaciones.

B) CUESTIONARIOS

Para el área de Adaptación Emocional se aplicaron los Cuestionarios: Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey y Afrontamiento ante el Estrés Psicológico. Posteriormente fueron sometidos a un análisis psicométrico, que consistió en el cálculo del alpha (α) de Cronbach y análisis factorial mediante el método de componentes principales con rotación varimax. Por último se realizó una comparación entre grupos (ANOVA), con el fin de determinar si la variabilidad de respuesta obtenida en los cuestionarios era explicada por la pertenencia o no al Cuadro de Honor.

INVENTARIO DE ASERTIVIDAD DE GAMBRILL Y RICHEY

Se aplicó el Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey con el fin de identificar si la población examinada se desenvolvía de manera asertiva en diferentes situaciones. El cuestionario se divide en dos subescalas: Grado de Incomodidad y Probabilidad de Respuesta. Los resultados obtenidos mediante el análisis psicométrico fueron:

La subescala de Grado de Incomodidad obtuvo un coeficiente alpha de 0.9121 con una varianza de 489.21 y desviación estándar de 22.11. La media más alta fue en el ítem 18 (\bar{x} =3.12) y la más baja fue en el ítem 22 (\bar{x} =1.78). En cuanto a la subescala de Probabilidad de Respuesta, obtuvo una confiabilidad α =0.8720 con una varianza de 301.37 y desviación estándar de 17.36. La media más alta fue en el ítem 6 (\bar{x} =3.28) y la más baja fue en el ítem 20 (\bar{x} =1.89).

El inventario completo obtuvo una confiabilidad α =0.9315 con una varianza de 1238.32 y desviación estándar de 35.18.

El análisis factorial generó tres factores para ambas subescalas. El primer factor agrupó 20 ítems; para la subescala de Grado de Incomodidad este factor explicó el 28% de la varianza total. La carga factorial de cada uno de los ítems fue:

ÍTEM	CARGA FACTORIAL
3	0.46
5	0.30
8	0.54
10	0.47
13	0.39
14	0.49
19	0.49
23	0.55
24	0.52
25	0.73
26	0.64
28	0.62
31	0.50
32	0.61
34	0.37
35	0.58
36	0.51
38	0.54
39	0.70
40	0.61

Los ítems con mayor carga factorial fueron: el 25 ("Devolver productos defectuosos, por ejemplo en una tienda o restaurante"), el 26 ("Expresar una opinión contraria a la de la persona con la que usted está hablando") y el 39 ("Decirle a un compañero (a) de trabajo que algo que dice o hace le molesta a usted"). En cambio, los ítems con menor carga factorial fueron: el 5 ("Pedir una disculpa"), el 13 ("Cortar la plática con un amigo que habla mucho") y el 34 ("Resistir la presión de alguien que quiere hacerlo enojar").

En cambio, para la subescala de Probabilidad de Respuesta este factor explicó 23% de la varianza total, y la carga factorial correspondiente a cada ítem fue:

ITEM	CARGA FACTORIAL
3	0.24
5	0.32
8	0.52
10	0.46
13	0.33
14	0.52
19	0.62
23	0.48
24	0.61
25	0.49
26	0.55
28	0.48
31	0.30
32	0.46
34	0.17
35	0.62
36	0.35
38	0.40
39	0.55
40	0.47

En cuanto a los ítems con mayor carga factorial éstos fueron: el 19 ("Admitir confusión acerca de un punto en discusión y solicitar aclaración"), el 24 ("Discutir abiertamente con una persona que critica su conducta") y el 35 ("Discutir abiertamente con una persona que critica su trabajo"). Los ítems con menor carga factorial fueron: el 3 ("Pedir un favor a alguien"), el 31 ("Resistir la presión de alguien que insiste en que usted tome bebidas alcohólicas") y el 34.

En este factor se agruparon ítems relacionadas con *actuar asertivamente de manera directa* ante situaciones; como por ejemplo: "Decirle a una persona, con quien está íntimamente relacionado (a), que a usted le molesta algo que dice o hace" (ítem 8); "Pedir una crítica constructiva" (ítem 14), "Pedirle a una persona que lo está molestando ante otras personas que deje de hacerlo" (ítem 40).

El segundo factor agrupó 10 ítems. Para la subescala de Grado de Incomodidad explicó el 11% de la varianza total, la carga factorial correspondiente a cada ítem fue:

ITEM	CARGA FACTORIAL
1	0.4
6	0.33
7	0.51
9	0.52
11	0.33
12	0.46
15	0.48
17	0.75
18	0.61
20	0.71

En esta subescala, de acuerdo a este factor, los ítems con mayor carga factorial fueron: el 17 ("Solicitar una reunión o una cita") y el 20 ("Solicitar empleo"). Los ítems con menor carga factorial fueron: el 6 ("Rechazar la petición de alguien para tener una reunión o una cita") y el 11 ("Negarse a prestar dinero").

Este factor para la subescala de Probabilidad de Respuesta, explicó el 9% de la varianza total y la carga factorial de cada ítem fue:

ITEM	CARGA FACTORIAL
1	0.1
6	0.2
7	0.5
9	0.46
11	0.17
12	0.39
15	0.39
17	0.53
18	0.41
20	0.45

Los ítems con mayor carga factorial fueron; el 17 y el 9 ("Pedir un aumento de sueldo"). En cambio, los ítems con menor carga factorial fueron: el 1 ("Decirle a alguien que le pide su coche que no puede prestárselo") y el 11.

Este factor se refirió principalmente a situaciones en las cuales es necesario manejar asertivamente el *decir no*, por ejemplo: "Admitir que tiene miedo y pedir comprensión" (ítem 7), "Decirle a alguien que le pide su coche que no puede prestárselo" (ítem 6), "Rechazar la petición de alguien para tener una reunión o una cita" (ítem 1), etc.

El tercer factor incluyó 8 ítems. Para la subescala de Probabilidad de Respuesta, explicó el 13% de la varianza total, la carga factorial de cada uno de los ítems fue:

ITEM	CARGA FACTORIAL
2	0.57
4	0.28
16	0.58
21	0.55
22	0.63
29	0.57
30	0.45
37	0.42

Los ítems con mayor carga factorial fueron: el 16 ("Halagar a una persona con la cual está usted involucrado (a) sentimentalmente o interesado (a) en él/ella") y el 22 ("Decirle a alguien que le cae muy bien"). En cuanto a los ítems con menor carga factorial fueron: el 4 ("Resistir la tentación de comprar algo en oferta") y el 37 ("Recibir halagos").

Y para la subescala de Probabilidad de Respuesta este factor explicó el 9% de la varianza total y la carga factorial de cada ítem fue:

ÍTEM	CARGA FACTORIAL
2	0.52
4	0.17
16	0.51
21	0.53
22	0.62
29	0.46
30	0.46
37	0.48

La mayor carga factorial fue en los ítems: 22 y 21 ("Preguntar si usted ha ofendido a alguien"). La menor carga factorial fue en el ítem 4.

Es factor aludió a situaciones en las cuales es necesario *manejar la empatía asertivamente*, como por ejemplo: "Contarle a alguien que a usted le ha ido muy bien" (ítem 30), "Preguntar si usted ha ofendido a alguien" (ítem 21), "Recibir halagos" (ítem 37), etc.

Los ítems 27 y 33 no se agruparon en ninguno de los tres factores.

Los tres factores en la subescala de Grado de Incomodidad explican el 52% de la varianza total y en la subescala de Probabilidad de Respuesta el 43%.

La estructura factorial de este instrumento se confirmó por el método de Máxima Verosimilitud, obteniendo un ajuste del 72%. Los factores son ortogonales ya que se intercorrelacionaron: el factor actuación directa y empatía presentaron una $r=0.66$, empatía y decir no, tuvieron una $r=0.68$ y actuación directa y decir no, una $r=0.66$.

Comparación entre Pertenencia o no al Cuadro de Honor

Se empleo el Análisis de Varianza (ANOVA) con el fin de determinar si la variabilidad de respuesta obtenida en los cuestionarios era explicada por la pertenencia o no al Cuadro de Honor.

El resultado de este procedimiento estadístico [$f(1, 158)=5.90, p=0.0163$] indica que en promedio los alumnos Regulares actúan asertivamente de manera directa ($\bar{x}=49.67$) en comparación con los estudiantes que pertenecen al Cuadro de Honor ($\bar{x}=44.53$). Lo cual resultó ser significativo.

Por otra parte, los alumnos Regulares ($\bar{x}=29.11$) reportaron mayor probabilidad de ejecutar una conducta empática asertiva, que los estudiantes del Cuadro de Honor ($\bar{x}=27.35$). Este resultado tendió a la significancia [$f(1,158)=3.10, p=0.079$].

Se realizó una matriz de correlación, en donde se relacionaron los puntajes de los factores que integraron el Inventario de Asertividad con el promedio aprobatorio (calificación semestral) de la población. Dentro de los resultados principales se encontró que a excepción del promedio, los

factores se correlacionaron entre sí.

FACTOR	Grado de Incomodidad de: Actuación Directa	Grado de Incomodidad de: Decir No	Grado de Incomodidad de: Empatía	Probabilidad de Respuesta: Actuación Directa	Probabilidad de Respuesta de: Decir No	Probabilidad de Respuesta: Empatía	Promedio
Grado de Incomodidad de: Actuación Directa	1.0000 (160) p=0.000	0.5418 (160) p=0.000	0.5613 (160) p=0.000	0.5676 (160) p=0.000	0.3291 (160) p=0.000	0.4042 (160) p=0.000	-0.1168 (160) p=0.000
Grado de Incomodidad de: Decir No	0.5418 (160) p=0.000	1.0000 (160) p=0.000	0.5143 (160) p=0.000	0.2199 (160) p=0.005	0.5553 (160) p=0.000	0.2772 (160) p=0.000	-0.0120 (160) p=0.000
Grado de Incomodidad de: Empatía	0.5613 (160) p=0.000	0.5143 (160) p=0.000	1.0000 (160) p=0.000	0.4303 (160) p=0.000	0.4208 (160) p=0.000	0.4647 (160) p=0.000	0.0506 (160) p=0.000
Probabilidad de Respuesta: Actuación Directa	0.5676 (160) p=0.000	0.2199 (160) p=0.005	0.4303 (160) p=0.000	1.0000 (160) p=0.000	0.4586 (160) p=0.000	0.9199 (160) p=0.000	-0.1894 (160) p=0.000
Probabilidad de Respuesta de: Decir No	0.3291 (160) p=0.000	0.5553 (160) p=0.000	0.4208 (160) p=0.000	0.4586 (160) p=0.000	1.000 (160) p=0.000	0.7108 (160) p=0.000	0.0249 (160) p=0.000
Probabilidad de Respuesta: Empatía	0.4042 (160) p=0.000	0.2772 (160) p=0.000	0.4647 (160) p=0.000	0.6000 (160) p=0.000	0.4916 (160) p=0.000	0.7981 (160) p=0.000	-0.1389 (160) p=0.000
Promedio	-0.1168 (160) p=.141	-0.0120 (160) p=.880	-0.1168 (160) p=.525	-0.1894 (160) p=.016	0.0249 (160) p=.754	-0.1495 (160) p=.080	1.0000 (160) p=.000

De acuerdo a esta matriz, ambas subescalas presentaron altas correlaciones entre los factores, lo cual indica que si un alumno presentó un menor grado de incomodidad ante la ejecución de una conducta asertiva, es muy probable que si la haya ejecutado y viceversa; es decir, a un alto grado de incomodidad menos probabilidad de ejecutar una conducta asertiva.

En cuanto al promedio, éste tuvo poca relación con el grado de incomodidad y probabilidad de llevar a cabo una conducta asertiva.

QUESTIONARIO DE ESTILOS DE AFRONTAMIENTO ANTE EL ESTRÉS PSICOLÓGICO

Para evaluar los estilos de afrontamiento que adoptaba la población examinada, se aplicó el cuestionario de Estilos de Afrontamiento ante el Estrés Psicológico. Posteriormente fue sometido a un análisis psicométrico (alpha de Cronbach y análisis factorial mediante el método de componentes principales con rotación varimax), y por último se ejecutó un ANOVA para determinar si hubo diferencias entre pertenecer o no al Cuadro de Honor, en cuanto al uso de los estilos de afrontamiento.

Este cuestionario obtuvo una confiabilidad $\alpha=0.53$, con una varianza de 19.20 y una desviación estándar de 4.38. La media más alta se presentó en el ítem 18 ($\bar{x}=40.06$) y la más baja en el ítem 6 ($\bar{x}=38.55$).

El análisis factorial generó cuatro factores. El primer factor incluyó 9 ítems y explicó el 6.8% de la varianza total. La carga factorial de cada uno de los ítems fue:

ITEM	CARGA FACTORIAL
1	0.42
2	0.44
4	0.44
5	0.52
6	0.42
7	0.53
9	0.62
13	0.26
21	0.32

En este factor, los ítems con mayor carga factorial fueron: el 7 ("Tratar de sacarle -aprendizaje- provecho a la situación") y el 9 ("Ejecutar una acción positiva"). En cuanto a los ítems con menor carga factorial fueron: el 13 ("Prepararme para lo peor") y el 21 ("No preocuparme y pensar que todo saldrá bien").

Este factor se refirió al **afrentamiento positivo**, es decir, llevar a cabo conductas que permitan solucionar el problema como: "Considerar diferentes opciones para manejar el problema" (ítem 5), "Intentar ver el lado positivo" (ítem 1), etc.

El segundo factor agrupó 4 ítems y explicó el 8% de la varianza total. La carga factorial de cada ítem fue:

ITEM	CARGA FACTORIAL
15	0.33
16	0.28
18	0.67
20	0.30

El ítem con mayor carga factorial fue: el 18 ("Tratar de bajar la tensión bebiendo -alcohol-") y el ítem con la menor carga factorial fue: el 16 ("Tratar de bajar la tensión fumando").

Este factor abarcó los estilos de **afrentamiento de escape** ante la situación estresante por ejemplo: "Tratar de bajar la tensión comiendo" (ítem 15).

El tercer factor incluyó 4 ítems y explicó el 11% de la varianza total. La carga factorial de los ítems fue:

ITEM	CARGA FACTORIAL
8	0.14
10	0.81
11	0.66
19	0.52

El ítem con mayor carga factorial fue: el 10 ("Platicarlo a un compañero o a un familiar") y la menor carga factorial fue en el ítem 8 ("Recurre a un especialista -ejem. doctor, abogado, religioso, etc.-").

Este factor hizo referencia al **afrentamiento de divulgación** como: "Recurre a un especialista -ejem. doctor, abogado, religioso, etc.-" (ítem 8).

El cuarto factor explicó el 6.8% de la varianza total y abarcó 2 ítems. Su carga factorial fue:

ITEM	CARGA FACTORIAL
12	0.51
17	0.77

Este factor se refirió al **afrentamiento deportivo** por ejemplo: "Aumentar ejercicio físico" (ítem 12).

Los ítems 3 y 14 debido a las características de su contenido, no se agruparon en alguno de los cuatro factores.

Los cuatro factores en conjunto explican el 47.2% de la varianza total.

La estructura factorial de este instrumento también se confirmó por el método de Máxima Verosimilitud, obteniendo un ajuste del 87%. Los factores no son ortogonales, ya que se intercorrelacionaron: afrontamiento positivo y afrontamiento de divulgación con una $r=0.20$; afrontamiento de divulgación y afrontamiento de escape con una $r=0.09$; afrontamiento de positivo y escape con una $r=0.66$, afrontamiento de divulgación y afrontamiento deportivo con una $r=0.11$, afrontamiento de escape y afrontamiento deportivo con una $r=0.15$ y afrontamiento positivo y afrontamiento negativo con una $r=0.18$.

La confiabilidad intrafactores del instrumento fue de $\alpha=0.53$, debido a que los factores resultaron independientes, salvo la correlación entre afrontamiento positivo y afrontamiento de escape.

Comparación entre Pertenencia o no al Cuadro de Honor

El grupo Cuadro de Honor adopta mayores estilos de afrontamiento positivos ($\bar{x}=22.25$) en comparación con los alumnos Regulares ($\bar{x}=20.28$). Este resultado fue significativo, de acuerdo al ANOVA [$f(1,158)=10.19$, $p=0.0017$].

Por otra parte, los estudiantes que pertenecen al Cuadro de Honor ($\bar{x}=39.71$) emplean estilos de afrontamiento que les son útiles para mejorar sus situaciones estresantes, en comparación con los alumnos Regulares ($\bar{x}=37.37$). Esta diferencia fue significativa [$f(1,158)=7.53$, $p=0.0068$].

C) ANÁLISIS LINEAL ESTRUCTURAL

Los datos obtenidos de cada una de las variables que conformaron el área de Adaptación Emocional; así como, las variables académicas (Cuadro de Honor, Autopercepción del Rendimiento Académico) y edad, fueron sometidas mediante el programa estadístico SPSS versión 5.0.1 a un Análisis de Regresión Múltiple. En este análisis cada variable fue dependiente y las otras fueron independientes. Con las relaciones que presentaron mayor puntaje en este análisis, se construyó un diagrama de trayectorias (modelo), que fue sometido a confirmación de ajuste por medio del Análisis Lineal Estructural (AMOS 6.3 de SPSS), con el fin de determinar el Modelo Explicativo del área de Adaptación Emocional.

Los resultados obtenidos de este Análisis Lineal Estructural fueron los siguientes.

ADAPTACIÓN EMOCIONAL

RELACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE DEPENDIENTE	VARIABLE INDEPENDIENTE	ADAPTACION EMOCIONAL	
		COEFICIENTE β *	CRITERIO Z
ESTRESOR AMBIENTAL	CALIDAD DE VIDA: RESPUESTA FILOSOFICA	0.238	3.093
AFRONTAMIENTO POSITIVO (CUESTIONARIO)	ESTRESOR ACADEMICO	-1.791	-3.674
ESTRESOR FAMILIAR	CALIDAD DE VIDA: NO PROBLEMAS	-0.100	-2.346
CUADRO DE HONOR	AFRONTAMIENTO POSITIVO (CUESTIONARIO)	0.029	3.114
CUADRO DE HONOR	ESTRESOR AMBIENTAL	0.179	2.955
AFRONTAMIENTO NEGATIVO	EDAD	0.055	3.043
AFRONTAMIENTO POSITIVO	CALIDAD DE VIDA: RESPUESTA FILOSOFICA	-0.159	-1.883
AFRONTAMIENTO POSITIVO	ESTRESOR AMBIENTAL	0.137	1.626
ESTRATEGIA DE SOLUCION DE PROBLEMAS: AFRONTAMIENTO NEGATIVO	REACCION FISICA: DOLOR DE CABEZA	0.168	2.512
AFRONTAMIENTO DE DIVULGACION (CUESTIONARIO)	EDAD	0.131	2.412
AFRONTAMIENTO DE DIVULGACION (CUESTIONARIO)	ESTRESOR FAMILIAR	1.226	3.135
AFRONTAMIENTO POSPONER Y RETOMAR	ESTRESOR FAMILIAR	0.283	3.027
AUTOEVALUACION DEL RENDIMIENTO ACADEMICO	CUADRO DE HONOR	0.501	3.402
AUTOEVALUACION DE LA UTILIDAD DEL AFRONTAMIENTO	AFRONTAMIENTO NEGATIVO	-0.395	-3.662
AUTOEVALUACION DE LA UTILIDAD DEL AFRONTAMIENTO	AFRONTAMIENTO POSITIVO	0.547	5.408
AUTOEVALUACION DE LA UTILIDAD DEL AFRONTAMIENTO	AFRONTAMIENTO POSPONER Y RETOMAR	0.526	3.483
REACCION FISICA: DOLOR DE ESTOMAGO	AFRONTAMIENTO NEGATIVO	0.242	3.578
REACCION FISICA: DOLOR DE ESTOMAGO	AFRONTAMIENTO POSITIVO	-0.182	-2.864
ESTRATEGIA DE SOLUCION DE PROBLEMAS: EVITAR	ESTRESOR ACADEMICO	0.185	4.257
ESTRATEGIA DE SOLUCION DE PROBLEMAS: POSPONER Y RETOMAR	ESTRESOR FAMILIAR	0.325	3.122
PROBABILIDAD DE RESPUESTA ASERTIVA**	AFRONTAMIENTO POSITIVO (CUESTIONARIO)	-1.219	-3.887
PROBABILIDAD DE RESPUESTA ASERTIVA**	AFRONTAMIENTO DE DIVULGACION (CUESTIONARIO)	2.636	-3.770
PROBABILIDAD DE RESPUESTA ASERTIVA**	GRADO DE INCOMODIDAD DE CONDUCTA ASERTIVA***	0.408	9.182
PROBABILIDAD DE RESPUESTA ASERTIVA **	ESTRATEGIA DE SOLUCION DE PROBLEMAS: AFRONTAMIENTO NEGATIVO	6.347	2.735
AUTOEVALUACION DE LA UTILIDAD DEL AFRONTAMIENTO	AFRONTAMIENTO POSITIVO (CUESTIONARIO)	0.032	1.964
χ^2		912.593	
GL		605	
P		0.000	
% AJUSTE		76.5%	

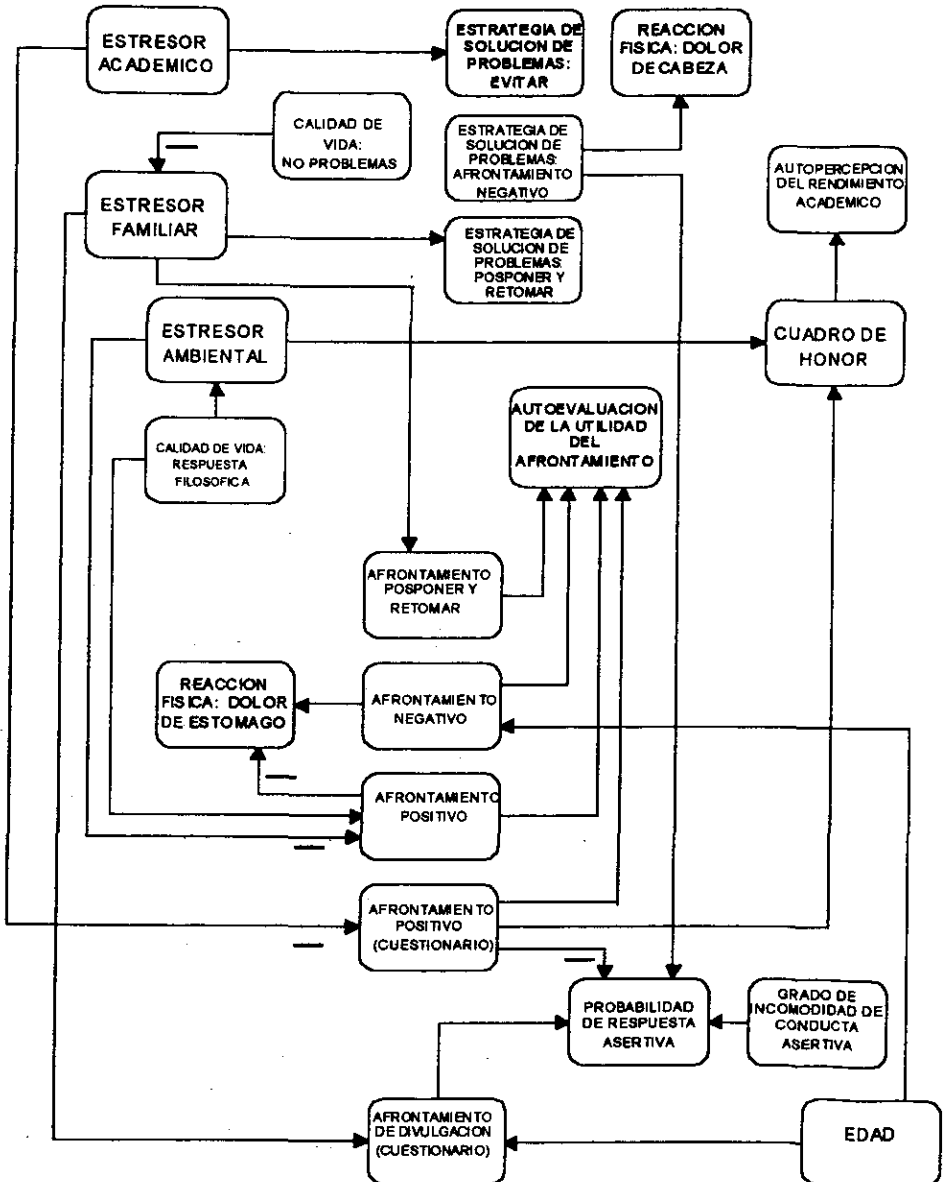
*Entre más grande sea el coeficiente β más fuerte es la asociación.

** De acuerdo a la forma de respuesta del inventario de Asertividad de Gambрил и Richey, a menor puntaje en la subescala de Probabilidad de Respuesta, mayor probabilidad de llevar a cabo conductas asertivas.

*** En cambio, en la subescala de Grado de Incomodidad a mayor puntaje, mayor ansiedad en ejecutar conductas asertivas.

ADAPTACIÓN EMOCIONAL

MODELO EXPLICATIVO DE LA RELACIÓN DE VARIABLES



DESCRIPCIÓN DEL MODELO EXPLICATIVO

Estresor Académico:

Los sujetos con mayor estrés académico, tendieron a evitar la solución de sus problemas y a presentar un menor afrontamiento positivo, ante sus situaciones estresantes de acuerdo al resultado que obtuvieron en el cuestionario de Estilos de Afrontamiento ante el Estrés Psicológico.

Estresor Familiar:

Los alumnos que consideraron que la calidad de vida es no tener problemas, presentaban un mayor estrés de carácter familiar. Los estudiantes con un mayor estrés familiar generalmente lo afrontaban divulgándolo (cuestionario), así como posponiéndolo y retomándolo. Los sujetos que utilizaban el afrontamiento de posponer y retomar, también solucionaban sus problemas de esta manera.

Estresor Ambiental:

Los estudiantes que opinaron que la calidad de vida estaba relacionada con aspectos filosóficos, manifestaron un mayor estrés de tipo ambiental y lo afrontaban positivamente. Los alumnos con estrés ambiental en su mayoría fueron del Cuadro de Honor.

Afrontamiento Posponer y Retomar:

Los sujetos que recurrieron al afrontamiento de posponer y retomar, en su mayoría, este estilo de afrontamiento lo evaluaron como útil para solucionar sus situaciones estresantes.

Afrontamiento Negativo:

Los alumnos que tenían mayor edad, generalmente afrontaban sus situaciones estresantes de manera negativa, este afrontamiento no les ayudaba a solucionar tales situaciones. Estos estudiantes que presentaron un afrontamiento negativo, tendían a presentar dolor de cabeza.

Afrontamiento Positivo:

Los alumnos que opinaron que la calidad de vida estaba relacionada con aspectos filosóficos, tendían a afrontar sus estresores positivamente. Los estudiantes que afrontaban su estrés de manera positiva, generalmente solucionaban sus situaciones estresantes. Los sujetos que evaluaron el estilo de afrontamiento positivo como útil para solucionar sus eventos estresantes, padecían menos dolores de estómago.

Estrategia de Solución de Problemas=Afrontamiento Negativo:

Los estudiantes que solucionaban sus problemas negativamente, manifestaban una respuesta menos asertiva; estos sujetos presentaban dolor de cabeza.

Afrontamiento Positivo (cuestionario).

Los alumnos que obtuvieron mayor puntaje en factor afrontamiento positivo del Cuestionario de Estilos de Afrontamiento ante el Estrés Psicológico, fueron los sujetos que evaluaron sus estilos de afrontamiento como útiles, para solucionar sus eventos estresantes. Estos alumnos en su mayoría fueron del Cuadro de Honor. Los alumnos que obtuvieron mayor puntaje en el factor de afrontamiento positivo, generalmente daban una respuesta asertiva.

Grado de Incomodidad de Conducta Asertiva:

Los alumnos que presentaron menor grado de incomodidad ante situaciones en las que tuvieron que actuar asertivamente, generalmente daban respuestas asertivas. Los sujetos con mayor edad afrontaban sus situaciones estresantes divulgándolas (cuestionario). Los alumnos que afrontaban de esta manera, daban menos respuestas asertivas.

Cuadro de Honor:

La mayor parte de los alumnos del Cuadro de Honor percibieron su rendimiento académico como bueno.

Las variables con coeficientes β altos fueron: Afrontamiento de Divulgación (cuestionario)-Estrés Familiar (1.22), Probabilidad de Respuesta Asertiva-Afrontamiento de Divulgación (cuestionario) (2.53), Probabilidad de Respuesta Asertiva-Estrategia de Solución de Problemas: Afrontamiento Negativo (6.34), Afrontamiento Positivo (cuestionario)-Estrés Académico (-1.79) y Probabilidad de Respuesta Asertiva-Afrontamiento Positivo (cuestionario) (-1.21). Cabe mencionar que entre más grande era el coeficiente β más peso tuvieron las variables.

Los resultados anteriormente descritos, presentan un porcentaje de ajuste a los datos empíricos de 76.5% y la relación entre la χ^2 y grados de libertad fue de 1.51, lo que se considera un buen ajuste.

CONTROL DE IMPULSOS

SECCIÓN IV

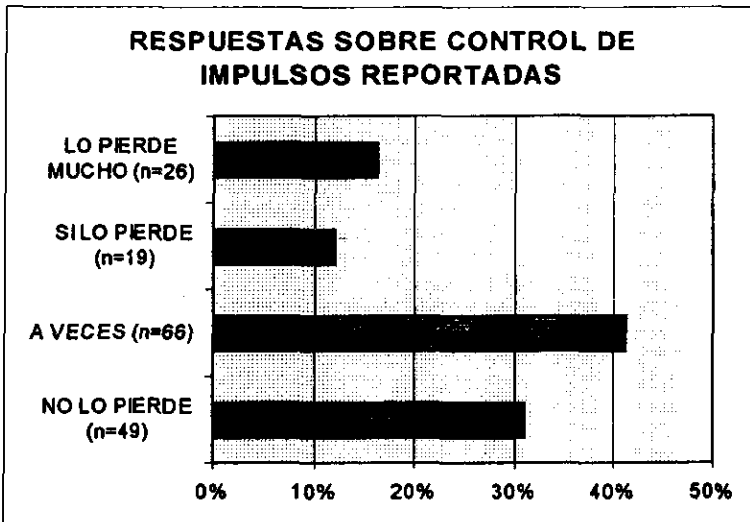
A) ENTREVISTA

A continuación se presentan los resultados obtenidos mediante el método de entrevista (2 preguntas) en el área de Control de Impulsos.

¿QUÉ TANTO PIERDE EL CONTROL ANTE SITUACIONES INESPERADAS?

Esta pregunta recabó información sobre la variable "Manejo de Impulsos".

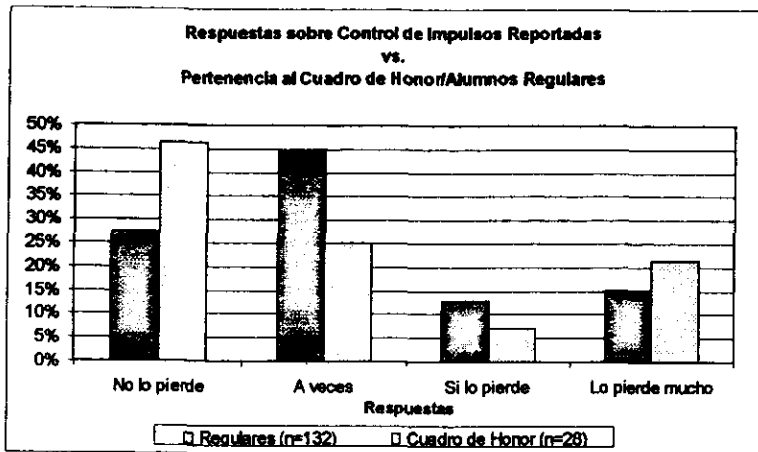
Los sujetos dieron 160 respuestas sobre que tanto perdían el manejo de sus impulsos ante situaciones inesperadas. Estas respuestas se clasificaron en la siguiente escala: No lo Pierde (30.6%), A Veces (41.2%), Si lo Pierde (11.8%) y Lo Pierde Mucho (16.2%). La frecuencia de respuestas dadas de acuerdo a la escala anterior y su porcentaje fue la siguiente:



Gráfica 32

Según la gráfica 32, la mayoría de los sujetos consideró que a veces pierde el control ante situaciones inesperadas y una proporción menor reportó que si lo pierde.

La distribución de esta escala en cada grupo fue:



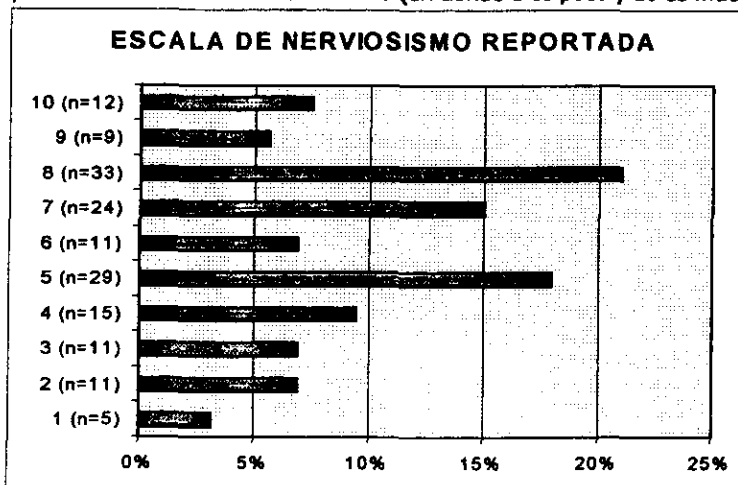
Gráfica 33

En la gráfica 33, los estudiantes del Cuadro de Honor tendieron a indicar que manejan sus impulsos ante situaciones inesperadas (46.4%); en cambio, los alumnos Regulares a veces pierden el control de tales situaciones (45%). Se encontró que un porcentaje considerable de sujetos en ambos grupos manifestó perder mucho el manejo de sus impulsos (Regulares=15.1%, Cuadro de Honor=21.4%).

¿QUÉ TAN NERVIOSO SE CONSIDERA? DEL 1 AL 10 EN DONDE 1 ES POCO Y 10 ES MUCHO

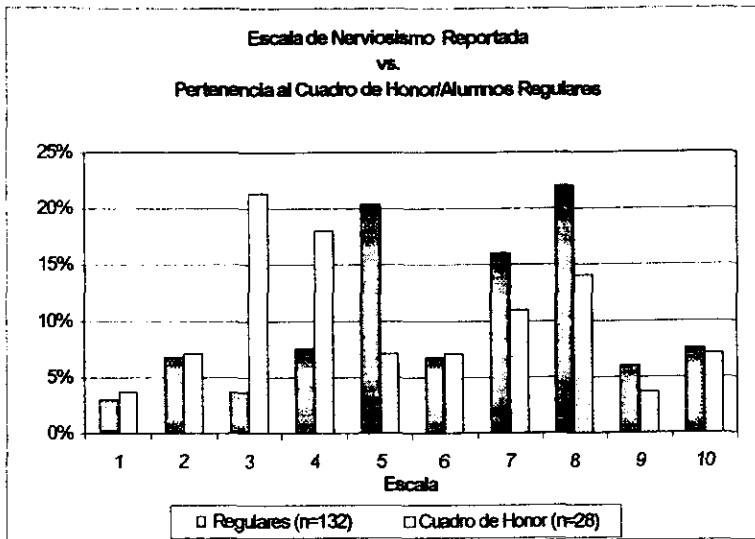
Esta pregunta tuvo el propósito de indagar la autopercepción que tenía el sujeto sobre su nivel de nerviosismo.

Todos los alumnos dieron solo una respuesta. La frecuencia y porcentaje de cada una de las respuestas, de acuerdo a una escala del 1 al 10 (en donde 1 es poco y 10 es mucho) fueron:



Gráfica 34

Según la gráfica 34, la mayor parte de la población reportó una autopercepción de nerviosismo de 8 (21%) y muy pocos sujetos se calificaron con 1 de nerviosos (3.1%). La distribución de la escala en la población fue:



Gráfica 35

De acuerdo a la gráfica anterior, un mayor número de estudiantes Regulares (21.9%) se consideró 8 de nerviosos; en cambio, hubo más alumnos del Cuadro de Honor que se calificaron con 3 de nerviosos (21.4%). Por lo que, al parecer los Regulares se percibieron más nerviosos, que los alumnos que integran al Cuadro de Honor.

B) CUESTIONARIO DE CONTROL DE IMPULSOS

El cuestionario que se diseñó para evaluar Control de Impulsos, una vez aplicado fue sometido a un análisis psicométrico que consistió en el cálculo del alpha (α) de Cronbach y análisis factorial, por el método de componentes principales con rotación varimax. Por último, se realizó una comparación entre grupos (ANOVA), con el fin de determinar si la variabilidad de respuesta obtenida en los cuestionarios, era explicada por la pertenencia o no al Cuadro de Honor.

Se obtuvo una confiabilidad $\alpha=0.78$ para los 20 ítems que conforman el cuestionario, con una varianza de 18.55 y desviación estándar de 4.30. El ítem que presentó la media más alta fue el 20 ($\bar{x}=1.73$) y la más baja fue en el 22 ($\bar{x}=1.33$).

El análisis factorial generó dos factores. El primer factor agrupó 11 ítems y explicó el 25% de la varianza total. La carga factorial de cada uno de los ítems fue:

ITEM	CARGA FACTORIAL
1	0.39
2	0.50
4	0.41
6	0.59
10	0.56
11	0.39
12	0.50
14	0.24
16	0.48
18	0.32
20	0.64

Los ítems con mayor carga factorial fueron: el 20 ("Tengo la habilidad para concentrarme en mi trabajo"), el 6 ("Cuando tengo mucho que estudiar me cuesta trabajo concentrarme") y el 10 ("No tengo la habilidad para concentrarme en mis actividades diarias"). En cambio, los ítems con menor carga factorial fueron: el 14 ("Los cambios repentinos no me producen confusión") y el 18 ("Mis problemas personales no afectan mis actividades académicas o laborales").

Este factor agrupó ítems que hacían referencia a situaciones en las cuales es necesario tener un *control del estrés*, como por ejemplo: "Cuando hablo en público generalmente me controlo" (ítem 1); "Aún en un examen puedo pensar lo suficientemente rápido" (ítem 12); "Me confundo cuando se me juntan varias cosas a la vez" (4).

El segundo factor agrupó 9 ítems y explicó el 22% de la varianza total, la carga factorial de cada uno de los ítems fue:

ITEM	CARGA FACTORIAL
3	0.45
5	0.40
7	0.69
8	0.22
9	0.37
13	0.55
15	0.61
17	0.79
19	0.87

Los ítems con mayor carga factorial fueron: el 7 ("Difícilmente me enojo") y el 17 ("Me enojo fácilmente") y los ítems con menores cargas factoriales fueron: el 8 ("Cuanto tengo un problema sólo pienso en él y me olvido de todo lo demás"), el 9 ("Cuando me enojo prefiero no discutir de momento") y el 19.

Este factor comprendió principalmente situaciones en las cuales es necesario *manejar y controlar el enojo* como: "Aunque tenga problemas familiares no me altero" (ítem 3); "Si alguien me reta domino mi sobresalto" (ítem 5); "Cuando estoy furioso digo cosas indebidas" (ítem 19).

Los dos factores explican el 47% de la varianza total.

La estructura factorial de este instrumento se confirmó por el método de Máxima Verosimilitud, obteniéndose un ajuste del 79%. Los factores no son ortogonales, ya que se intercorrelacionaron entre sí con una $r=0.22$.

Comparación entre Pertenencia o no al Cuadro de Honor

El grupo perteneciente al Cuadro de Honor mostró un mejor control del estrés ($\bar{x}=18.50$) en comparación a los alumnos Regulares ($\bar{x}=16.34$). Esta diferencia fue significativa de acuerdo al ANOVA [$F(1, 158)=14.06, p=0.002$].

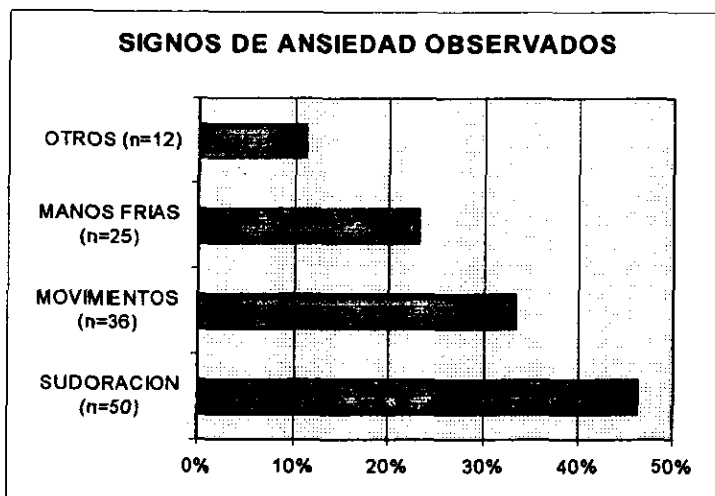
Por otra parte, el Cuadro de Honor ($\bar{x}=32.50$) reportó un mayor control de impulsos, en comparación con los alumnos Regulares ($\bar{x}=30.50$). Esta diferencia también resultó significativa [$F(1,158)=5.058, p=0.025$].

C) LISTA DE COTEJO

El registro observacional o lista de cotejo fue llenada una vez aplicada la entrevista con la finalidad de evaluar los signos de ansiedad, que manifestaron los sujetos durante este proceso de evaluación. Esta técnica proporcionó información sobre la variable "Control de Ansiedad".

Mediante esta técnica se identificaron a 108 sujetos que manifestaron algún signo de ansiedad.

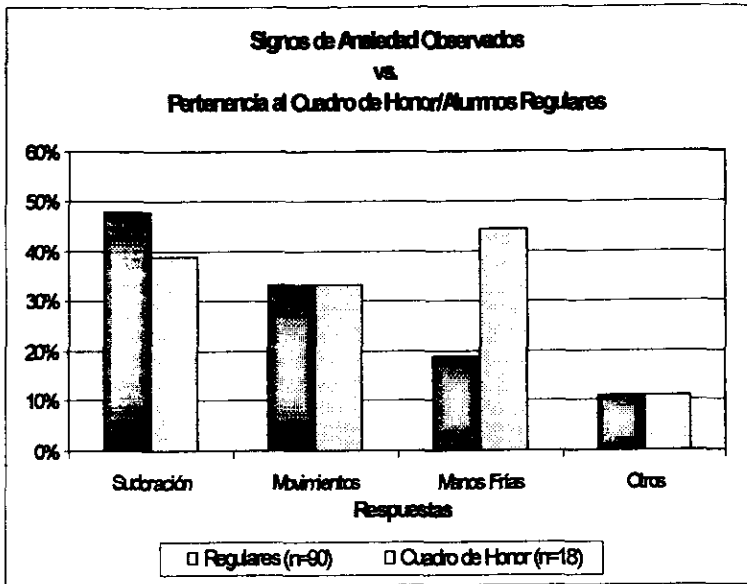
Se observaron 123 signos de ansiedad, que se agruparon en las siguientes categorías: Sudoración (46.3%), que incluyó: sudor en manos, sudor en rostro y cuello; Movimientos (33.33%), abarcó todos los movimientos observados tales como: movimientos en manos, pies, cara, etc.; Manos frías (23.1%); y Otros (11.1%), aquí se agruparon signos con menor frecuencia como: boca seca, tensión en músculos, cara roja, risas constantes, etc. Debido a que, en algunos sujetos se observó más de un signo de ansiedad, el porcentaje fue mayor de 100% (113.9%). La distribución y la frecuencia de estas categorías en la población fue:



Gráfica 36

Como se puede observar en la gráfica anterior, de acuerdo a esta evaluación de signos de ansiedad, el mayor signo observado en la población fue sudoración y el menor fue otros, como: boca seca, cara roja, etc.

En los dos grupos, estos signos se agruparon de la siguiente manera:



Gráfica 37

De acuerdo a la gráfica 37, los alumnos Regulares (47.8%) presentaron mayor sudoración que los del Cuadro de Honor (38.9%). Pero en ambos se observó el mismo porcentaje de movimientos (Regulares=33.3%, Cuadro de Honor=33.3%) y en otros (Regulares=11.11%, Cuadro de Honor=11.11%). Sin embargo, en lo que respecta al signo de manos frías, lo manifestaron más los estudiantes del Cuadro de Honor (44.4%) que los Regulares (18.9%).

Comparación entre Pertenencia o no al Cuadro de Honor

Se ejecutó un ANOVA con el fin de identificar si existía alguna diferencia entre el Control de Signos de Ansiedad con respecto a la pertenencia o no al Cuadro de Honor.

Los resultados indican que los alumnos del Cuadro de Honor ($\bar{x}=0.28$) mostraron mayores signos de ansiedad relacionados con manos frías, que los estudiantes Regulares ($\bar{x}=0.12$). Esta diferencia fue significativa [$f(1, 158)=4.37, p=0.028$].

D) PERFIL PSICOFISIOLÓGICO DE TEMPERATURA PERIFÉRICA DE LA PIEL EN NARINAS

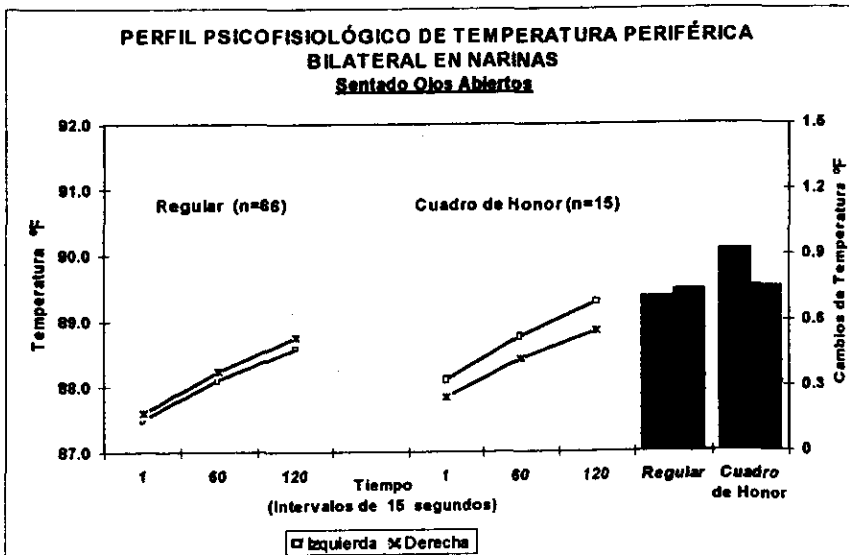
El perfil psicofisiológico del estrés permitió valorar la "Respuesta Natural de Relajación"; así como, la "Inhibición Activa", "Estados de Reposo" y de "Actividad", mediante el registro de la variabilidad de la temperatura periférica de las narinas del sujeto.

Para valorar y analizar la información obtenida con esta técnica, se establecieron cuatro categorías de la temperatura periférica de la piel: dominancia, sincronía, simetría y ganancia, que fueron analizadas estadísticamente en cada una de las condiciones; es decir, en cada condición se calificó si ésta presentaba estas categorías y al final se obtuvo un puntaje total, el cual también fue analizado. El puntaje mínimo fue 0 y el máximo 9 para cada condición; por lo que, el puntaje máximo total fue de 36.

Mediante esta técnica sólo se evaluaron a 81 sujetos, debido a los recursos y tiempo asignados para llevar a cabo la presente investigación. Por lo que, el grupo de alumnos Regulares estuvo conformado por 66 sujetos y el Cuadro de Honor por 15 sujetos. Cabe destacar que, en el grupo de alumnos Regulares 9 estudiantes presentaron dominancia hemisférica izquierda, y en el grupo del Cuadro de Honor todos los integrantes tuvieron dominancia hemisférica derecha. Ya que el número de sujetos con dominancia izquierda fue muy pequeño, se decidió valorar la dominancia de temperatura periférica en la narina derecha.

A continuación se presentan los resultados más importantes obtenidos mediante esta técnica.

En la primera condición: "Sentado Ojos Abiertos" de acuerdo a la gráfica siguiente (38), se puede observar que ambos grupos presentaron temperaturas bajas. No obstante, se encontró que los alumnos del Cuadro de Honor iniciaron con temperaturas un poco más altas que los Regulares, pero éstos registraron dominancia de temperatura en la narina izquierda.

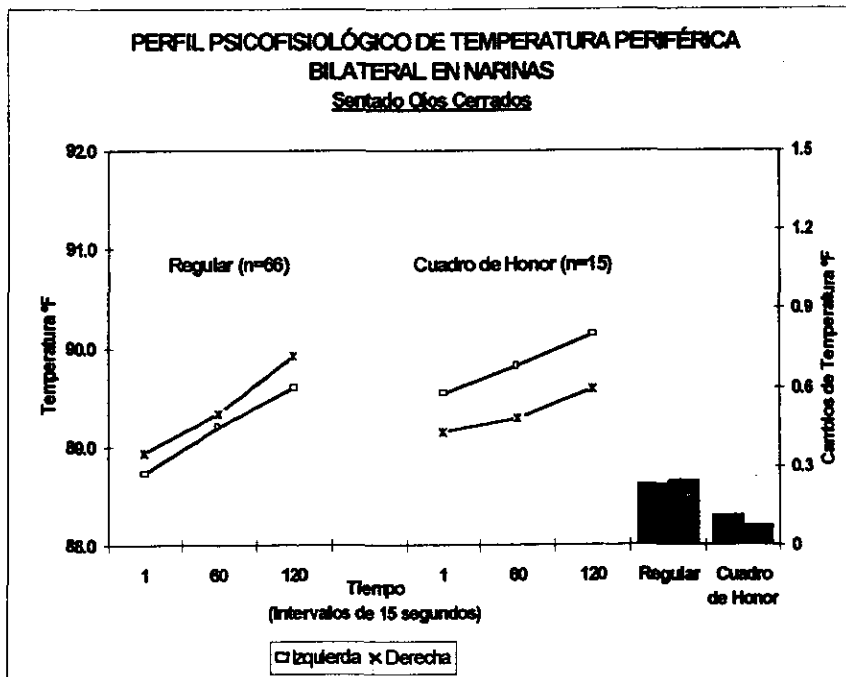


Gráfica 38

Se puede ver en la gráfica 38 que las temperaturas en ambos grupos fueron sincrónicas y fueron ganando temperatura durante tal condición, pero los alumnos Regulares tendieron a presentar mayor simetría y sincronía en comparación con los alumnos del Cuadro de Honor. Lo cual se puede observar en los cambios de temperatura periférica registrados (ver área derecha de la gráfica). El cambio de temperatura en la narina izquierda de los alumnos del Cuadro de Honor fue mayor (0.9 °F), en comparación con la narina derecha (0.75 °F); es decir, la diferencia entre ambas temperaturas fue de 0.15 °F. En los alumnos Regulares la diferencia entre los cambios de temperatura fue mucho menor=0.02 °F (narina izquierda=0.73 °F, narina derecha 0.75 °F).

Mediante el ANOVA [$f(1,79)=3.30$, $p=0.073$] se analizaron los puntajes totales de esta condición y como resultado principal se encontró que, la media de los alumnos Regulares ($\bar{x}=6.03$) tendió más a la significancia que la del Cuadro de Honor ($\bar{x}=5.07$). Esta información significa que los estudiantes Regulares tendieron a obtener mejor puntaje en esta condición: presentan mayor dominancia, sincronía, ganancia y simetría de temperatura, en comparación con el grupo del Cuadro de Honor.

En la segunda condición "Sentado Ojos Cerrados" ambas narinas ganaron temperatura en los dos grupos. En el caso de los alumnos Regulares, en los primeros segundos fueron muy sincrónicas, pero al final de la condición divergieron las temperaturas, perdiendo un poco su simetría. Nuevamente se puede ver que en este grupo la mayor temperatura estuvo en la narina derecha. En el caso de los alumnos del Cuadro de Honor, definitivamente presentaron asimetría sus temperaturas y no hubo dominancia de narinas.

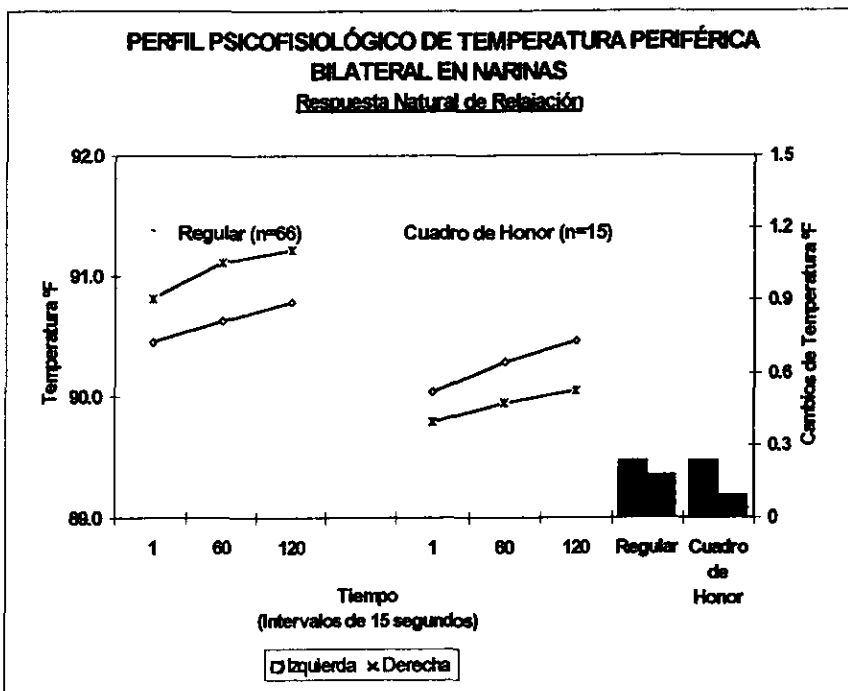


Gráfica 38

De acuerdo a la gráfica anterior, los estudiantes Regulares manifestaron mayores cambios de temperatura (narina izquierda=0.28 °F, narina derecha=0.29 °F), que los del Cuadro de Honor (narina izquierda=1.5 °F, narina derecha=1.0 °F). Al parecer los alumnos Regulares presentaron mayores cambios psicofisiológicos en condición de reposo.

Esta condición resultó significativa, según el ANOVA [$t(1,79)=7.16, p=0.0091$], debido a que los estudiantes Regulares mostraron una media mayor ($\bar{x}=6.28$) que los del Cuadro de Honor ($\bar{x}=4.92$). Esto indica que los alumnos Regulares presentaron una mayor variabilidad psicofisiológica en "Sentado Ojos Cerrados" a diferencia de los estudiantes del Cuadro de Honor.

En la condición de "Respuesta Natural de Relajación" el grupo de alumnos Regulares fue el que ganó más temperatura, se mantuvo la dominancia, pero fue poca simetría y sincronía. En cambio en los alumnos del Cuadro de Honor, éstos mantuvieron su temperatura, aumentó su asimetría y nuevamente no presentaron dominancia (no se invirtieron las temperaturas de las narinas).

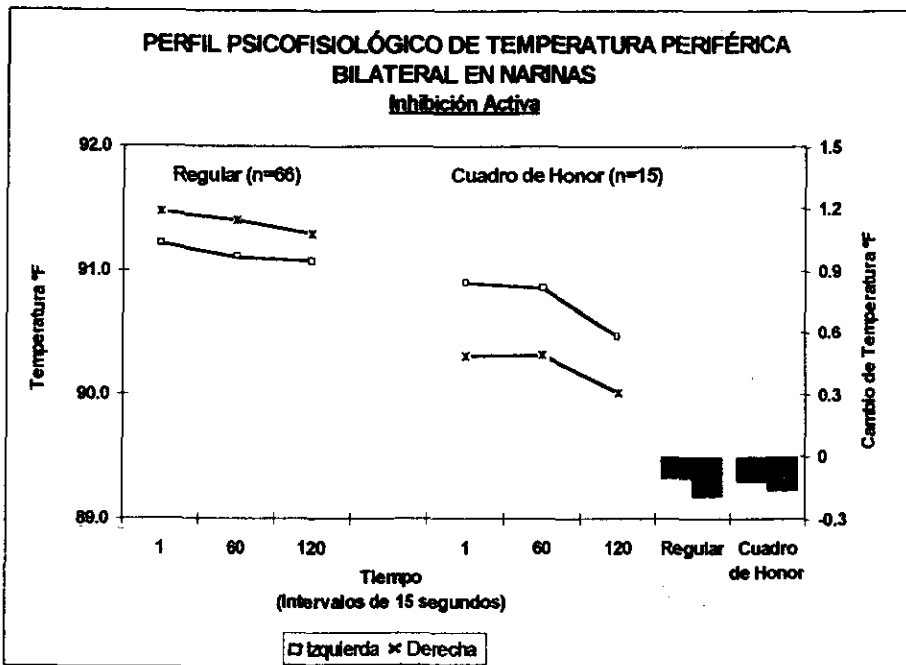


Gráfica 40

La gráfica 40 muestra que la narina izquierda en ambos grupos, presentó cambios de temperatura iguales (Cuadro de Honor=0.28 °F, Regulares=0.28 °F), pero hubo mayores cambios en la narina derecha del grupo Regular (0.18 °F) que del Cuadro de Honor (0.10 °F). Lo que indica que los alumnos Regulares manifestaron mayores cambios psicofisiológicos en su Respuesta Natural de Relajación.

Esta condición tendió a la significancia de acuerdo al ANOVA [$f(1, 79)=3.21, p=0.076$]), ya que nuevamente la media de los alumnos Regulares ($\bar{x}=5.89$) fue mayor que la del Cuadro de Honor ($\bar{x}=4.92$). Esto significa que los estudiantes Regulares tendieron a presentar mayores repertorios de su respuesta natural de relajación, que el grupo Cuadro de Honor

En la última condición: "Inhibición Activa", el hecho de borrar un oso blanco, que es algo inocuo, en los estudiantes del Cuadro de Honor ocasionó que la temperatura disminuyera. Nuevamente, al igual que las condiciones anteriores no hubo dominancia de temperatura. Se presentó sincronía pero fue asimétrica; es decir, en el momento en que cambiaba una narina, la otra también cambio, pero se distanciaron. Por otra parte, los alumnos Regulares, siguieron presentando dominancia, disminuyó un poco su temperatura, aumentó un poco su simetría, pero ambas narinas se comportaron sincrónicamente.



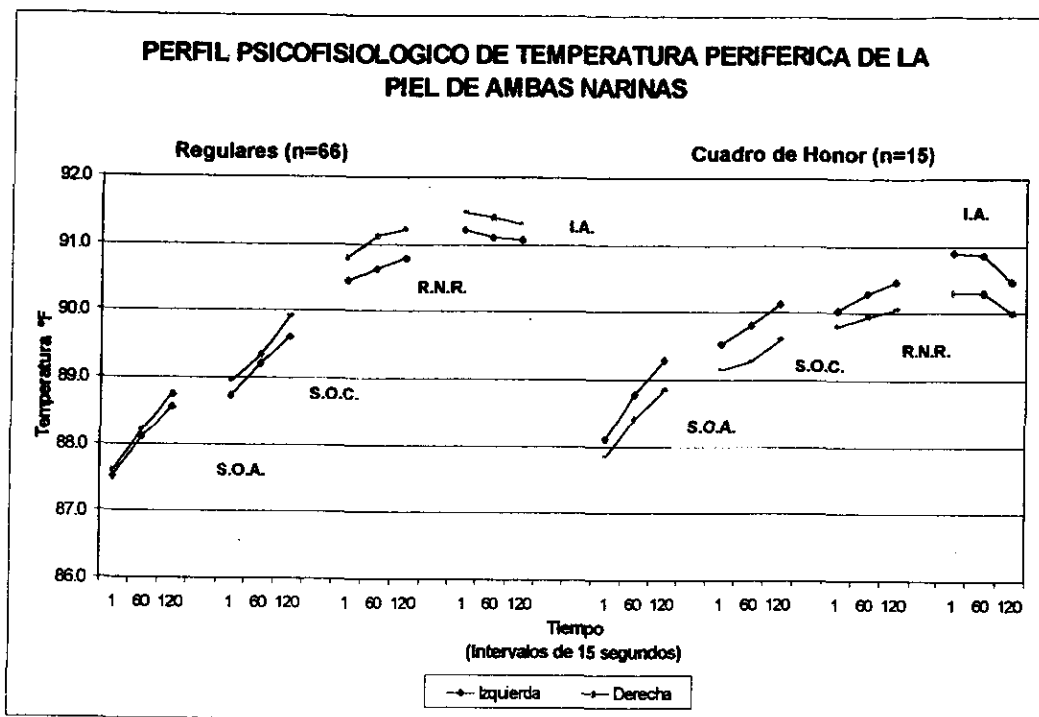
Gráfica 41

Debido a que descendieron las temperaturas, los cambios de la misma fueron negativos. Tanto en la narina izquierda de ambos grupos, los cambios fueron iguales (Regular=-0.1 °F, Cuadro de Honor=-0.1 °F). Pero los cambios fueron mayores en lo que respecta a narina derecha de los alumnos Regulares (-0.2 °F), que los estudiantes del Cuadro de Honor (-0.15 °F).

De acuerdo al ANOVA [$f(1, 80)=2.93, p=0.090$], la media de puntajes que obtuvo cada uno de los grupos en esta condición, no resultó significativa (Regulares $\bar{x}=4.2$, Cuadro de Honor $\bar{x}=5.19$).

Por último, el puntaje total del perfil psicofisiológico de acuerdo al ANOVA [$f(1, 80)=6.15, P=0.015$], resultó significativo. Los alumnos Regulares ($\bar{x}=23.40$) tendieron a presentar "mejores"

puntajes que los de Cuadro de Honor ($\bar{x}=19.14$), lo que significa que los alumnos Regulares presentaron perfiles con mayor dominancia, ganancia, sincronía y simetría de temperaturas, lo cual consideramos que constituye un indicador de salud. Se ha encontrado que las personas con padecimientos crónico generativos como dolor, presentan perfiles semejantes a los integrantes del Cuadro de Honor.



Gráfica 42

E) ANÁLISIS LINEAL ESTRUCTURAL

Los datos obtenidos de cada una de las variables que conformaron el área de Control de Impulsos; así como, las variables edad y académicas (Cuadro de Honor, Promedio y Autopercepción del Rendimiento Académico) fueron sometidas a Análisis de Regresión Múltiple. Con las relaciones de mayor puntaje obtenidas con este procedimiento estadístico, se diseñó un diagrama de trayectorias, para posteriormente someterlo a Análisis Lineal Estructural con el fin de determinar el Modelo Explicativo del área de Control de Impulsos.

Los resultados obtenidos de este Análisis Lineal Estructural fueron los siguientes.

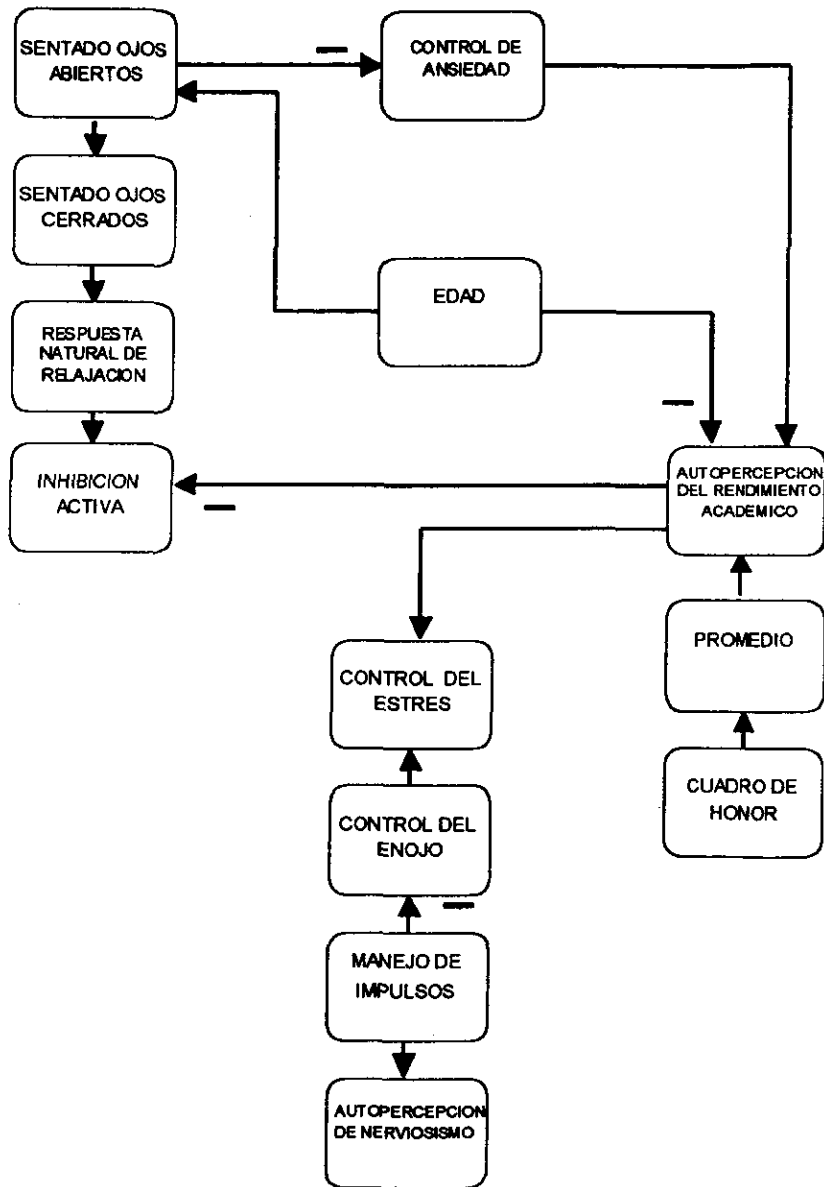
CONTROL DE IMPULSOS

RELACIÓN DE VARIABLES

		CONTROL DE IMPULSOS	
VARIABLE DEPENDIENTE	VARIABLE INDEPENDIENTE	COEFICIENTE β	CRITERIO Z
SENTADO OJOS ABIERTOS	EDAD	0.180	1.788
SENTADO OJOS CERRADOS	SENTADO OJOS ABIERTOS	0.652	7.851
PROMEDIO	CUADRO DE HONOR	1.790	9.114
CONTROL DE ANSIEDAD	SENTADO OJOS ABIERTOS	-0.141	-3.710
RESPUESTA NATURAL DE RELAJACION	SENTADO OJOS CERRADOS	0.599	6.311
AUTOPERCEPCION DEL RENDIMIENTO ACADEMICO	CONTROL DE ANSIEDAD	0.192	1.752
AUTOPERCEPCION DEL RENDIMIENTO ACADEMICO	EDAD	-0.086	-2.344
AUTOPERCEPCION DEL RENDIMIENTO ACADEMICO	PROMEDIO	0.310	4.082
CONTROL DEL ENOJO	MANEJO DE IMPULSOS	-1.029	-4.458
INHIBICION ACTIVA	AUTOPERCEPCION DEL RENDIMIENTO ACADEMICO	-0.677	-2.933
INHIBICION ACTIVA	RESPUESTA NATURAL DE RELAJACION	0.600	6.478
AUTOPERCEPCION DE NERVIOSISMO	MANEJO DE IMPULSOS	0.490	2.071
CONTROL DEL ESTRES	CONTROL DEL ENOJO	0.321	2.706
CONTROL DEL ESTRES	AUTOPERCEPCION DEL RENDIMIENTO ACADEMICO	1.236	3.109
χ^2		69.555	
GL		64	
P		0.296	
% AJUSTE		83.8%	

CONTROL DE IMPULSOS

MODELO EXPLICATIVO DE LA RELACIÓN DE VARIABLES



DESCRIPCIÓN DEL MODELO EXPLICATIVO

Sentado Ojos Abiertos:

Los alumnos de mayor edad, en su mayoría obtuvieron una mejor calificación en la primera condición del perfil psicofisiológico del estrés: "Sentado Ojos Abiertos"; es decir, su temperatura periférica de la piel en esta condición presentó ganancia, sincronía y simetría; así como, dominancia de narina derecha. Los estudiantes que obtuvieron una buena calificación en la primera condición del perfil, recibieron también una alta calificación en "Sentado Ojos Cerrados", debido a que, aumentó la ganancia, sincronía y simetría de la temperatura periférica, además se mantuvo la dominancia de narina.

Sentado Ojos Cerrados:

Los alumnos que obtuvieron un alto puntaje en la segunda condición del perfil: "Sentado Ojos Cerrados", también recibieron una buena calificación en la evaluación de su "Respuesta Natural de Relajación", ya que su temperatura siguió ganando sincronía, simetría y ganancia; también el sujeto presentó dominancia de narina derecha.

Respuesta Natural de Relajación:

Los sujetos que obtuvieron una calificación alta en la "Respuesta Natural de Relajación", en la última condición del perfil también se les asignó un buen puntaje.

Inhibición Activa:

Los alumnos que reportaron percibir su rendimiento académico como bueno tendieron a obtener una mala calificación en "Inhibición Activa"; no mostró o disminuyó su ganancia, simetría y sincronía de su temperatura periférica; además no hubo dominancia de narina derecha.

Control de Ansiedad:

Los sujetos que obtuvieron una mala calificación en la primera condición del perfil psicofisiológico del estrés: "Sentado Ojos Abiertos" no se observó en ellos un control de ansiedad, ya que manifestaron algún signo de ansiedad. Los estudiantes en los que se observó un mayor número de signos de ansiedad, reportaron tener un desempeño académico bueno.

Edad:

A los estudiantes que en la primera condición del perfil psicofisiológico del estrés: "Sentado Ojos Abiertos" se les asignó un buen puntaje, fueron los alumnos de mayor edad. Los sujetos de mayor edad, evaluaron su rendimiento académico como malo.

Autopercepción del Rendimiento Académico:

Los alumnos con promedios altos, tendieron a percibir su rendimiento académico como bueno. Los estudiantes con buen rendimiento académico, manifestaron un mayor control del estrés.

Control del Estrés:

Los sujetos que manifestaron poseer un alto control del enojo, también mostraron un mayor control del estrés.

Manejo de Impulsos:

Los estudiantes que informaron tener menos manejo de sus impulsos durante situaciones inesperadas, presentaron mayor control del enojo.

Autopercepción de Nerviosismo:

Los alumnos que manifestaron tener un manejo de sus impulsos ante situaciones inesperadas, se percibieron más nerviosos.

Cuadro de Honor:

Los alumnos del Cuadro de Honor fueron los estudiantes que tuvieron promedios altos.

Las variables con coeficientes β altos fueron: Sentado Ojos Cerrados-Sentado Ojos Abiertos (0.65), Promedio-Cuadro de Honor (1.79), Control del Estrés-Autopercepción del Rendimiento Académico (1.23), Control del Enojo-Manejo de Impulsos (-1.029) e Inhibición Activa-Autopercepción del Rendimiento Académico (-0.67) principalmente.

El modelo explicativo del área de Control de Impulsos, presenta un porcentaje de ajuste a los datos empíricos de 83.9% y la relación entre la χ^2 y grados de libertad es de 1.086, lo que se considera un buen ajuste.

REVELACIÓN EMOCIONAL

SECCIÓN V

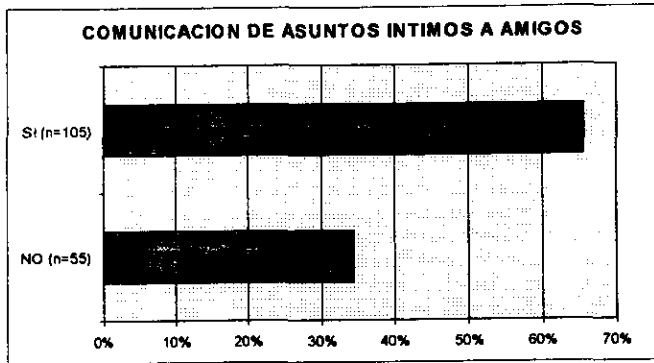
A) ENTREVISTA

A continuación se presentan los resultados obtenidos mediante el método de entrevista (2 preguntas) en el área de Revelación Emocional.

¿CON SUS AMIGOS TIENE LA SUFICIENTE CONFIANZA PARA PLATICARLES SUS PROBLEMAS O ASUNTOS ÍNTIMOS?

Esta pregunta tuvo como propósito indagar sobre el apoyo social, que posee el sujeto para disminuir su nivel de inhibición activa ante situaciones difíciles de afrontar.

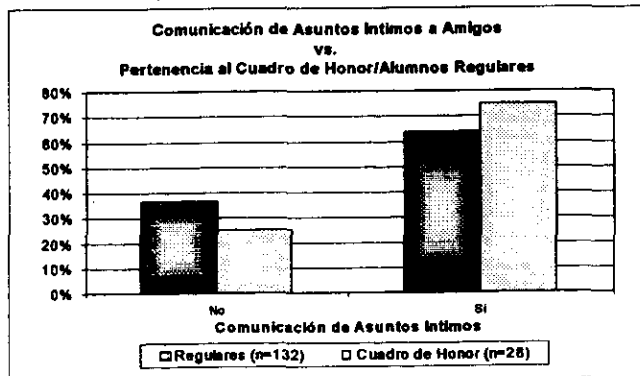
Los sujetos dieron 160 respuestas de tipo Sí (34.4%) o No (65.6%). La frecuencia y distribución de tales respuestas en la población fue:



Gráfica 43

Según la información de la gráfica 43, la mayoría de los estudiantes tenían redes sociales para comunicar sus problemas o asuntos íntimos con sus amigos; es decir, no eran inhibidores.

Las respuestas se distribuyeron en la población de la siguiente manera:



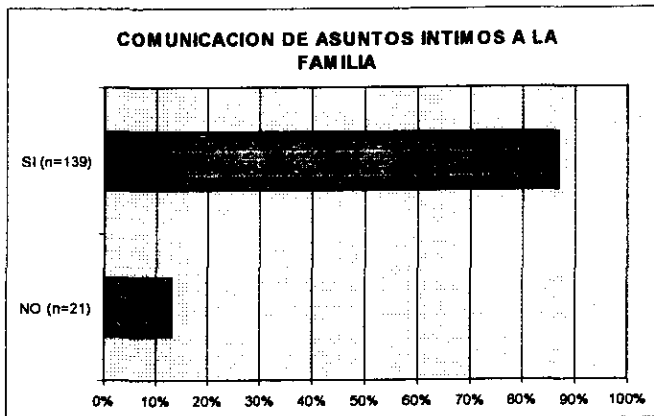
Gráfica 44

En esta gráfica se puede observar que hubo más estudiantes Regulares (36.4%) que reportaron no tener confianza con sus amigos, que alumnos del Cuadro de Honor (25%). También hubo más alumnos del Cuadro de Honor (75%), que compartían sus asuntos íntimos con sus amigos que alumnos Regulares (63.6%). Se puede suponer que los alumnos del Cuadro de Honor, tenían más confianza en sus apoyos sociales para comunicar situaciones difíciles de afrontar de otra manera.

¿CUÁNDO TIENE UN PROBLEMA TIENE LA CONFIANZA DE PLATICÁRSELO A SU FAMILIA? DE SER ASÍ, ¿CON CUÁL MIEMBRO?

Esta pregunta se elaboró con la finalidad de indagar la disponibilidad y aprovechamiento de apoyos familiares para comunicar problemas o asuntos íntimos.

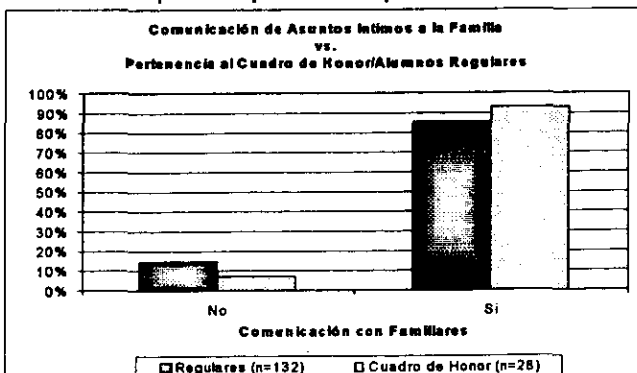
La pregunta podía ser contestada con un Sí (13.1%) o con un No (86.9%). En toda la población este tipo de respuesta se distribuyó de la siguiente manera:



Gráfica 45

De manera general, la mayor parte de la población reportó tener confianza en algún miembro de su familia.

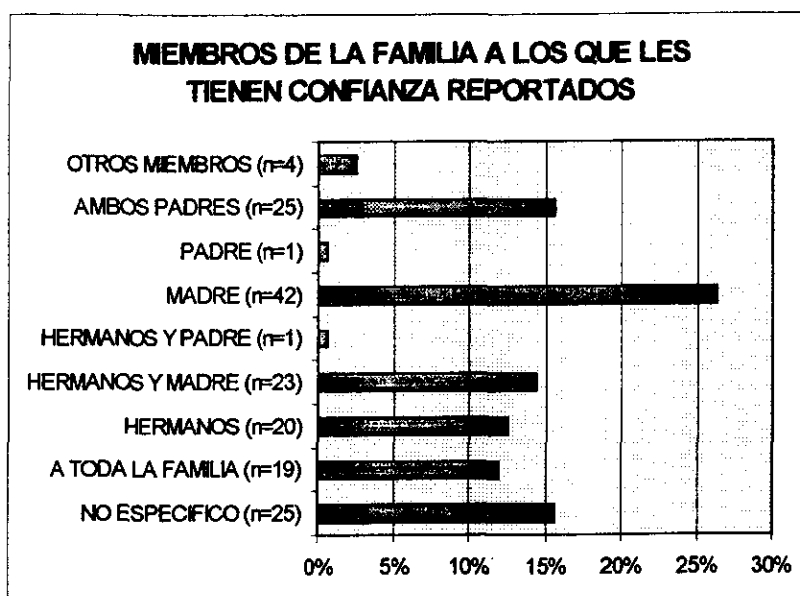
La distribución de este tipo de respuesta en la población fue:



Gráfica 46

El porcentaje de los alumnos Regulares (14.4%) que no comunicaban sus problemáticas a sus familiares, fue mayor en comparación con los que pertenecían al Cuadro de Honor (7.1%). Asimismo el porcentaje de estudiantes del Cuadro de Honor (92.9%), que consideraban comunicarse con sus familiares también fue superior, que el de los alumnos Regulares (85.6%). Cabe destacar que, ambos grupos obtuvieron porcentajes elevados en la respuesta sí.

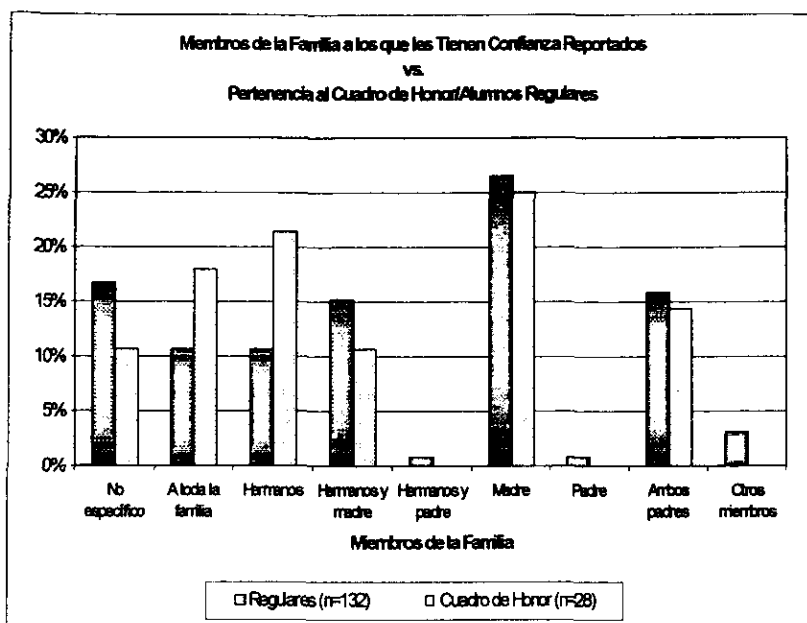
Por otra parte, en lo referente a la pregunta de cuál miembro de la familia les representaba más confianza, sus respuestas se clasificaron en 9 categorías: No Específico (15.6%) A Toda la Familia (11.9%), Hermanos (12.5%), Hermanos y Madre (14.4%), Hermanos y Padre (0.6%), Madre (26.3%), Padre (0.6%), Ambos Padres (15.6%) y Otros Miembros (2.5%). La frecuencia y distribución de estas categorías fue:



Gráfica 47

Los datos indican que, la mayor parte de la población comunicaba sus problemáticas a su madre, y en menor proporción a su padre y a hermanos, y al padre.

La distribución en la población fue:



Gráfica 48

Tanto los alumnos Regulares como los del Cuadro de Honor, manifestaron tener mayor confianza con su madre (26.5% y 25% respectivamente) y una proporción menor con su padre (0.8% y 0%); así como, hermanos y padre (0.8% y 0%). En los alumnos Regulares, el segundo lugar en porcentaje fue en no específico (16.7%) y el tercer lugar lo ocuparon ambos padres (15.9%); en cambio, en el Cuadro de Honor en segundo lugar reportaron tener confianza en sus hermanos y/o hermanas (21.4%) y en tercero a toda la familia (17.9%).

B) ESCRITURA EMOCIONAL AUTORREFLEXIVA

Se ejecutó la Escritura Emocional Autorreflexiva, con el fin de que el sujeto se sometiera al proceso de Revelación Emocional de sus eventos traumáticos o problemáticos inhibidos. Con esta técnica se recabó información sobre las variables: Comunicación de Palabras Emocionales Positivas, Comunicación de Palabras Emocionales Negativas, Comunicación de Frases Autorreflexivas, Evento Inhibido y Temperatura Periférica de la Piel.

De la variable Temperatura Periférica de la Piel se analizaron sus variaciones: diferencia y ganancia. En cuanto a la variable Comunicación de Palabras Emocionales Positivas y Negativas se calculó el total de cada una de ellas. En lo que respecta a Comunicación de Frases Autorreflexivas, se obtuvo información sobre la frecuencia de las frases: autorreflexivas, razonamiento, solución y utilidad relacionadas con el evento inhibido. Y sobre Evento Traumático Inhibido, se determinó el nivel de Impacto que tuvo éste.

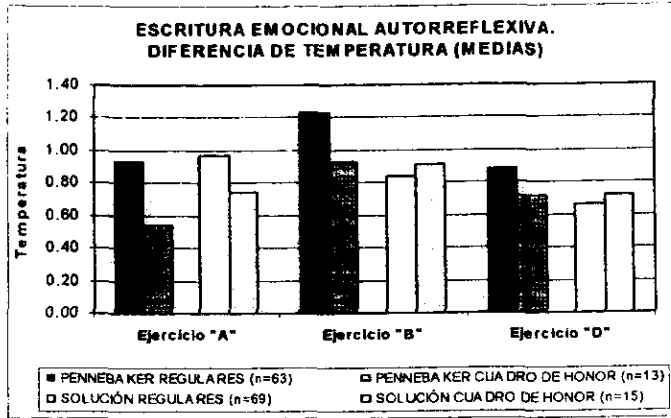
Para analizar la información obtenida mediante esta técnica fue necesario evaluar, según la forma de calificación previamente descrita en el procedimiento, cada uno de los tres escritos elaborados por cada sujeto, de acuerdo a su modalidad correspondiente: Escritura Emocional Autorreflexiva Pennebaker Tradicional (alumnos Regulares $n=63$, Cuadro de Honor $n=13$) y Escritura Emocional Autorreflexiva con Solución (alumnos Regulares $n=69$, Cuadro de Honor $n=15$); es decir, se revisaron un total de 480 escritos. Es importante mencionar que, para analizar estos escritos fue necesario recibir un entrenamiento clínico previo.

A continuación se presentan de manera descriptiva los resultados más importantes derivados de esta técnica.

DIFERENCIA DE TEMPERATURA PERIFÉRICA DE LA PIEL

Los alumnos Regulares que participaron en la: "Escritura Emocional Autorreflexiva Pennebaker Tradicional", en el ejercicio "B" presentaron una mayor diferencia de temperatura de temperatura periférica de la piel ($\bar{x}=1.23$ °F) y la menor fue en el ejercicio "D" ($\bar{x}=0.88$ °F); en cambio, el grupo Cuadro de Honor, que también participó en esta modalidad, la mayor diferencia igualmente la tuvo en el ejercicio "B" ($\bar{x}=0.92$ °F), pero la menor fue en el "A" ($\bar{x}=0.54$ °F). Lo cual indica que ambos grupos, tendieron a presentar mayores diferencias de temperatura periférica de la piel en el ejercicio "B", pero al finalizar el proceso de Revelación Emocional, los alumnos Regulares disminuyeron su diferencia en comparación de como iniciaron; por su parte, el Cuadro de Honor en el ejercicio "D" ($\bar{x}=0.70$ °F) obtuvo una mayor diferencia en comparación de como inicio (ejercicio "A") (ver gráfica 49).

Los alumnos Regulares que escribieron "Escritura Emocional Autorreflexiva con Solución", su mayor diferencia de temperatura periférica de la piel se presentó en el ejercicio "A" ($\bar{x}=0.97$ °F) y la menor en el "D" ($\bar{x}=0.67$ °F); pero los estudiantes del Cuadro de Honor presentaron una mayor diferencia en el ejercicio "B" ($\bar{x}=0.91$ °F) y la menor también fue en el ejercicio "D" ($\bar{x}=0.72$ °F). Al parecer los alumnos Regulares, conforme se llevaron a cabo los ejercicios, su diferencia de temperatura periférica de la piel fue disminuyendo, y en el Cuadro de Honor aumentó en el ejercicio "B", pero en el "D" disminuyó en comparación con el "A" (ver gráfica 49).

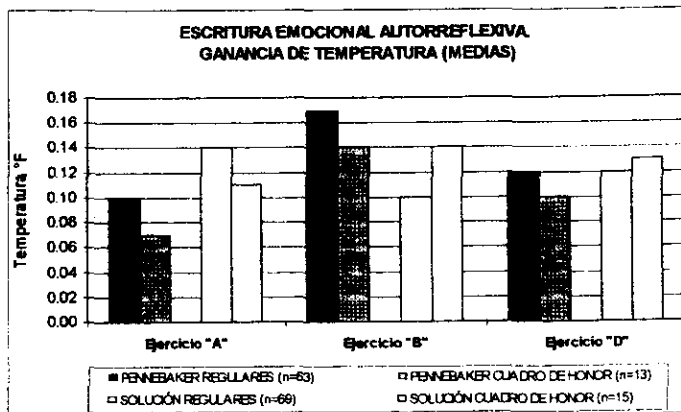


Gráfica 49

GANANCIA DE TEMPERATURA PERIFÉRICA DE LA PIEL

Los alumnos Regulares en la modalidad Pennebaker Tradicional, ganaron más temperatura periférica de la piel en el ejercicio "B" ($\bar{x}=0.17$ °F) y menos en el "A" ($\bar{x}=0.10$ °F). El grupo Cuadro de Honor ganó menos temperatura periférica de la piel, pero presentó un patrón semejante de ganancia de temperatura al de los estudiantes Regulares ("B" $\bar{x}=0.14$ °F, "A" $\bar{x}=0.07$ °F). Esta información puede sugerir que, los alumnos Regulares psicofisiológicamente se beneficiaron más que los del Cuadro de Honor en esta modalidad; debido a que, presentaron mayor ganancia de temperatura periférica de la piel (ver gráfica 50).

Por otro lado, en el caso de la modalidad con Solución, el grupo de alumnos Regulares ganó más temperatura periférica de la piel en el "A" (0.14 °F), pero la ganancia fue menor en el "B" (0.10 °F). En el grupo del Cuadro de Honor, ocurrió lo contrario; es decir, ganó más en el ejercicio "B" (0.14 °F) y ganó menos en el "A" (0.11 °F). Lo cual indica que en esta modalidad los alumnos del Cuadro de Honor psicofisiológicamente se beneficiaron más que los Regulares, ya que manifestaron mayor ganancia de temperatura periférica de la piel en el proceso de Revelación Emocional (ver gráfica 50).

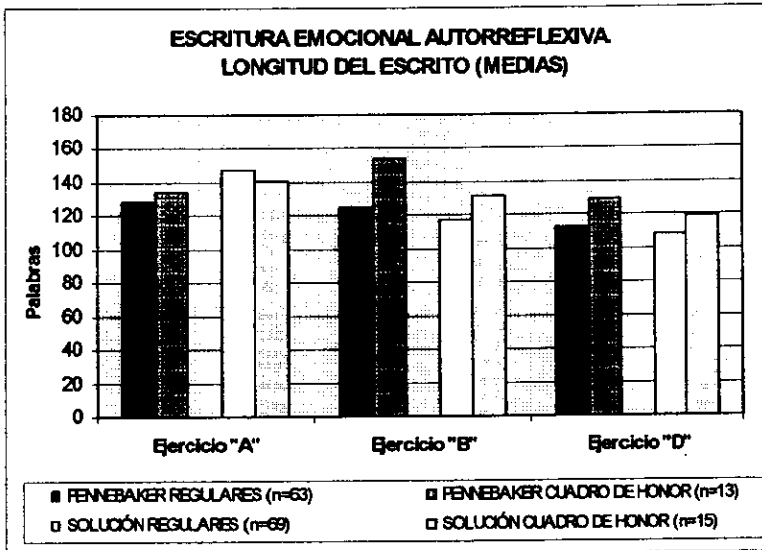


Gráfica 50

EXTENSIÓN DEL ESCRITO (PALABRAS TOTALES ESCRITAS)

En la modalidad Pennebaker Tradicional, los alumnos Regulares escribieron en promedio 128.81 palabras en el ejercicio "A", pero disminuyó tal extensión o longitud en el ejercicio "B" y en el "D" (\bar{x} =124.54) y en el "D" (\bar{x} =112.4). En cambio, el Cuadro de Honor mostró un mayor número de palabras en el ejercicio "B" (\bar{x} =153.77), que en el ejercicio "D" (\bar{x} =129.4). Esta información se puede observar ver en la gráfica 51.

En los alumnos Regulares en la Escritura Emocional Autorreflexiva con Solución, conforme iban desarrollando los ejercicios disminuyó su longitud ("A" \bar{x} =147, "B" \bar{x} =117.33, "D" \bar{x} =108.13), lo mismo sucedió con el Cuadro de Honor ("A" \bar{x} =140, "B" \bar{x} =131.67, "D" \bar{x} =120). Pero como se puede ver en la gráfica 51, aunque los estudiantes Regulares inicialmente tuvieron una extensión mayor, disminuyó más que la del Cuadro de Honor.



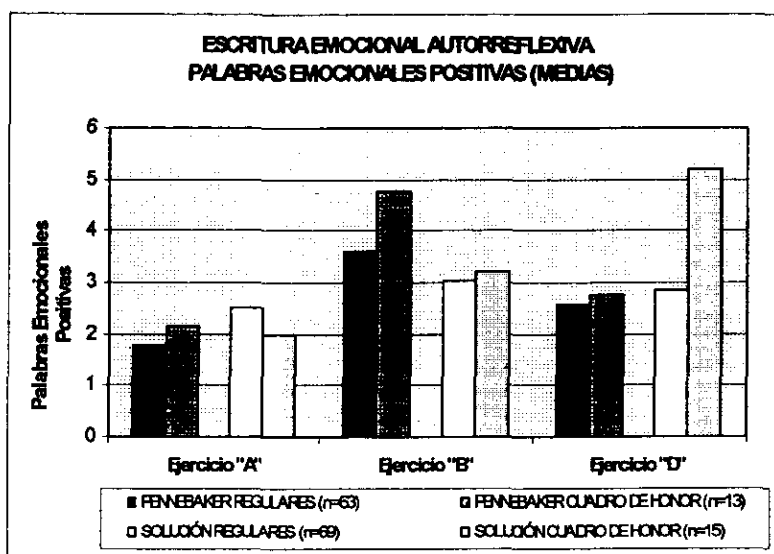
Gráfica 51

COMUNICACIÓN DE PALABRAS EMOCIONALES POSITIVAS

En la modalidad Pennebaker Tradicional ambos grupos, en promedio escribieron un mayor número de palabras emocionales positivas en el ejercicio "B" (Regulares \bar{x} =3.6, Cuadro de Honor \bar{x} =4.7), pero los estudiantes del Cuadro de Honor reportaron un promedio mayor. El promedio menor de palabras emocionales positivas, también en ambos grupos, se encontró en el ejercicio "A" (Regulares \bar{x} =1.8, Cuadro de Honor \bar{x} =2.1); cabe destacar que, los estudiantes que pertenecían al Cuadro de Honor escribieron un número mayor de palabras emocionales positivas (ver gráfica 52).

La media mayor de palabras emocionales positivas en la Escritura Emocional Autorreflexiva con Solución, se presentó en los sujetos del Cuadro de Honor en el ejercicio "D" (\bar{x} =5.20) y su promedio más bajo fue en el "A" (\bar{x} =2.0). En cambio, los Regulares escribieron más palabras positivas en el ejercicio "B" (\bar{x} =3.03) y menos en el "A" (\bar{x} =2.52) (ver gráfica 52).

De acuerdo a la gráfica 52, en ambas modalidades en el último ejercicio el promedio de palabras positivas fue mayor, en comparación con el "A" tanto para los dos grupos. No obstante, las medias mayores en el ejercicio "D" fueron en la Escritura Emocional Autorreflexiva con Solución grupo Cuadro de Honor.



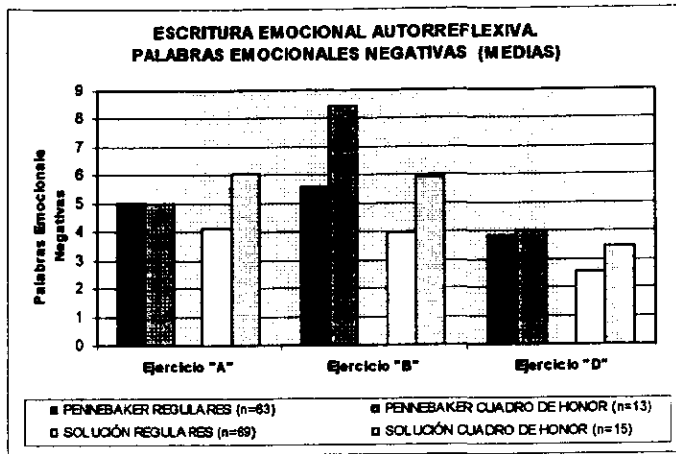
Gráfica 52

COMUNICACIÓN DE PALABRAS EMOCIONALES NEGATIVAS

En la Escritura Emocional Autorreflexiva Pennebaker Tradicional (ver gráfica 53), en ambos grupos se encontró que en el ejercicio "B" escribieron un número mayor de palabras emocionales negativas (Regulares $\bar{x}=5.6$, Cuadro de Honor $\bar{x}=8.4$), siendo mayor el promedio en el grupo del Cuadro de Honor. En el "A" la media de palabras emocionales negativas, en los dos grupos, fue igual ($\bar{x}=5.0$), y en el "D" disminuyeron notoriamente en comparación con el "B" (Regulares $\bar{x}=3.8$, Cuadro de Honor $\bar{x}=4.0$).

En el caso de la modalidad con Solución (ver gráfica 53) ambos grupos conforme se fue dando el proceso de Revelación Emocional, el número de palabras emocionales negativas disminuyó, pero en los alumnos Regulares el promedio fue menor ("A" $\bar{x}=4.1$, "B" $\bar{x}=4.0$, "D" $\bar{x}=2.6$) que en el grupo Cuadro de Honor ("A" $\bar{x}=6.0$, "B" $\bar{x}=5.9$, "D" $\bar{x}=3.5$).

Según la gráfica 53, en las dos modalidades, la media de palabras negativas disminuyó en el ejercicio "D", pero en la Escritura Emocional Autorreflexiva con Solución la proporción fue menor. Por otra parte, en la modalidad Pennebaker Tradicional se presentaron los promedios más altos de palabras emocionales negativas, salvo en la modalidad con Solución en el ejercicio "A" en el grupo del Cuadro de Honor.



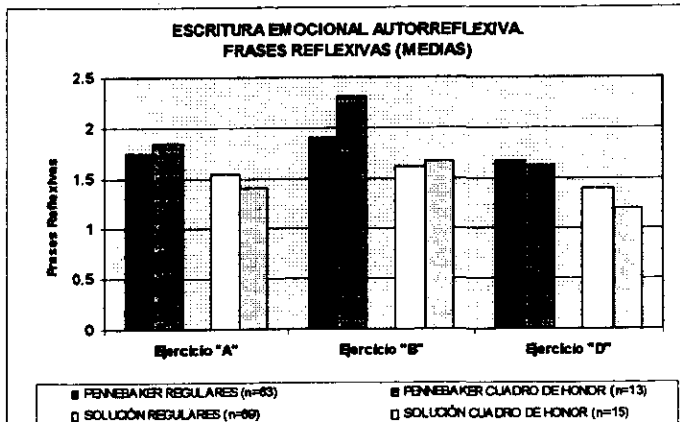
Gráfica 53

COMUNICACIÓN DE FRASES REFLEXIVAS

En cuanto a las frases reflexivas en la Escritura Emocional Autorreflexiva Pennebaker Tradicional (ver gráfica 54), los dos grupos reportaron un número mayor de este tipo de frases en el ejercicio "B" (Regulares $\bar{x}=1.9$, Cuadro de Honor $\bar{x}=2.3$), siendo más grande el promedio en el Cuadro de Honor. La media más baja fue en el "D" también para ambos grupos (Regulares $\bar{x}=1.7$, Cuadro de Honor $\bar{x}=1.6$).

En la modalidad con Solución (ver gráfica 54), las frases aumentaron en el ejercicio "B", para ambos grupos (Regulares $\bar{x}=1.61$, Cuadro de Honor $\bar{x}=1.67$) y disminuyeron en el "D" (Regulares $\bar{x}=1.4$, Cuadro de Honor $\bar{x}=1.2$).

De acuerdo a la gráfica 54, en las dos modalidades, se observa un patrón semejante de aumento y disminución de frases reflexivas. Pero en la Escritura Emocional Autorreflexiva Pennebaker Tradicional, se obtuvieron promedios mayores de este tipo de frases.



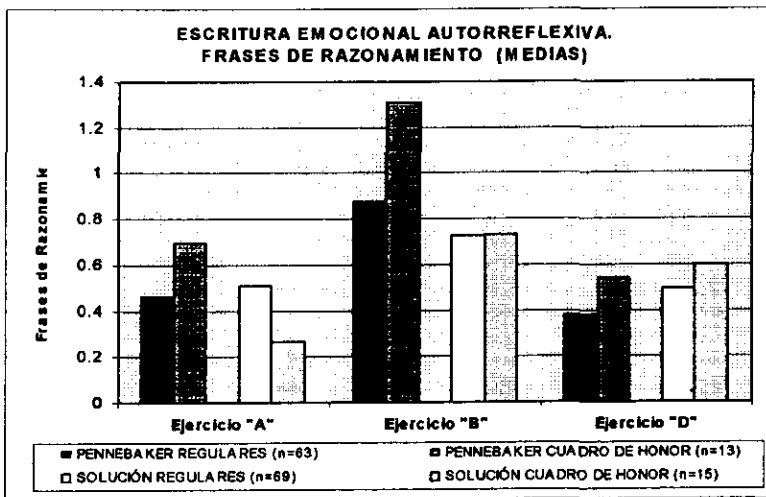
Gráfica 54

FRASES DE RAZONAMIENTO

El grupo del Cuadro de Honor en la modalidad Pennebaker Tradicional, presentó los promedios más altos de frases de razonamiento. Este grupo escribió más frases de este tipo en el ejercicio "B" ($\bar{x}=1.31$) y menos en el "D" ($\bar{x}=0.54$). En cuanto al grupo de alumnos Regulares, el promedio mayor de frases de razonamiento igualmente se encontró en el ejercicio "B" ($\bar{x}=0.87$) y el bajo en el "D" ($\bar{x}=0.38$), pero con una proporción menor (ver gráfica 55).

En cuanto a la Escritura Emocional Autorreflexiva con Solución, ambos grupos en el ejercicio "B" obtuvieron promedios altos y semejantes de frases de razonamiento (Regulares $\bar{x}=0.72$, Cuadro de Honor $\bar{x}=0.73$). El promedio bajo de este tipo de frases, en el grupo de alumnos Regulares se presentó en el "D" ($\bar{x}=0.49$); en cambio, los estudiantes del Cuadro de Honor obtuvieron un promedio bajo en el ejercicio "A" ($\bar{x}=0.27$).

En la gráfica 55 se puede observar que, la modalidad que presentó promedios mayores de frases de razonamiento fue la Escritura Emocional Autorreflexiva Pennebaker Tradicional. Sin embargo, los promedios de estas frases fueron menores en comparación con las frases reflexivas.



Gráfica 55

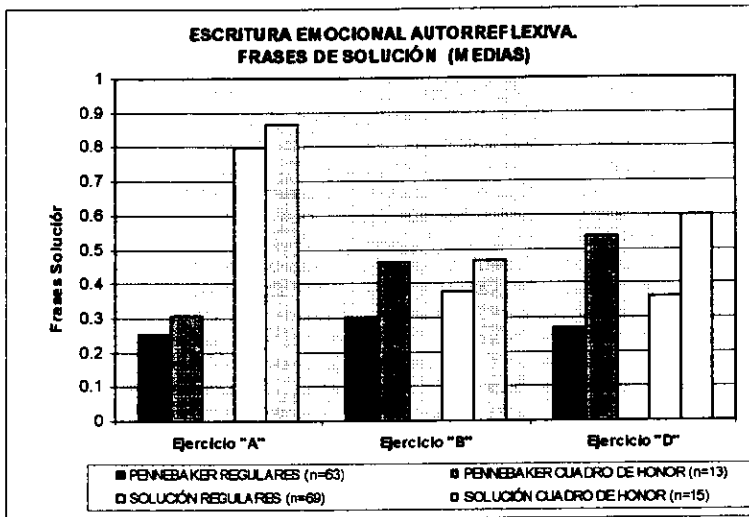
FRASES DE SOLUCIÓN

Los estudiantes del Cuadro de Honor en la modalidad Pennebaker Tradicional (ver gráfica 56), obtuvieron un promedio mayor de frases de solución, en los tres ejercicios que los alumnos Regulares ("A" $\bar{x}=0.31$, "B" $\bar{x}=0.46$, "D" $\bar{x}=0.54$, y "A" $\bar{x}=0.25$, "B" $\bar{x}=0.30$, "D" $\bar{x}=0.27$ respectivamente).

Asimismo en la Escritura Emocional Autorreflexiva con Solución (ver gráfica 56), el grupo Cuadro de Honor presentó los promedios altos de frases de solución, en los tres ejercicios

(Regulares "A" $\bar{x}=0.80$, "B" $\bar{x}=0.38$, "D" $\bar{x}=0.36$, Cuadro de Honor "A" $\bar{x}=0.87$, "B" $\bar{x}=0.47$, "D" $\bar{x}=0.60$).

Por otra parte, las frases de solución obtuvieron una frecuencia reducida en ambas modalidades. De acuerdo a la gráfica 56, en la Escritura Emocional Autorreflexiva con Solución la media de cada uno de los ejercicios fue mayor, pero en el ejercicio "A" fue mucho más alta.



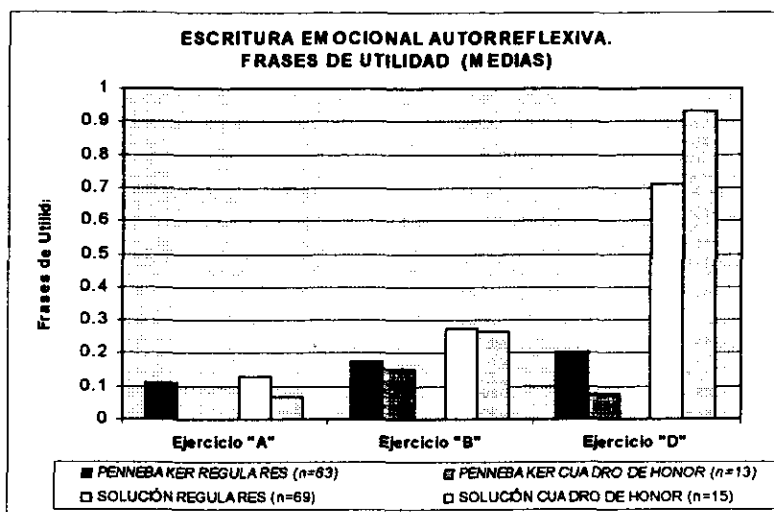
Gráfica 56

FRASES DE UTILIDAD

En la Escritura Emocional Autorreflexiva Pennebaker Tradicional (ver gráfica 57) en el ejercicio "A", sólo el grupo de alumnos Regulares escribió frases de utilidad o aprendizaje obtenido de su evento o experiencia traumática inhibida, su media fue de 0.11. En los siguientes ejercicios se encontró que, los promedios altos los obtuvieron los estudiantes Regulares (Regulares "B" $\bar{x}=0.17$, "D" $\bar{x}=0.21$, Cuadro de Honor "B" $\bar{x}=0.15$, "D" $\bar{x}=0.08$).

En lo que respecta a la modalidad con Solución (ver gráfica 57), la media más alta en los alumnos Regulares fue en el ejercicio "D" ($\bar{x}=0.71$) y la más baja en el "A" ($\bar{x}=0.13$). También el grupo del Cuadro de Honor obtuvo su promedio alto en el ejercicio "D" ($\bar{x}=0.93$) y el bajo en el "A" ($\bar{x}=0.15$), pero con proporciones diferentes.

Como se puede observar en la gráfica 57, la frecuencia de este tipo de frases fue muy baja. La modalidad en la cual escribieron un promedio mayor fue en la Escritura Emocional Autorreflexiva con Solución y en el ejercicio "D", en el cual se le pidió a los sujetos que escribieran los aspectos positivos o el aprendizaje obtenido, y para que les fue útil su problema.



Gráfica 57

IMPACTO EMOCIONAL

Para determinar el nivel de impacto de los eventos traumáticos inhibidos, se analizaron los tres escritos que elaboró cada uno de los sujetos, de acuerdo a la forma de calificación previamente descrita en el capítulo de procedimiento.

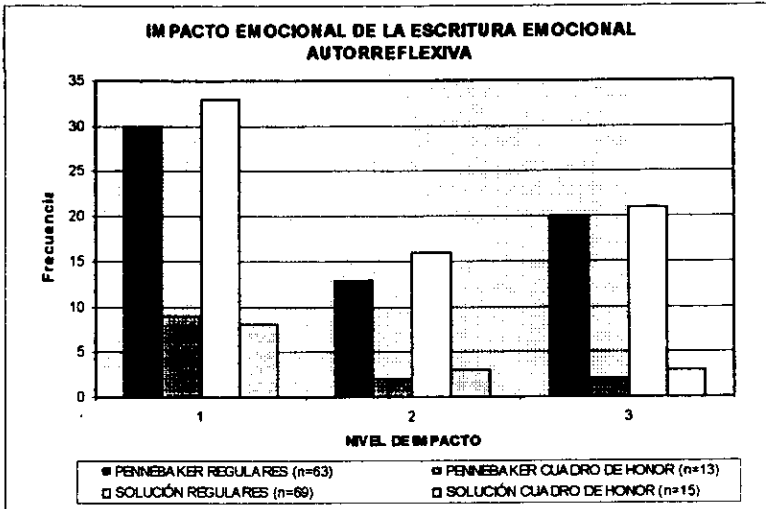
Se encontró que varios alumnos Regulares ($f=30$) que participaron en la modalidad Pennebaker Tradicional, la mayoría de los eventos traumáticos inhibidos que plasmaron en sus escritos, se ubicaron en el nivel 1 de impacto emocional; es decir, empezaron con un evento o problemática no grave y terminaron con uno que también fue menos grave. En otra proporción importante de alumnos Regulares ($f=20$), que también participó en esta modalidad, se encontró que sus escritos se situaron en el nivel 3 de impacto emocional: su primer escrito narró un hecho traumático grave e igualmente en su último escrito (ver gráfica 58).

En cuanto a los alumnos del Cuadro de Honor, que también participaron en esta misma modalidad, la mayoría de ellos ($f=9$) escribió eventos dolorosos o traumáticos con un impacto emocional de 1 (ver gráfica 58).

En la Escritura Emocional Autorreflexiva con Solución, una proporción importante de alumnos Regulares ($f=33$) presentó escritos con un impacto emocional de 1. En otra proporción considerable de estos estudiantes ($f=21$), que escribieron en esta modalidad, tuvieron escritos que se situaron en el nivel 3 (ver gráfica 58).

Por último, los alumnos del Cuadro de Honor que participaron en la Escritura Emocional Autorreflexiva con Solución, en la mayoría de ellos ($f=8$) sus escritos se ubicaron en el nivel 1.

Como se puede observar en la gráfica 58, la mayoría de los alumnos durante el proceso de Relación Emocional, iniciaron con problemas no graves y terminaron con otros semejantes.



Gráfica 58

ANÁLISIS DE VARIANZA

El procedimiento estadístico que se llevó a cabo fue un MANOVA, que permitió analizar dos variables independientes y una dependiente. Este procedimiento se utilizó debido a que, nos interesa saber las diferencias entre Cuadro de Honor y no Cuadro de Honor; así como, el tipo de modalidad de Escritura Emocional Autorreflexiva (variables independientes), con relación a cada uno de los tópicos anteriormente descritos (diferencia, ganancia, longitud del escrito, etc.), que fueron variables dependientes.

Entre los resultados más importantes se encontró que el número de palabras emocionales negativas del ejercicio "B" presentó diferencias significativas ($p=6.66$, $f=0.002$), en cuanto a pertenecer al Cuadro de Honor y a la modalidad de escritura; esto quiere decir que, los alumnos del Cuadro de Honor que escribieron en la modalidad Escritura Emocional Autorreflexiva Pennebaker Tradicional, tendieron a escribir un mayor número de palabras emocionales negativas ($\bar{x}=8.46$) en comparación con los otros alumnos del Cuadro de Honor y Regulares que escribieron en los otros ejercicios de ambas modalidades.

Otro hallazgo fue que sí hubo diferencias significativas ($p=5.44$, $f=0.005$) entre las palabras emocionales positivas del ejercicio "D" y formar parte del Cuadro de Honor y la modalidad de escritura utilizada; es decir, los estudiantes del Cuadro de Honor sí escribieron la modalidad con Solución, tendieron a escribir una mayor frecuencia de palabras emocionales positivas ($\bar{x}=5.20$) en comparación con los otros alumnos del Cuadro de Honor y Regulares que escribieron en los otros ejercicios de ambas modalidades.

La extensión o longitud del escrito fue un factor importante, ya que se relacionó con la proporción de las diferencias o cambios de temperatura periférica de la piel en la Escritura Emocional Autorreflexiva (Olvera, Domínguez, Cruz y Cortés, 1999); por lo que, se utilizó como covariable en este análisis estadístico.

En los tres ejercicios resultó significativa la diferencia de temperatura periférica de la piel, con relación a la modalidad y Cuadro de Honor, lo cual no fue así cuando no se tomó en cuenta la covariable: Longitud del Escrito. En el caso del ejercicio "A" ($p=9.19$, $f=0.003$) los alumnos Regulares que escribieron una longitud mayor de su escrito, de acuerdo a la modalidad con solución, manifestaron mayores cambios de temperatura ($\bar{x}=0.93$ °F). En el ejercicio "B" ($p=6.15$, $f=0.014$) el ser alumno regular y escribir un mayor número de palabras en la modalidad Pennebaker, contribuyó a que se presentaran mayores cambios o diferencias de temperatura ($\bar{x}=1.23$ °F).

C) ANÁLISIS LINEAL ESTRUCTURAL

Los datos obtenidos, tanto de la entrevista como de la Escritura Emocional Autorreflexiva, de cada una de las variables que conformaron el área de Revelación Emocional; así como, la variable promedio fueron sometidas a Análisis de Regresión Múltiple. Con las relaciones de mayor puntaje obtenidas con este procedimiento estadístico, se diseñó un diagrama de trayectorias, para posteriormente someterlo a Análisis Lineal Estructural con el fin de determinar el Modelo Explicativo de esta área. Pero debido a que, se analizó información de dos modalidades de escritura y a que cada sujeto, en ambas modalidades escribió por tres ocasiones, se obtuvieron seis modelos.

MODALIDAD DE ESCRITURA EMOCIONAL AUTORREFLEXIVA	GRADOS DE LIBERTAD	F	W/AJUSTE	
Escritura Emocional Autorreflexiva Pennebaker Tradicional "A"	16.92	15	0.32	87.8
Escritura Emocional Autorreflexiva Pennebaker Tradicional "B"	17.06	15	0.315	88.1
Escritura Emocional Autorreflexiva Pennebaker Tradicional "D"	21.01	15	0.136	86.2
Escritura Emocional Autorreflexiva Con Solución "A"	39.91	15	0.000	76.7
Escritura Emocional Autorreflexiva Con Solución "B"	24.9 ⁰	15	0.051	83.9
Escritura Emocional Autorreflexiva Con Solución "D"	20.79	15	0.14	85.9

El diagrama y los resultados obtenidos del Análisis Lineal Estructural que se muestran a continuación, corresponden al modelo de la Escritura Emocional Autorreflexiva Pennebaker Tradicional Ejercicio "B", porque presentó un mayor ajuste.

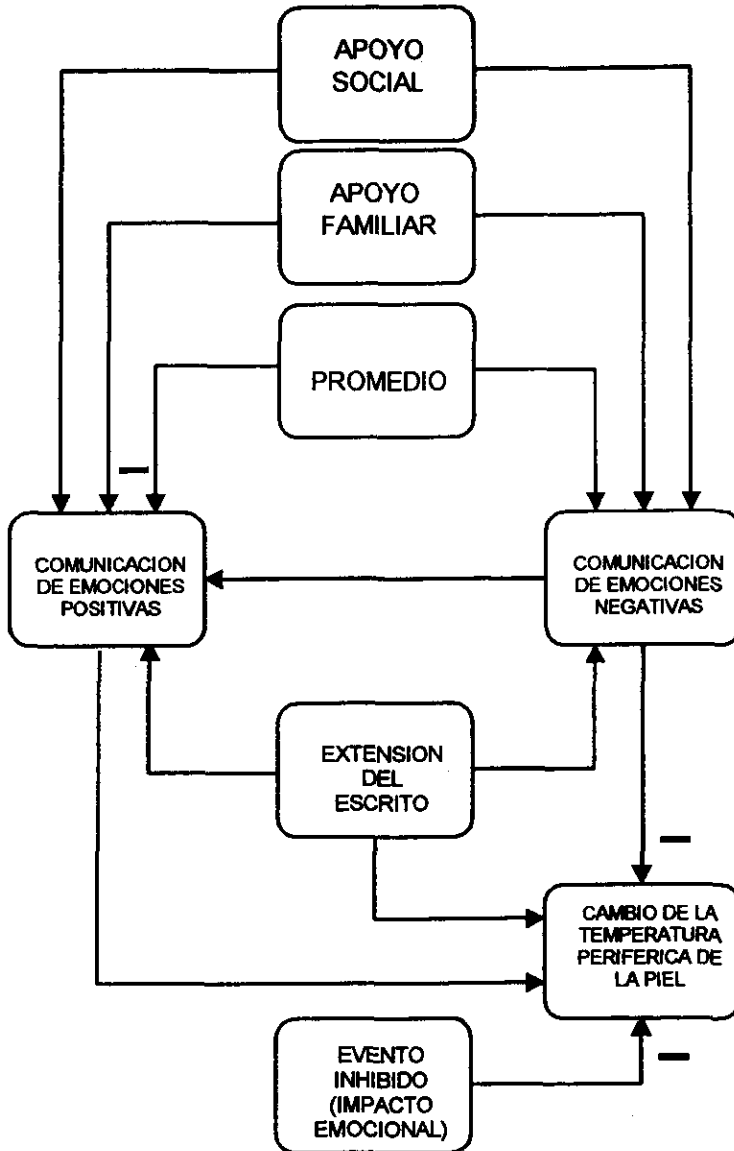
REVELACIÓN EMOCIONAL

RELACIÓN DE VARIABLES

		REVELACION EMOCIONAL	
VARIABLE DEPENDIENTE	VARIABLE INDEPENDIENTE	COEFICIENTE β	CRITERIO Z
CAMBIO DE LA TEMPERATURA PERIFERICA DE LA PIEL	COMUNICACION DE EMOCIONES POSITIVAS	0.006	0.121
	COMUNICACION EMOCIONES NEGATIVAS	-0.012	-0.300
	EVENO INHIBIDO (IMPACTO EMOCIONAL)	-0.240	-1.300
	EXTENSION DEL ESCRITO	0.010	2.927
COVARIABLES			
COMUNICACION DE EMOCIONES NEGATIVAS	EXTENSION DEL ESCRITO	0.042	5.481
COMUNICACION DE EMOCIONES POSITIVAS	EXTENSION DEL ESCRITO	0.012	1.647
COMUNICACION DE EMOCIONES POSITIVAS	COMUNICACION EMOCIONES NEGATIVAS	0.046	0.487
COMUNICACION DE EMOCIONES NEGATIVAS	APOYO SOCIAL	0.230	0.255
COMUNICACION DE EMOCIONES NEGATIVAS	APOYO FAMILIAR	1.327	1.179
COMUNICACION DE EMOCIONES NEGATIVAS	PROMEDIO	0.414	0.792
COMUNICACION DE EMOCIONES POSITIVAS	APOYO SOCIAL	0.118	0.160
COMUNICACION DE EMOCIONES POSITIVAS	APOYO FAMILIAR	-2.000	-2158
COMUNICACION DE EMOCIONES POSITIVAS	PROMEDIO	0.662	1.546
χ^2		17.06	
GL		15	
P		0.315	
% AJUSTE		88.1%	

REVELACIÓN EMOCIONAL

MODELO EXPLICATIVO DE LA RELACIÓN DE VARIABLES



DESCRIPCIÓN DEL MODELO EXPLICATIVO

Promedio:

Los alumnos que reportaron tener un promedio alto comunicaron, mediante la Escritura Emocional Autorreflexiva de Pennebaker Tradicional Ejercicio "B", un mayor número de palabras emocionales positivas y asimismo palabras emocionales negativas.

Apoyo Familiar:

Los estudiantes que reportaron disponer del apoyo familiar, durante situaciones o eventos problemáticos, manifestaron un número mayor de palabras emocionales negativas y un número menor de palabras emocionales positivas.

Apoyo Social:

Los sujetos que manifestaron aprovechar sus apoyos sociales durante eventos o problemáticas inhibidas, comunicaron un mayor número de palabras emocionales positivas y negativas durante el proceso de Revelación Emocional.

Comunicación de Emociones Negativas:

En los escritos de alumnos que escribieron un mayor número de palabras emocionales negativas, se encontró un mayor número de palabras emocionales positivas. Los estudiantes que manifestaron más palabras emocionales negativas, tuvieron menos cambios de temperatura periférica de la piel, durante la Escritura Emocional Autorreflexiva Pennebaker Tradicional Ejercicio "B".

Extensión del Escrito (palabras totales):

Los estudiantes que escribieron una extensión mayor de palabras en el ejercicio "B" de la Escritura Emocional Autorreflexiva Pennebaker Tradicional, comunicaron más palabras emocionales positivas como negativas. Los sujetos que tuvieron una extensión mayor de palabras en su escrito, tendieron a presentar mayores cambios de temperatura periférica de la piel.

Comunicación de Emociones Positivas:

Los estudiantes que escribieron un número mayor de palabras emocionales positivas, manifestaron mayores cambios de su temperatura periférica.

Evento Inhibido (Impacto Emocional):

Los alumnos que iniciaron y terminaron su escritura con la narración de un evento inhibido, con un impacto emocional grave (nivel 3), fueron los que tuvieron menores cambios de temperatura periférica de la piel.

De acuerdo a este modelo, las variables con mayor peso fueron: Comunicación de Emociones Negativas-Apoyo Familiar (1.327), Comunicación de Emociones Positivas-Apoyo Familiar (-2.000) y Comunicación de Emociones Positivas-Promedio (0.662) principalmente.

El modelo estructural de Revelación Emocional, presenta un porcentaje de ajuste a los datos empíricos de 88.1% y la relación entre la χ^2 y grados de libertad es de 1.14, lo que se considera un buen ajuste.

Lenguaje Emocional

SECCIÓN VI

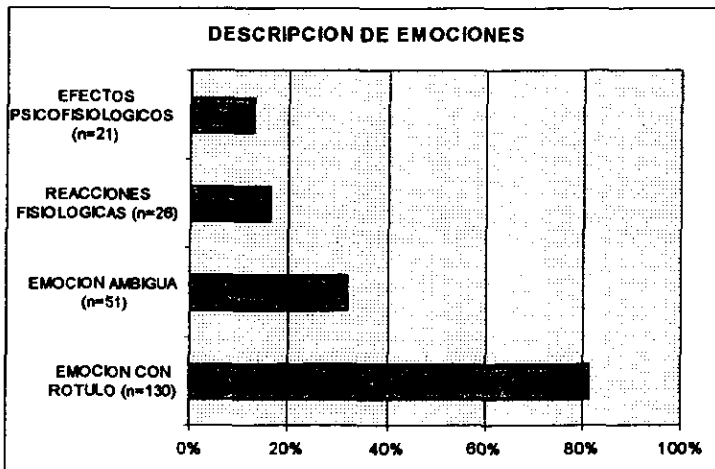
A) ENTREVISTA

A continuación se presentan los resultados obtenidos mediante el método de entrevista (2 preguntas) en el área de Lenguaje Emocional.

DESCRIBA QUÉ EMOCIONES HA SENTIDO ANTE TALES SITUACIONES

Esta pregunta hace referencia a las situaciones estresantes que mencionaron los sujetos en la pregunta número 9. El propósito de esta pregunta fue identificar la habilidad del sujeto para comunicar con rótulos adecuados o específicos sus emociones que experimenta ante sus eventos estresantes.

Los estudiantes dieron 228 respuestas relacionadas con la descripción de las emociones que presentaban ante sus situaciones estresantes y/o problemáticas. Se encontró que habían sujetos que escribieron respuestas con una o más de estas características (sin ser una consecutiva de la otra forzosamente): Emociones con Rótulo (81.2%), por ejemplo: tristeza, coraje, alegría, odio, etc.; Emociones con Rótulos Ambiguos (31.8%), como: nerviosismo, nervios, ansioso, desesperación; Reacciones Fisiológicas (16.2%), por ejemplo: sudoración, manos frías, latidos acelerados, calor, ganas de orinar, etc.; y Efectos Fisiológicos o Padecimientos (16.25%), como: dolor de cabeza, dolor de estómago, dolor en espalda, etc. La suma de los porcentajes fue mayor al 100% (143%), debido a que algunos sujetos dieron más de una respuesta; es decir, en promedio cada alumno contestó 1.43% de respuesta. La frecuencia y distribución fue la siguiente.



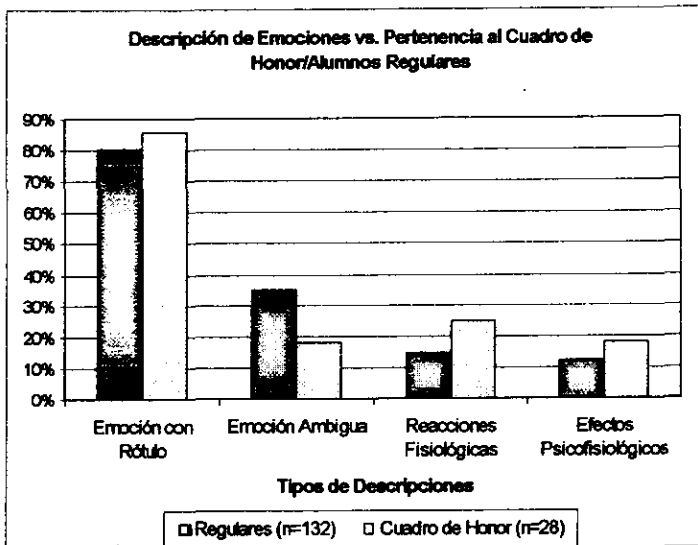
Gráfica 59

La gráfica 59 indica que varios alumnos (31.9%) rotularon de manera ambigua varias de las emociones que manifestaban ante situaciones que los estresan. En cuanto a las emociones

rotuladas, se encontró que la mayor parte de la población (81.3%) reportó emociones con rótulos adecuados (ver gráfica 59).

Por otro parte, algunos sujetos (16.3%) dijeron, a parte de las emociones que sentían durante sus situaciones estresantes, las reacciones o sensaciones fisiológicas que manifestaban durante las mismas (ver gráfica 59). Poder identificar las sensaciones corporales que se experimentan durante los estados emocionales, indica que la persona posee una buena capacidad de autoobservación emocional. Por último, algunos alumnos (13.1%) mencionaron padecimientos ocasionados por las situaciones estresantes, relacionados con una exacerbación de reacciones fisiológicas producidas por las emociones experimentadas durante estas situaciones. Esta información indica un manejo inadecuado de las emociones experimentadas.

En cada uno de los dos grupos, estos tipos de respuesta se distribuyeron de la siguiente manera:



Gráfica 60

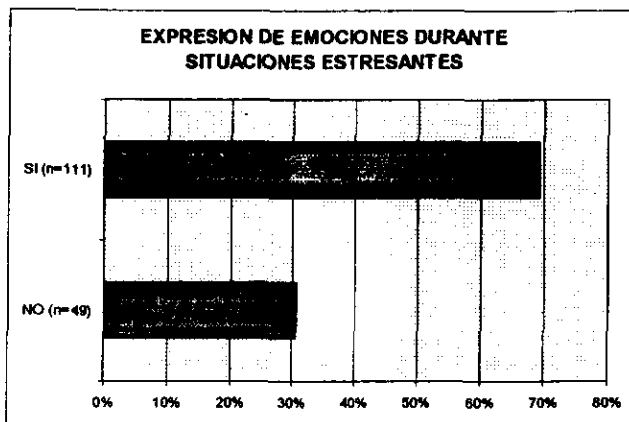
Como se puede observar en la gráfica 60, los alumnos Regulares (34.8%) reportaron más emociones con rótulos ambiguos, en comparación con el Cuadro de Honor (17.9%). Este dato indica que, el grupo de el Cuadro de Honor tuvo la habilidad de rotular adecuadamente las sensaciones corporales, que experimentaba durante sus situaciones estresantes.

En cambio, ambos grupos reportaron un porcentaje mayor de emociones con rótulos adecuados (Regulares=80.3%, Cuadro de Honor=85.7%). Cabe destacar que, en los alumnos del Cuadro de Honor el porcentaje fue mayor (ver gráfica 60).

Por otra parte, un porcentaje mayor de alumnos del Cuadro de Honor (25%) mencionó las sensaciones que experimentaban durante sus situaciones estresantes; es decir, identificaron las reacciones fisiológicas producidas por las emociones que sentían en dichas situaciones. El porcentaje fue menor en los alumnos Regulares (14.4%) (ver gráfica 60).

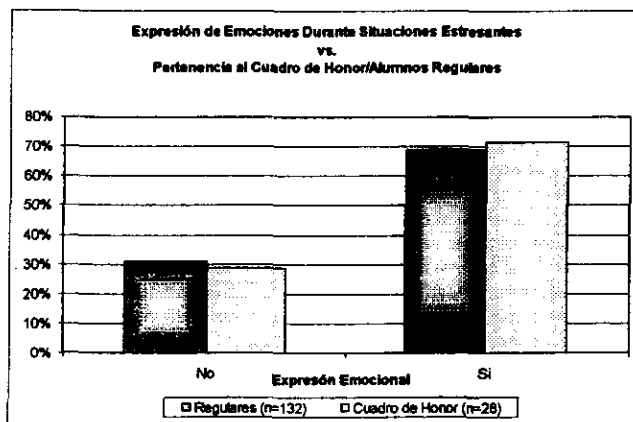
¿PUEDE EXPRESAR SUS EMOCIONES ANTE UNA SITUACIÓN QUE LE CAUSA ENOJO, NERVIOSISMO O ANSIEDAD?

Todos los alumnos dieron una sola respuesta. Pero se encontró que hubo respuestas de Sí o No, y también con o sin explicación de su respuesta; por lo que, se analizaron tales características. La mayor parte de la población (69.4%) respondió que sí podía expresar sus emociones y una proporción menor dijo que no podía (ver gráfica 61). La frecuencia y la proporción de este tipo de respuesta fueron:



Gráfica 61

En cuanto a la distribución de este tipo de respuesta en cada grupo fue:

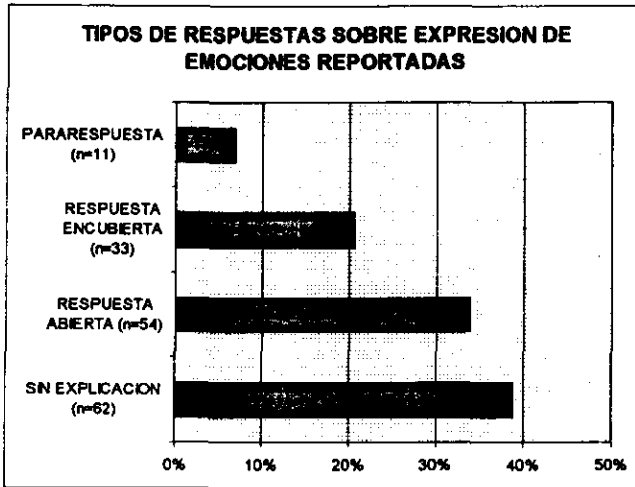


Gráfica 62

Con relación a la expresión de emociones, se presentaron porcentajes altos tanto en el grupo de alumnos Regulares (68.9%) como del Cuadro de Honor (71.4%). Pero éste fue un poco mayor en los alumnos del Cuadro de Honor.

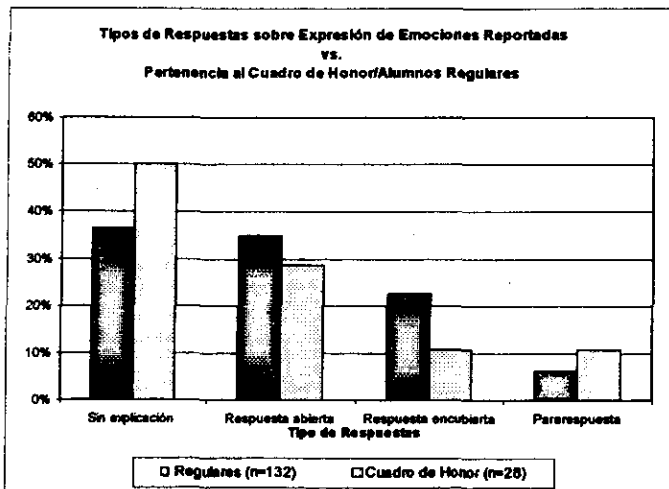
Con respecto a las respuestas con explicación, éstas se agruparon en 4 categorías: Sin Explicación (38.8%), Respuesta Abierta (33.8%), se caracterizó por explicar si expresa sus

emociones de manera asertiva y/o sí las expresa corporal y/o verbalmente; Respuesta Encubierta (20.6%), el entrevistado dio una respuesta ambigua como: depende, en ocasiones, etc.; y Pararespuesta (6.9%) como por ejemplo: me es difícil pero sí, no puedo ya que se me dificulta, etc. Estas características de respuesta se distribuyeron de la siguiente manera:



Gráfica 63

La distribución de los tipos de respuesta en la población fue:



Gráfica 64

Se obtuvo un porcentaje mayor de alumnos que no dieron explicación de su respuesta en ambos grupos (Regulares=36.4%, Cuadro de Honor=50%). Pero los alumnos Regulares dieron mayor respuesta abierta (34.8%) y muy pocas pararespuestas (6.1%). Los estudiantes del Cuadro de Honor manifestaron también respuesta abierta (29%), y la misma proporción de respuesta encubierta y pararespuesta (10% cada una).

B) CUESTIONARIO DE LENGUAJE EMOCIONAL

Como se mencionó en la metodología, para valorar el área de Lenguaje Emocional, se diseñó un Cuestionario. Una vez aplicado a la población examinada fue sometido a un análisis psicométrico (alpha de Cronbach y Análisis Factorial, por el método de componentes principales con rotación varimax) y posteriormente se ejecutó una comparación entre grupos (ANOVA), para determinar las diferencias entre pertenecer o no al Cuadro de Honor, con poseer un Lenguaje Emocional. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Se obtuvo una confiabilidad $\alpha=0.81$, para los 20 ítems que conforman el cuestionario, con una varianza de 19.85 y una desviación estándar de 4.45. La media más alta fue en el ítem 1 ($\bar{x}=1.85$) y la más baja fue en el ítem 13 ($\bar{x}=1.28$).

El análisis factorial generó dos factores. El primer factor incluyó 11 ítems y explicó el 25% de la varianza total. La carga factorial de cada uno de los ítems fue:

ÍTEM	CARGA FACTORIAL
2	0.40
4	0.60
5	0.30
7	0.54
8	0.45
12	0.48
13	0.60
16	0.21
17	0.37
18	0.58
20	0.59

Los ítems con mayor carga factorial fueron: el 4 ("Es difícil para mí encontrar la palabra correcta para decir lo que siento") y el 13 ("Cuando las personas me piden que describa mis sentimientos más profundos, soy capaz de hacerlo"). En cambio, los ítems con menor carga factorial fueron: el 5 ("Dejo que las personas conozcan mis sentimientos") y el 16 ("Pienso que es muy importante decir lo que me pasa").

Este factor agrupó ítems que hacían referencia a situaciones en las cuales es necesario **comunicar las emociones**, como es el caso de: "Se me facilita encontrar las palabras correctas para expresar lo que siento" (ítem 20); "Generalmente nunca digo lo que me pasa" (ítem 17) y "Puedo expresar mis emociones en lugar de sólo describirlas" (ítem 8).

El segundo factor agrupó 9 ítems y explicó el 21% de la varianza total, la carga factorial de los ítems fue:

ÍTEM	CARGA FACTORIAL
1	0.42
3	0.53
6	0.54
9	0.38
10	0.26
11	0.62
14	0.63
15	0.46
19	0.45

En este factor, los ítems con mayor carga factorial fueron: el 11 ("Tengo sentimientos que ni siquiera puedo identificar") y el 14 ("Generalmente no se lo que esta ocurriendo dentro de mí"). Y los ítems con menor carga factorial fueron: el 9 ("Cuando estoy alerta no se si estoy triste, espantado (a) o enojado (a)") y el 10 ("Para mí son problemáticas mis sensaciones corporales").

Este factor se refiere principalmente a *rotulación de las sensaciones* que se experimentan durante una situación con carga emocional, como por ejemplo: "Tengo sensaciones físicas que no se explicar" (ítem 6); "Cuando estoy alerta no se si estoy triste, espantado (a) o enojado (a)" (ítem 9); y "Cuando siento coraje o alegría se como expresarlo sin perder el control" (ítem 19).

Los dos factores explican el 47% de la varianza total.

La estructura factorial de este instrumento se confirmó por el método de Máxima Verosimilitud, obteniéndose un ajuste del 85%. Los factores son ortogonales, ya que se intercorrelacionaron entre sí $r=0.61$.

Comparación entre Pertenencia o no al Cuadro de Honor

El ANOVA arrojó la siguiente información.

Los alumnos del Cuadro de Honor ($\bar{x}=15.39$) tienden a rotular sus sensaciones corporales apropiadamente, que experimentan durante eventos con una carga emocional; en comparación con los estudiantes Regulares ($\bar{x}=14.50$). Este resultado tendió a la significancia ($f(1, 158)=3.31$, $p=0.070$).

Los alumnos del Cuadro de Honor ($\bar{x}=31.75$) presentan un mayor Lenguaje Emocional, en comparación con los estudiantes Regulares ($\bar{x}=30.15$). Este dato también tendió a la significancia ($f(1,158)=2.98$, $p=0.086$).

C) ESCRITURA EMOCIONAL AUTORREFLEXIVA

Algunas de las variables de Lenguaje Emocional (Comunicación de Emociones Positivas, Comunicación de Emociones Negativas, Extensión del Escrito y Temperatura Periférica de la Piel) se evaluaron con la Escritura Emocional Autorreflexiva; además estas variables también forman parte del área de Revelación Emocional. Por lo que, para determinar el Modelo Explicativo de Lenguaje Emocional se tomaron en cuenta los resultados que obtuvieron estas variables en el Modelo de Revelación Emocional, específicamente la información de la Escritura Emocional Autorreflexiva Tradicional de Pennebaker Ejercicio "B" (ver resultados de Revelación Emocional).

D) ANÁLISIS LINEAL ESTRUCTURAL

La información obtenida mediante la Entrevista, cuestionario y Escritura Emocional Autorreflexiva, de cada una de las variables de Lenguaje Emocional; así como, las variables Cuadro de Honor y Promedio, se sometieron a Análisis de Regresión Múltiple. Después con las relaciones de mayor peso obtenidas con este análisis, se construyó un diagrama de trayectorias, que posteriormente fue confirmado mediante el Análisis Lineal Estructural con el fin de obtener el Modelo Explicativo del área de Lenguaje Emocional. Los resultados fueron los siguientes.

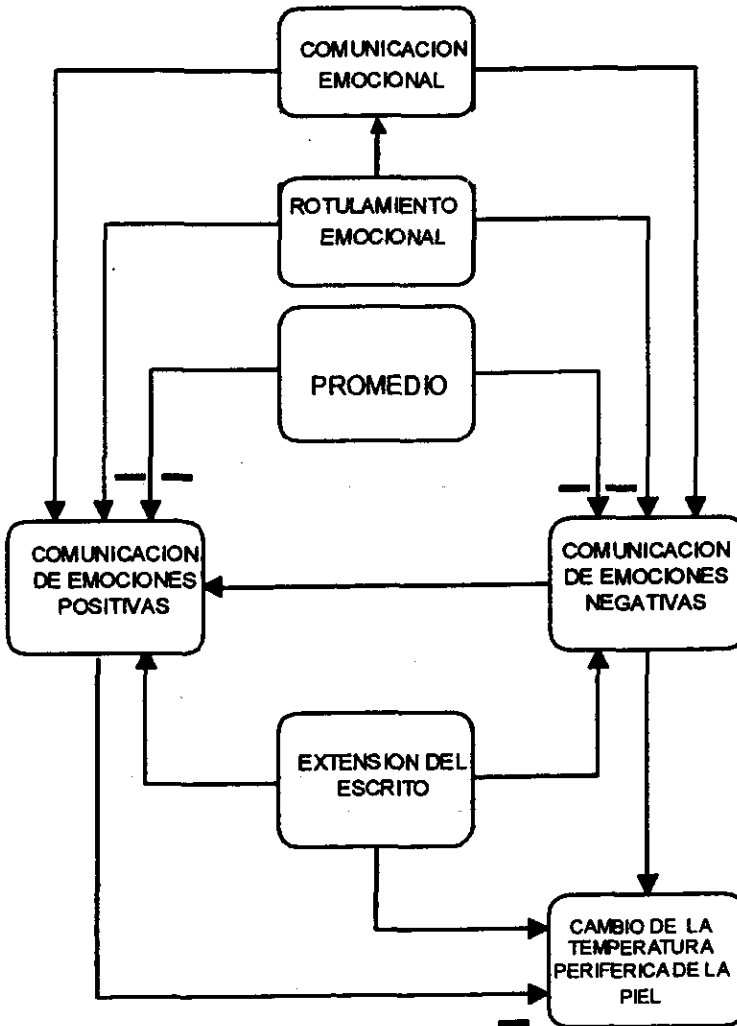
LENGUAJE EMOCIONAL

RELACIÓN DE VARIABLES

		LENGUAJE EMOCIONAL	
VARIABLE DEPENDIENTE	VARIABLE INDEPENDIENTE	COEFICIENTE β	CRITERIO Z
CAMBIOS DE LA TEMPERATURA PERIFERICA DE LA PIEL	COMUNICACION DE EMOCIONES POSITIVAS	-0.025	-0.403
	COMUNICACION DE EMOCIONES NEGATIVAS	0.076	1.476
	EXTENSION DEL ESCRITO	0.005	1.560
COVARIABLES			
COMUNICACION EMOCIONAL	ROTULAMIENTO EMOCIONAL	0.361	2.005
COMUNICACION DE EMOCIONES NEGATIVAS	EXTENSION DEL ESCRITO	0.036	5.254
COMUNICACION DE EMOCIONES POSITIVAS	EXTENSION DEL ESCRITO	0.022	2.920
COMUNICACION DE EMOCIONES POSITIVAS	COMUNICACION DE EMOCIONES NEGATIVAS	0.208	1.550
COMUNICACION DE EMOCIONES NEGATIVAS	COMUNICACION EMOCIONAL	0.262	1.717
COMUNICACION DE EMOCIONES NEGATIVAS	ROTULAMIENTO EMOCIONAL	-0.527	-3.030
COMUNICACION DE EMOCIONES NEGATIVAS	PROMEDIO	-0.034	-0.076
COMUNICACION DE EMOCIONES POSITIVAS	COMUNICACION EMOCIONAL	0.290	2.267
COMUNICACION DE EMOCIONES POSITIVAS	ROTULAMIENTO EMOCIONAL	-0.080	-0.512
COMUNICACION DE EMOCIONES POSITIVAS	PROMEDIO	-0.463	-1.283
χ^2		5.185	
GL		8	
P		0.738	
% AJUSTE		87.2%	

LENGUAJE EMOCIONAL

MODELO EXPLICATIVO DE LA RELACIÓN DE VARIABLES



DESCRIPCIÓN DEL MODELO EXPLICATIVO

Comunicación Emocional:

Los alumnos que rotularon sus sensaciones corporales que experimentaban durante sus situaciones estresantes, tendían a comunicar sus emociones. Los estudiantes que comunicaban sus emociones, escribieron un número mayor de palabras emocionales positivas y negativas, durante la Escritura Emocional Autorreflexiva Pennebaker Tradicional Ejercicio "B".

Rotulamiento Emocional:

Los sujetos que sólo rotulaban sus emociones, escribieron menos palabras emocionales positivas, así como negativas, durante el proceso de Revelación Emocional.

Promedio:

Los estudiantes que obtuvieron un promedio alto, comunicaron menos palabras emocionales, tanto positivas como negativas, durante la Escritura Emocional Autorreflexiva Pennebaker Tradicional Ejercicio "B".

Comunicación de Emociones Negativas:

Los alumnos que comunicaron un número mayor de palabras emocionales negativas, escribieron más palabras emocionales positivas. Los sujetos que escribieron un número mayor de palabras emocionales negativas, presentaron mayores cambios de temperatura de temperatura periférica de la piel.

Comunicación de Emociones Positivas:

Los estudiantes que escribieron un número mayor de palabras emocionales positivas, tendieron a presentar menos cambios de temperatura de temperatura periférica de la piel.

Extensión del Escrito (Palabras Totales):

Los sujetos que escribieron una extensión mayor de palabras durante el proceso de Revelación Emocional, manifestaron un número mayor de palabras emocionales positivas y negativas.

A mayor longitud o extensión del escrito, mayores cambios de temperatura.

En este modelo las variables con mayor peso fueron: Comunicación Emocional-Rotulamiento Emocional (0.361), Comunicación de Emociones Negativas-Rotulamiento Emocional (-0.527) y Comunicación de Emociones Positivas-Promedio (-0.463).

El modelo explicativo del área de Lenguaje Emocional, presenta un porcentaje de ajuste a los datos empíricos de 87.2% y la relación entre la χ^2 y grados de libertad es de 0.64, lo que se considera un buen ajuste.

ESPERANZA

SECCIÓN VII

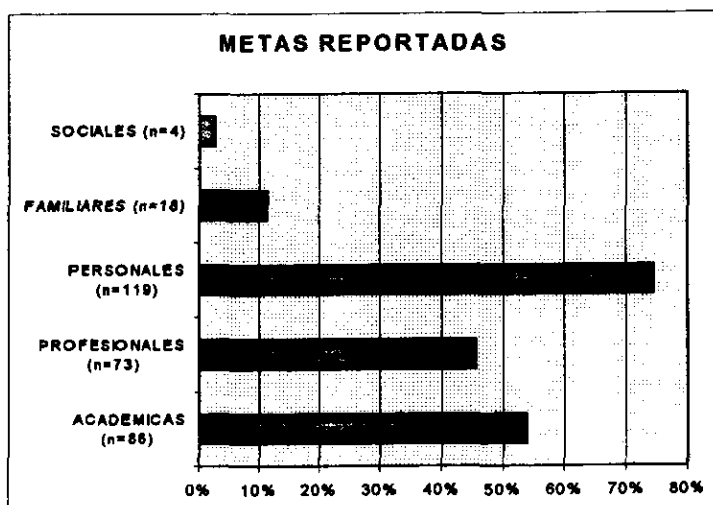
A) ENTREVISTA

A continuación se presentan los resultados obtenidos mediante el método de entrevista (5 preguntas) en el área de Esperanza.

¿TIENE METAS, YA SEAN PERSONALES Y/O PROFESIONALES? POR FAVOR DEFINÍLAS

Esta pregunta tuvo el propósito de investigar sobre la fijación de metas en los sujetos.

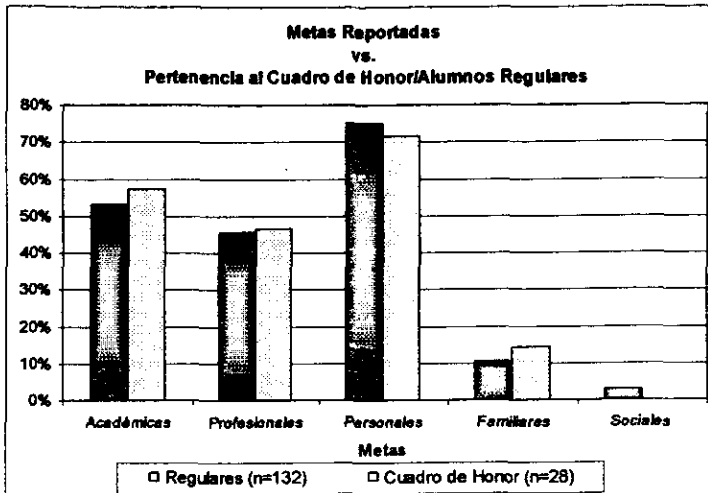
Los sujetos dieron 300 respuestas acerca de las metas que deseaban alcanzar. Estas metas fueron codificadas en 5 categorías: Académicas (53.8%), como por ejemplo: acabar la carrera, hacer el servicio social, sacar un buen promedio, terminar el semestre, etc.; Profesionales (45.6%), como: ser el mejor ingeniero, sobresalir en labores laborales, ser un buen profesionista, etc.; Personales (74.4%), fueron metas relacionadas con: viajar a varios lugares, crear una empresa, trabajar, estudiar otra carrera y/o idiomas, etc.; Familiares (11.3%), como por ejemplo: tener una familia, ayudar a mi familia, etc.; y Sociales (2.5%), se refirieron a: establecer relaciones con alguien, seguir viendo a un amigo, etc. La suma de los porcentajes fue mayor del 100% (187.5%), debido a que algunos sujetos dieron más de una respuesta; es decir, en promedio contestaron 1.87% de respuesta cada alumno. La frecuencia de metas reportadas en cada una de estas categorías y su porcentaje fue la siguiente:



Gráfica 85

De acuerdo a la gráfica anterior, la mayoría de las metas reportadas por los sujetos fueron de tipo personal. La proporción menor de metas manifestadas fue de carácter social.

La frecuencia en cada uno de los dos grupos que conformaron esta población fue la siguiente:



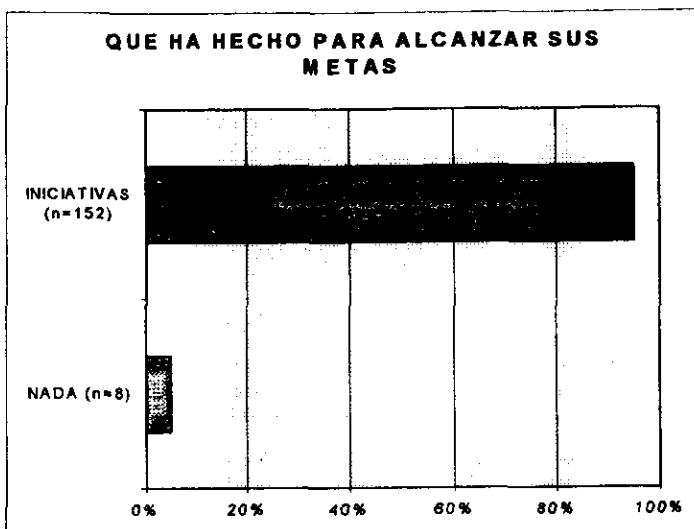
Gráfica 66

Como se puede observar en la gráfica 66, tanto los alumnos del Cuadro de Honor (71.4%) como los estudiantes Regulares (75%), reportaron más metas personales; pero en éstos últimos, el porcentaje fue un poco mayor. Los alumnos del Cuadro de Honor obtuvieron menos porcentaje en lo que respecta a las metas familiares (14.3%) y los alumnos Regulares en metas de tipo social (3%).

¿QUÉ HA HECHO PARA LOGRAR DICHAS METAS?

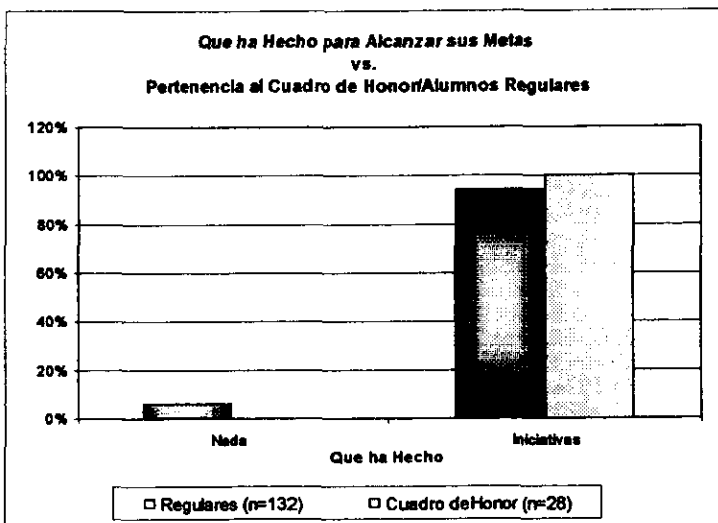
Esta pregunta indagó sobre la variable "Iniciativa". Tenía el propósito de recabar información relacionada con la determinación y ejecución de acciones hechas por el sujeto, para lograr sus metas anteriormente mencionadas.

De acuerdo al análisis de contenido, los sujetos dieron 160 respuestas que se agruparon en dos categorías: Nada (5%) e Iniciativas (95%). No obstante, este tipo de respuesta fue de carácter ambiguo, ya que no fueron concretas y se relacionaban con "buenos deseos" como: echarle ganas, esforzarme y superarme, estudiar, planear, etc. La frecuencia y proporción de estas dos categorías fue la siguiente:



Gráfica 67

El porcentaje de estas categorías en los dos grupos fue:



Gráfica 68

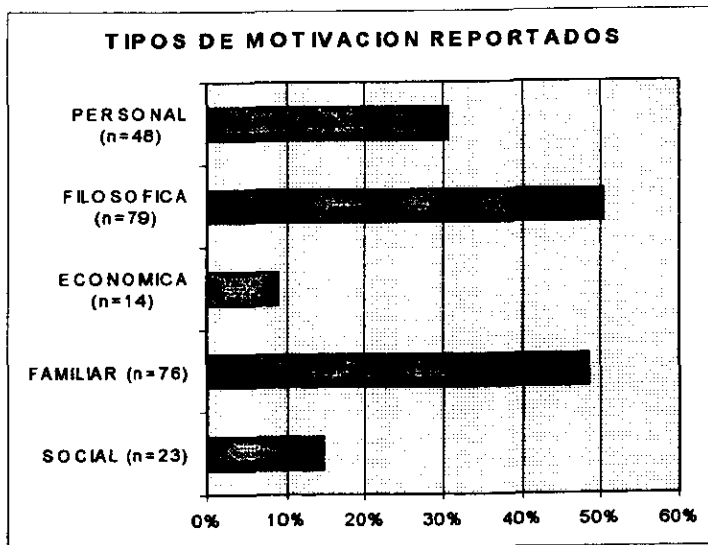
Según la gráfica 68, sólo una proporción pequeña de alumnos Regulares reportó no estar haciendo alguna actividad para lograr sus metas (6.1%). Por lo que, los estudiantes del Cuadro de Honor fueron los que obtuvieron un 100%, ya que todos contestaron estar haciendo algo, para alcanzar sus metas anteriormente mencionadas.

¿QUÉ LE MOTIVA PARA LLEVAR A CABO SUS METAS?

Esta pregunta se diseñó con la finalidad de obtener información sobre los tipos de motivación, que impulsan al sujeto en el logro de sus objetivos.

Los alumnos dieron 240 respuestas relacionadas con los tipos de motivación que les ayudaban a alcanzar sus metas. Los tipos de motivación se clasificaron en las siguientes categorías: Social (14.6%), este tipo de motivación se caracterizó por hacer énfasis a individuos, por ejemplo: personas queridas, pareja, personas que me rodean, etc.; Familiar (48.4%), estas respuestas incluían a parientes como: mi familia, padres, esfuerzos de mis padres, mi madre, etc.; Económica (8.9%), esta motivación estuvo relacionada con aspectos económicos: tener una mejor situación económica, incentivos económicos, la posibilidad de encontrar una mejoría económica, etc.; Filosófica (50.3%), se refiere a motivación de tipo ideológica: autorrealizarme, vivir feliz, tener una recompensa a mi esfuerzo, ser mejor y superarme cada día, etc.; y Personal (30.6%), este tipo de motivación hizo hincapié a aspectos emocionales del entrevistado: la esperanza de ser un ingeniero, tener una mejor calidad de vida, la satisfacción de que mis padres se sientan orgullosos de mí, la emoción de que pronto seré ingeniero, etc.

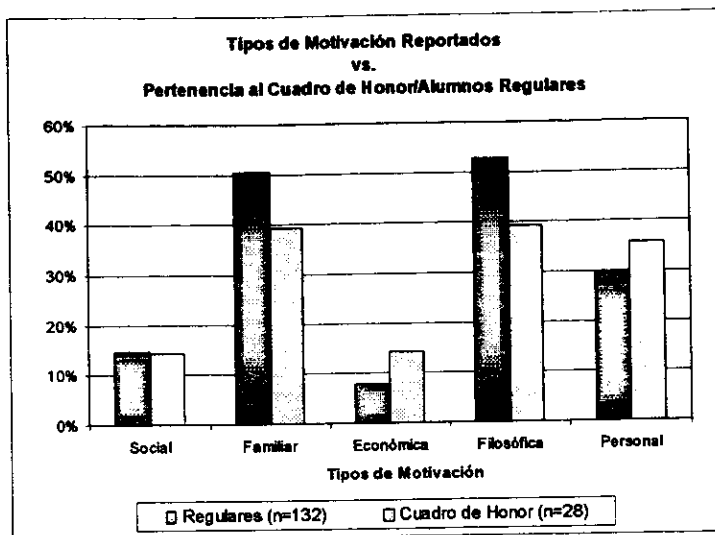
Por otra parte, la suma de los porcentajes fue mayor del 100% (152.9%), debido a que algunos sujetos dieron más de una respuesta; es decir, en promedio contestaron 1.52% de respuesta cada alumno. La frecuencia de cada uno de los tipos de motivación y su porcentaje fue la siguiente:



Gráfica 68

El tipo de motivación más reportado por la población fue de tipo filosófica y familiar, y las menos reportadas fueron de carácter social y económico.

El porcentaje de cada uno de estos tipos de motivación en los dos grupos fue:



Gráfica 70

Tanto los alumnos del Cuadro de Honor como los Regulares, reportaron porcentajes mayores en la motivación de tipo filosófica (Regulares=52.7%, Cuadro de Honor=39.3%) y familiar (Regulares=50.4%, Cuadro de Honor=39.3%) y un porcentaje menor en la motivación de tipo económica (Regulares=7.8%, Cuadro de Honor=14.3%). Pero cabe destacar que, los porcentajes en cada tipo de motivación fueron mayores para el grupo de estudiantes Regulares.

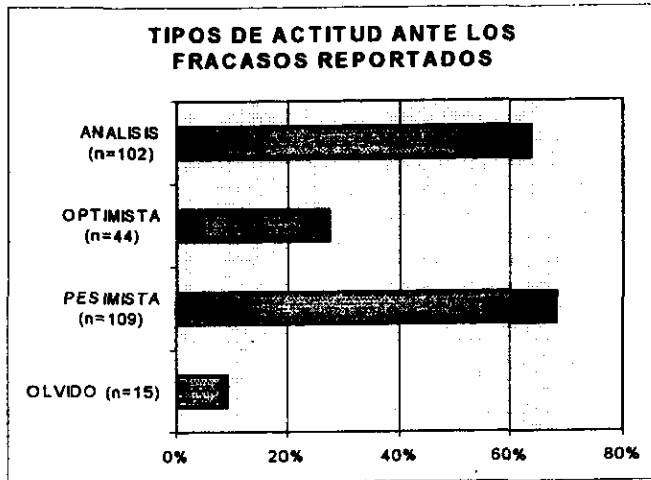
¿QUÉ HACE ANTE LOS FRACASOS Y CÓMO SE SIENTE ANTE ELLOS?

Con esta pregunta se indagó sobre las variables: Optimismo y Confianza. Se obtuvo información principalmente sobre las actitudes que adoptan los sujetos ante sus fracasos.

Los sujetos dieron 270 respuestas relacionadas con los tipos de actitud que manifestaban ante los fracasos. Estos tipos de actitud se clasificaron en las siguientes categorías: Olvido (9.4%); Pesimista (68.1%), esta categoría se refirió principalmente a actitudes negativas como: resignarme, llorar, ponerme nervioso, deprimirme, sentirme derrotado, etc.; Optimista (27.5%), que se relacionó con actitudes positivas: lo intento de nuevo, conservo la calma, pienso positivamente, aprendo de ellos; y Actitud de Análisis (63.8%), se refirió respuestas que enfatizaron en analizar el fracaso para superarlo, por ejemplo: busco la solución, analizo en que falle, los veo como experiencias, etc.

También en esta pregunta los sujetos reportaron más de una respuesta, por lo que el porcentaje fue de 168.8%; es decir, los sujetos dieron 1.68% de respuesta cada uno.

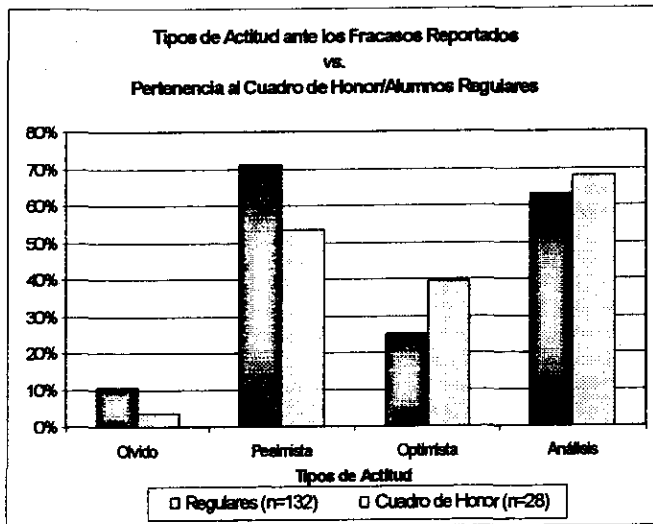
La distribución de la frecuencia y la proporción fue:



Gráfica 71

La mayoría de las actitudes ante los fracasos en la población fueron pesimistas.

La distribución del porcentaje de estos tipos de actitud en los dos grupos fue:



Gráfica 72

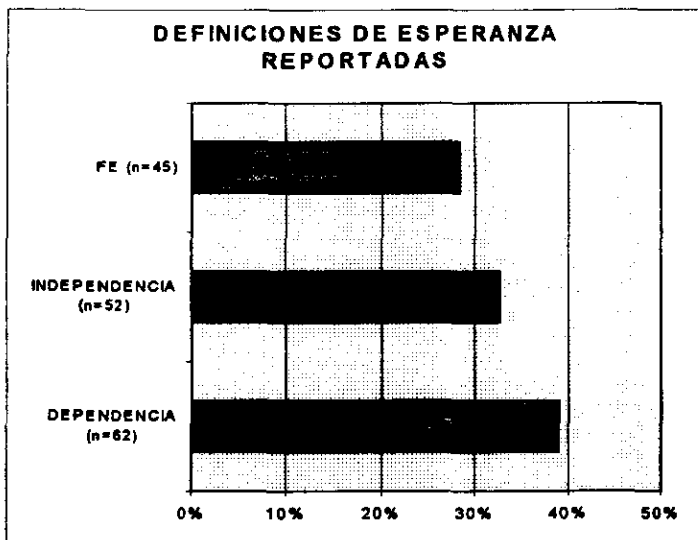
Como se puede observar en la gráfica 72, la mayoría de los alumnos Regulares reportaron adoptar una actitud pesimista (71.2%) ante sus fracasos y los del Cuadro de Honor tendieron más a analizarlos (67.9%). Además los alumnos del Cuadro de Honor manifestaron ser más optimistas (39.3%) que los Regulares (25%) y éstos se olvidaban más de sus fracasos (10.6%) que los del Cuadro de Honor (3.6%).

¿QUÉ ES PARA USTED LA ESPERANZA?

Esta pregunta se hizo con el propósito de conocer qué es lo que entendían por esperanza ambos grupos.

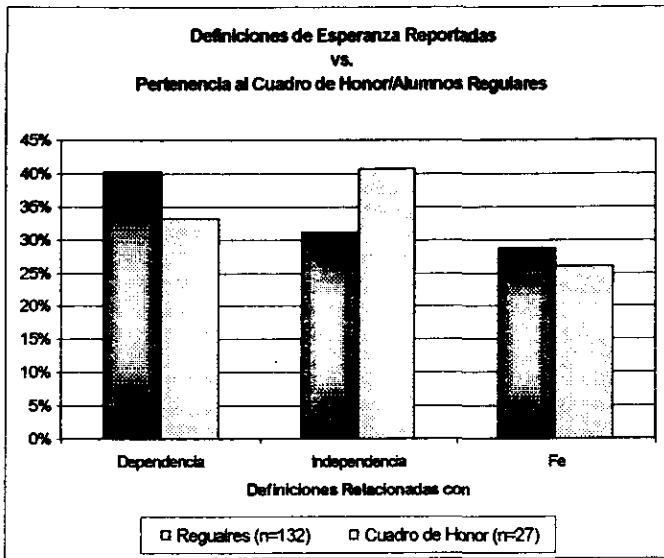
Se encontró que tanto los alumnos del Cuadro de Honor como los Regulares manifestaron 159 definiciones muy variadas. Por lo que, éstas se agruparon en 3 categorías: Dependencia (39.0%), aquí se clasificó las definiciones que tenían que ver con depender de los demás o de "algo" para alcanzar objetivos, por ejemplo: esperar una oportunidad, posibilidad de que se realice algo, algo que te ayude a solucionar un problema, etc.; Independencia (32.7%), se refirió a definiciones que hacían mención habilidades y capacidades propias del sujeto, para lograr sus objetivos como: confiar en uno mismo, motivación que nos ayuda a alcanzar algo, tener la capacidad de lograr objetivos, seguridad que uno mismo puede lograr sus objetivos, etc.; y definiciones relacionadas con la Fe (28.3%).

Es importante mencionar que un sujeto contestó "No sé", por lo que no se tomó en cuenta, el porcentaje total fue 99.37%. La frecuencia y la distribución de cada una de estas categorías fue:



Gráfica 73

La distribución del porcentaje de cada una de las categorías en los grupos que conformaban la población fue:



Gráfica 74

Los alumnos del Cuadro de Honor en su mayoría (40.7%) relacionaron la esperanza con respecto a aspectos de independencia; en cambio, los alumnos Regulares (40.2%) la definieron con relación a dependencia. Por lo que, los alumnos del Cuadro de Honor al parecer manifestaron confianza, motivación y seguridad en sí mismos cuando se refirieron a la esperanza y no la relacionaron con esperar a que algo suceda y los "salve"; es decir aspectos externos.

B) CUESTIONARIO DE ESPERANZA

El cuestionario que se diseñó para evaluar el área de Esperanza una vez aplicado, al igual que los otros cuestionarios, fue sometido a un análisis psicométrico (cálculo del alpha de Cronbach y análisis factorial mediante el método de componentes principales con rotación varimax) y por último se ejecutó un ANOVA con el fin de determinar si la variabilidad de respuesta obtenida en los cuestionarios era explicada por la pertenencia o no al Cuadro de Honor.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Este cuestionario obtuvo una confiabilidad $\alpha=0.76$, con una varianza de 20.39 y desviación estándar de 4.51. La media más alta fue en el ítem 15 ($\bar{x}=2.73$) y la más baja se obtuvo en el ítem 4 ($\bar{x}=2.10$).

El análisis factorial generó dos factores; sin embargo, los ítems 2, 7 y 10 no se relacionaron con ninguno de los dos factores.

El primer factor agrupó 7 ítems y explicó el 29% de la varianza total. La carga factorial de cada uno de los ítems fue:

ITEM	CARGA FACTORIAL
1	0.58
3	0.40
5	0.62
9	0.41
11	0.53
13	0.62
15	0.59

Los ítems con mayor carga factorial fueron: el 5 ("Siempre luché por conseguir mis anhelos") y el 13 ("Tengo optimismo hacia el futuro"). En cuanto al ítem con menor carga factorial fue el 3 ("Cuando se me presentan varios obstáculos en mi trabajo yo me planteé diferentes opciones").

Los ítems que conformaron este factor están relacionados con *poseer esperanza* y aluden a situaciones relacionadas con mantener una motivación, confianza y optimismo altos como por ejemplo: "Tengo optimismo hacia el futuro" (ítem 13) y "Para mí los fracasos se convierten en retos" (ítem 11).

El segundo factor agrupó 6 ítems y explicó el 22% de la varianza total. La carga factorial de cada uno de los ítems fue:

ITEM	CARGA FACTORIAL
6	0.76
4	0.47
8	0.75
12	0.26
14	0.22
16	0.40

El ítem con mayor carga factorial fue el 6 ("Los fracasos me debilitan y me cuesta trabajo reiniciar nuevamente") y el ítem con la menor carga fue el 14 ("Yo pierdo la confianza cuando las cosas no me salen como quiero").

Los ítems del segundo factor están relacionados con *desesperanza*, es decir, hacen referencia a individuos que no tienen esperanza para solucionar sus situaciones, por ejemplo: "Soy muy realista y a veces rayo en el pesimismo" (ítem 4) y "Los fracasos me debilitan y me cuesta trabajo reiniciar nuevamente" (ítem 6).

Los dos factores explican el 51% de la varianza total. La estructura factorial de este instrumento se confirmó por el método de Máxima Verosimilitud, obteniéndose un ajuste del 87.9%. Los factores son ortogonales, ya que se intercorrelacionaron con una $r=0.57$.

Comparación entre Pertenencia o no al Cuadro de Honor

Se ejecutó un ANOVA para determinar si hay diferencias entre pertenecer o no al Cuadro de Honor, en cuanto a poseer o no esperanza.

Los alumnos del Cuadro de Honor ($\bar{x}=18.42$) manifestaron tener mayor esperanza; es decir, poseen confianza en sí mismos y optimismo altos cuando realizan sus actividades, en comparación con los estudiantes Regulares ($\bar{x}=16.95$). Este resultado fue significativo [$f(1, 159)=6.63, p=0.010$].

C) ANÁLISIS LINEAL ESTRUCTURAL

Al igual que en las áreas anteriores, con los resultados de cada una de las variables que conforman la Esperanza, se realizó un Análisis de Regresión Múltiple y con las relaciones de variables con mayor peso obtenidas se construyó un diagrama de trayectorias. Por último, este diagrama fue sometido a confirmación de ajuste por medio del Análisis Lineal Estructural con el fin de determinar el Modelo Explicativo del área de Esperanza. Los resultados obtenidos de este análisis fueron los siguientes:

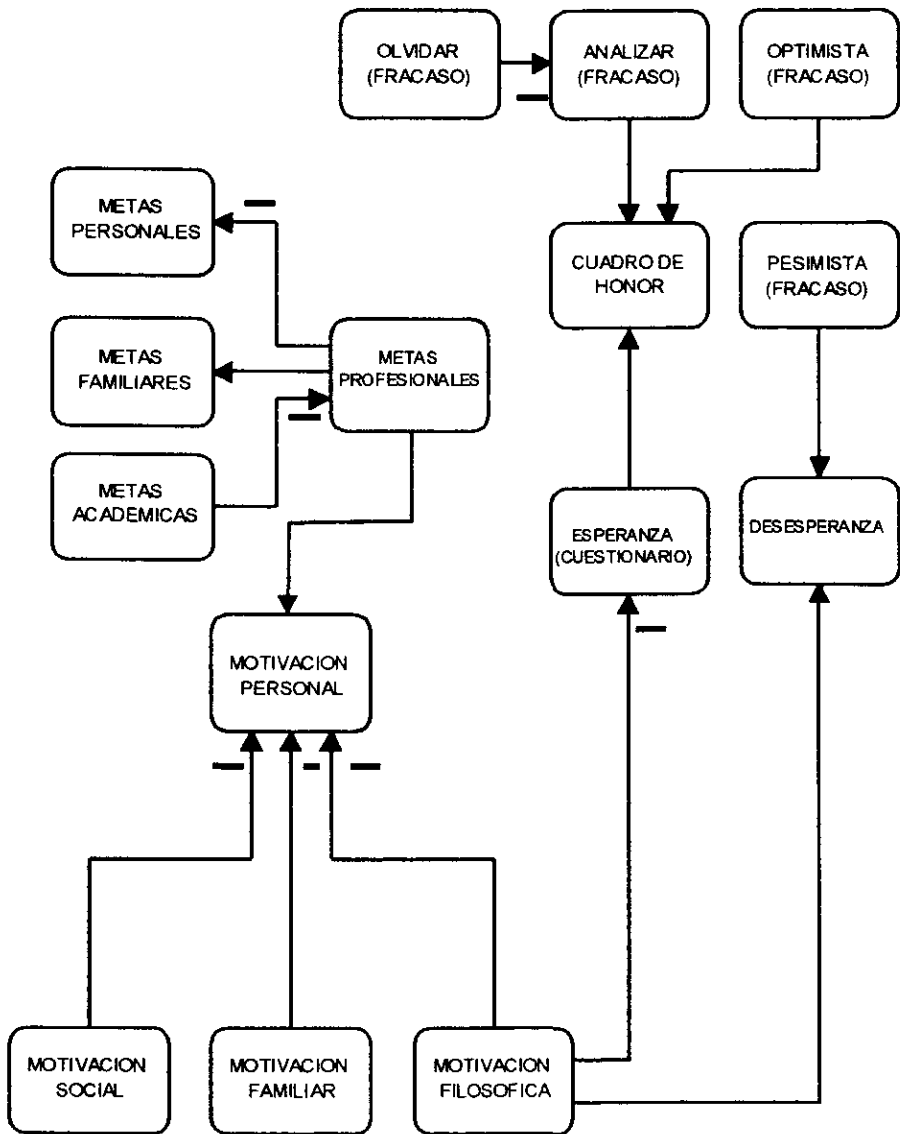
ESPERANZA

RELACIÓN DE VARIABLES

		ESPERANZA	
VARIABLE DEPENDIENTE	VARIABLE INDEPENDIENTE	COEFICIENTE β	CRITERIO Z
METAS PROFESIONALES	METAS ACADEMICAS	-0.482	-6.977
ESPERANZA (CUESTIONARIO)	MOTIVACION FILOSOFICA	-0.695	-1.583
ANALIZAR (FRACASO)	OLVIDAR (FRACASO)	-0.598	-3.580
METAS FAMILIARES	METAS PROFESIONALES	0.070	1.404
METAS PERSONALES	METAS PROFESIONALES	-0.830	-1.199
MOTIVACION PERSONAL	MOTIVACION FAMILIAR	-0.202	-3.088
MOTIVACION PERSONAL	MOTIVACION SOCIAL	-0.223	-2.401
DESESPERANZA	MOTIVACION FILOSOFICA	0.409	0.962
DESESPERANZA	PESIMISMO (FRACASO)	1.050	2.302
CUADRO DE HONOR	ESPERANZA (CUESTIONARIO)	0.028	2.727
CUADRO DE HONOR	OPTIMISMO (FRACASO)	0.120	1.859
CUADRO DE HONOR	ANALIZAR (FRACASO)	0.110	2.433
MOTIVACION PERSONAL	MOTIVACION FILOSOFICA	-0.419	-6.583
MOTIVACION PERSONAL	METAS PROFESIONALES	0.073	1.147
χ^2		152.409	
GL		121	
P		00.028	
% AJUSTE		88.1%	

ESPERANZA

MODELO EXPLICATIVO DE LA RELACIÓN DE VARIABLES



DESCRIPCIÓN DEL MODELO EXPLICATIVO

Metas Académicas:

Los estudiantes que reportaron tener metas académicas, mantuvieron menos metas Profesionales.

Metas Profesionales:

Los alumnos con metas profesionales también manifestaron metas de carácter familiar. Sin embargo, los jóvenes con metas profesionales reportaron menos metas personales. Por otra parte, los sujetos con metas profesionales poseían una motivación de tipo personal.

Motivación Personal:

Los sujetos que presentaron motivación de tipo social y familiar, no mostraron motivación personal.

Motivación Filosófica:

Los estudiantes con motivación filosófica no reportaron motivación personal. Los alumnos con motivación filosófica poseían una mayor desesperanza; es decir, estos jóvenes no tenían confianza ni optimismo para realizar sus actividades.

Esperanza Negativa:

Los alumnos que presentaron una actitud pesimista ante sus fracasos tuvieron una mayor desesperanza en cuanto al desempeño de sus actividades.

Olvidar (Fracaso):

Los alumnos que olvidaban o inhibían sus fracasos, generalmente no los analizaban. En cambio, los estudiantes que afrontaban sus fracasos analizándolos y los veían de manera optimista, pertenecían al Cuadro de Honor.

Cuadro de Honor:

Los jóvenes que manifestaron poseer una mayor esperanza, formaban parte del Cuadro de Honor.

En el modelo de Esperanza las variables con más peso fueron principalmente: Desesperanza-Pesimista (Fracaso) (1.050), Esperanza (cuestionario)-Motivación Filosófica (-0.695), Análisis (Fracaso)-Olvidar (Fracaso) (-0.598) y metas Personales-Metas Profesionales (-0.830)

Este modelo presenta un porcentaje de ajuste a los datos empíricos de 88.1% y la relación entre la χ^2 y grados de libertad fue de 1.25, lo que se considera un buen ajuste.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

SECCIÓN VIII

Para determinar el Modelo Explicativo de Inteligencia Emocional, fue necesario someter a Análisis de Regresión Múltiple todos los resultados obtenidos de cada variable, de cada una de las cuatro áreas propuestas de Inteligencia Emocional. En este análisis cada variable fue dependiente y las otras fueron independientes. Con las relaciones que obtuvieron un puntaje mayor de este procedimiento estadístico, se construyó un diagrama de trayectorias (modelo), que fue sometido a confirmación de ajuste por medio del Análisis Lineal Estructural, con el fin de determinar el Modelo Explicativo de la Inteligencia Emocional.

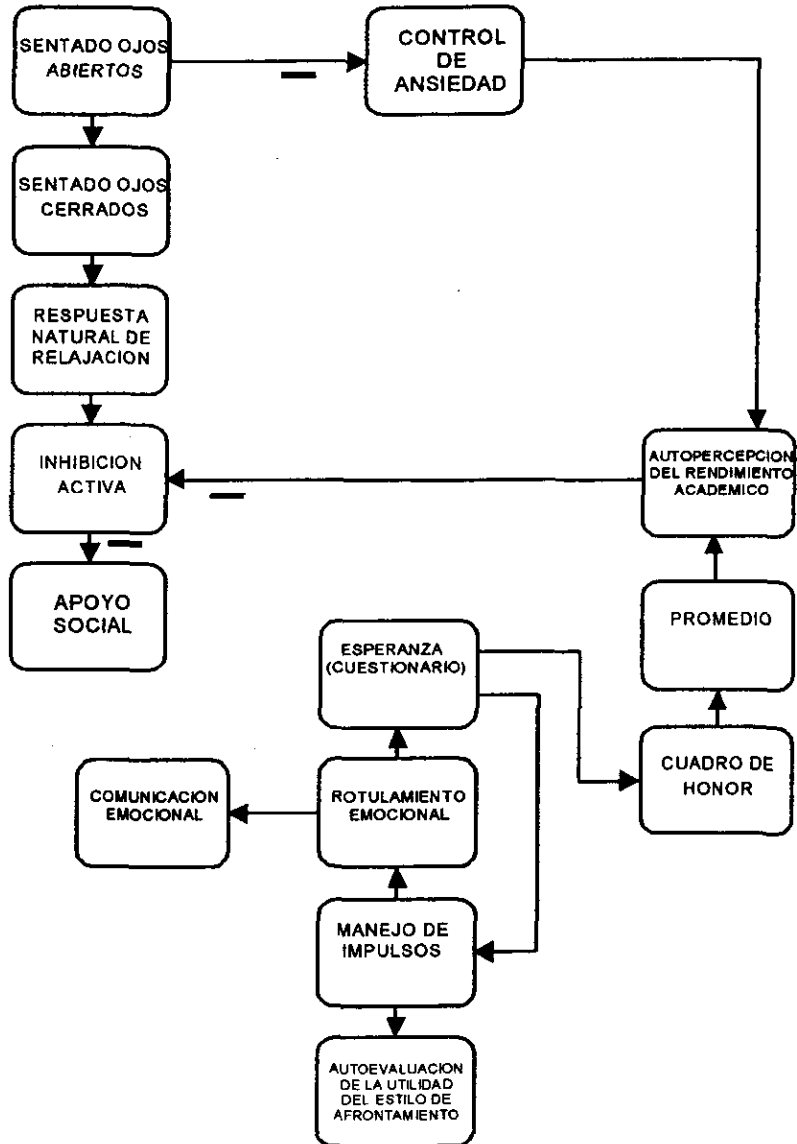
A continuación se presentan los resultados del Análisis Lineal Estructural.

RELACIÓN DE VARIABLES

		INTELIGENCIA EMOCIONAL	
VARIABLE DEPENDIENTE	VARIABLE INDEPENDIENTE	COEFICIENTE β	CRITERIO Z
CUADRO DE HONOR	ESPERANZA POSITIVA	0.018	1.346
SENTADO OJOS CERRADOS	SENTADO OJOS ABIERTOS	0.652	7.851
PROMEDIO	CUADRO DE HONOR	1.790	9.114
RESPUESTA NATURAL DE RELAJACION	SENTADO OJOS CERRADOS	0.599	6.311
AUTOPERCEPCION DEL RENDIMIENTO ACADEMICO	PROMEDIO	0.305	3.796
INHIBICION ACTIVA	RESPUESTA NATURAL DE RELAJACION	0.600	6.484
INHIBICION ACTIVA	AUTOPERCEPCION DEL RENDIMIENTO ACADEMICO	-0.677	-2.928
APOYO SOCIAL	INHIBICION ACTIVA	-0.069	-2.584
AUTOEVALUACION DE LA UTILIDAD DEL ESTILO DE AFRONTAMIENTO	MANEJO DE IMPULSOS	0.073	4.112
CONTROL DE ANSIEDAD	SENTADO OJOS ABIERTOS	-0.144	-3.710
AUTOPERCEPCION DEL RENDIMIENTO ACADEMICO	CONTROL DE ANSIEDAD	0.192	1.75
COMUNICACION EMOCIONAL	ROTULAMIENTO EMOCIONAL	0.489	4.408
ESPERANZA (CUESTIONARIO)	ROTULAMIENTO EMOCIONAL	0.311	1.945
ROTULAMIENTO EMOCIONAL	MANEJO DE IMPULSOS	0.311	5.751
MANEJO DE IMPULSOS	ESPERANZA (CUESTIONARIO)	0.477	2.927
χ^2		94.573	
GL		91	
P		0.378	
% AJUSTE		83.3%	

INTELIGENCIA EMOCIONAL

MODELO EXPLICATIVO DE LA RELACIÓN DE VARIABLES



DESCRIPCIÓN DEL MODELO EXPLICATIVO

Perfil Psicofisiológico:

De acuerdo a los datos obtenidos en el área de Control de Impulsos las cuatro condiciones del perfil psicofisiológico del estrés se relacionaron, ya que el hecho de recibir un buen puntaje en la primera condición implicaba mayor probabilidad que en la siguiente condición se le asignará también una calificación alta. Asimismo, si el sujeto en la primera condición presentaba una calificación baja, en la última condición recibiría un puntaje bajo. Psicofisiológicamente los alumnos que presentaron un perfil con una calificación alta, su temperatura periférica de la piel mostró sincronía, simetría, ganancia y dominancia de narina y viceversa. Esta información indica que el perfil psicofisiológico, constituye un procedimiento sistemático y que desde la primera condición se puede predecir si el sujeto tiene o no repertorios de regulación emocional.

Control de Ansiedad:

Los sujetos que manifestaron sincronía, simetría y ganancia de su temperatura periférica de la piel; así como, dominancia en narina derecha, mostraron un mayor control y manejo de sus signos de ansiedad. Por otra parte, los alumnos que presentaron un menor control y manejo de sus signos de ansiedad, tendieron a percibir su rendimiento académico como bueno.

Inhibición Activa:

Los estudiantes percibían su rendimiento académico como bajo, en lo que respecta a su puntaje de Inhibición Activa éste resultó alto; es decir, presentaron cambios psicofisiológicos de su temperatura positivos, que les ayudaban a disminuir su estrés producido por el proceso de Inhibición; en cambio, los alumnos que percibían su rendimiento académico como bueno generalmente no disminuían su estrés, ocasionado por el proceso de Inhibición Activa. Por otra parte, los jóvenes que obtenían una calificación alta en inhibición activa se apoyaban menos en sus amistades, en cuanto a la comunicación de asuntos problemáticos e íntimos. Lo cual indica que los alumnos que tenían cambios psicofisiológicos negativos en Inhibición Activa (obtener puntajes bajos en esta condición), contaban con mayores apoyos sociales.

Esperanza (cuestionario):

Los sujetos que poseían mayor esperanza; es decir, tenían optimismo y confianza en sí mismos, mostraron un manejo de sus impulsos ante situaciones inesperadas, ya que no perdían el control de las mismas.

Rotulamiento Emocional:

Los alumnos que controlaban las situaciones inesperadas, tenían la habilidad de rotular sus sensaciones producidas por situaciones con una carga emocional. Estos estudiantes que rotulaban sus emociones poseían niveles altos de esperanza.

Comunicación Emocional:

Los jóvenes podían ponerle un rotulo emocional, a sus sensaciones corporales experimentadas durante situaciones emocionales, poseían la habilidad de comunicar sus emociones producto de tales situaciones.

Cuadro de Honor:

Los sujetos que manifestaban confianza en sí mismos y optimismo ante situaciones adversas, generalmente fueron los que formaron parte del Cuadro de Honor. Estos jóvenes fueron los que tuvieron promedios altos.

Autopercepción de la Utilidad del Estilo de Afrontamiento:

Los alumnos con un manejo de impulsos, generalmente fueron los sujetos que consideraron que el estilo de afrontamiento que utilizaban ante sus situaciones estresantes eran adaptativos; es decir, les ayudaba a solucionar dichas situaciones.

Las variables con un mayor peso fueron: Sentado Ojos Cerrados-Sentado Ojos Abiertos (0.652), Promedio-Cuadro de Honor (1.79), Inhibición Activa-Respuesta Natural de Relajación (0.600), Inhibición Activa-Autopercepción del Rendimiento Académico (-0.677)

El modelo general de Inteligencia Emocional presenta un ajuste a los datos empíricos de 73.8% y la relación entre la χ^2 y grados de libertad fue de 0.648, lo que se considera como un buen ajuste.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

7.1. CONCLUSIONES

Los hallazgos y conclusiones más importantes sobre la relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico que arrojó esta investigación, se detallan en el siguiente orden: en primer lugar se presentan los hallazgos relacionados a las habilidades y limitaciones emocionales de la muestra examinada y después los referentes al nivel de Rendimiento Académico. Posteriormente se discuten los vínculos entre cada una de las áreas de Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico; después la comprobación de hipótesis según el modelo general de Inteligencia Emocional propuesto. Finalmente se consideran los aspectos metodológicos.

Autodescripción

La percepción de sí mismos nos indica el nivel de autoconocimiento, que tienen los sujetos de sí mismos. Ambos grupos se autodescribieron principalmente haciendo hincapié a sus defectos de carácter emocional; es decir, reconocieron que no controlan los efectos conductuales que se producen a causa de sus estados emocionales. Ya que, aunque cuentan con habilidades cognoscitivas y conductuales, están más bien dirigidas a resolver problemas de carácter académico y laboral (áreas que dominan) y no a los de tipo emocional.

Si bien ambos grupos presentan una evaluación precisa sobre sus limitaciones y puntos fuertes, es necesario que se autoobserven y conozcan no sólo como afectan las emociones a su conducta, sino también a su cuerpo y a su pensamiento. En la medida en que se conozcan mejor tendrán mayor información, que les permita aprender y/o aplicar repertorios y habilidades para manejar sus emociones.

Rendimiento Académico

La población presentó una autoestima escolar de acuerdo a sus promedios escolares; pero algunos alumnos del Cuadro de Honor, manifestaron una autoestima escolar baja, a pesar de que cuentan con calificaciones muy altas.

Adaptación Emocional

De acuerdo a los resultados obtenidos en el modelo explicativo de Adaptación Emocional, se puede determinar que los estilos de afrontamiento más adaptativos para esta población son el afrontamiento positivo y posponer y retomar. La mayoría de los alumnos reportó el afrontamiento positivo; en cambio, una proporción menor dijo posponer y retomar.

El estilo de afrontamiento considerado como de mayor beneficio; sin embargo, fue el menos utilizado por este grupo de estudiantes es posponer y retomar. Este estilo tiene que ver con habilidades de análisis del problema y de regulación emocional. Esto implica "darle el tiempo" al manejo y control de la parte emocional que está relacionada y adherida al problema, para después retomarlo y llevar a cabo las acciones pertinentes para su solución.

Este último estilo de afrontamiento se identificó como el más adaptativo, pero sería de mayor beneficio si las personas lo complementaran con la búsqueda de apoyo (compartirlo), con el propósito de poder practicar el desahogo emocional y posteriormente encontrar una mejor solución.

Posponer y retomar comúnmente ayuda a mejorar y a solucionar los eventos estresantes de tipo familiar de la población examinada.

El afrontamiento positivo que reportaron ambos grupos, se caracterizó por ser de tipo cognoscitivo (analizar, ver los aspectos positivos, considerar diferentes opciones, etc.) y ejecutar conductas (comunicar la problemática, hacer las cosas paso por paso, etc.) principalmente. Este afrontamiento generalmente es adoptado por jóvenes que no manifiestan dolores de estómago durante eventos estresantes. Pero pueden manifestar otras reacciones como dolor de cabeza, sudoración, etc. Por lo que, este estilo de afrontamiento puede resultar poco saludable, puesto que no se contempla en esta muestra la regulación de estas reacciones emocionales.

Este estilo de afrontamiento lo adoptan los alumnos Regulares para mejorar y solucionar estresores académicos. En cambio, el grupo del Cuadro de Honor afronta positivamente sus estresores ambientales.

Por otra parte, el afrontamiento positivo está relacionado con la ejecución de respuestas asertivas. Es decir, afrontar positivamente ayuda a que los jóvenes tengan mayor posibilidad de manifestar respuestas asertivas y viceversa: los estudiantes que afrontan de manera negativa dan menos respuestas asertivas.

El afrontamiento negativo se caracteriza por producir pensamientos catastróficos y poco adaptativos tales como: "nada es fácil", "ésto es muy complicado para mí", "no voy a poder", etc. Este estilo propicia que las personas estén rumiando "dándole vueltas y vueltas al mismo asunto" sin plantearse soluciones, lo que ocasiona un desgaste físico y psicológico que perjudica a su salud.

Lo anterior puede sugerir que, no necesariamente ejecutar conductas asertivas, en esta población, implique no presentar estrés en tal ejecución. Ya que como se mencionó, en la población examinada el afrontamiento positivo no incluye la regulación emocional.

Específicamente, los estudiantes Regulares tienen mayores probabilidades de actuar asertivamente de manera directa, que los alumnos del Cuadro de Honor. Esto posiblemente se debe a que estos jóvenes tienden más analizar sus conductas, que actuar drásticamente.

Otro afrontamiento que se relaciona con ejecutar respuestas asertivas es divulgar. La población utiliza este estilo para afrontar los estresores familiares.

En cuanto a las estrategias de solución de problemas, los jóvenes que solucionan sus problemas negativamente presentan menos probabilidades de mostrar respuestas asertivas.

La estrategia de solución de problemas más empleada por la población fue analizar, dejando atrás otras como manejar el estado emocional, posponer y retomar; así como, pedir ayuda. Sólo analizar el problema es muy útil para encontrar a corto o a largo plazo alguna solución; pero por sí sola esta estrategia no garantiza que se mejore el estado emocional ocasionado por el problema. Por lo que, sería de mayor beneficio que ésta se complemente con las otras estrategias.

Por último, este modelo no presenta ninguna relación directa con la variable de Rendimiento Académico.

En esta área lo esencial, es que el estilo de afrontamiento ayude a disminuir los efectos tanto físicos, cognoscitivos y emocionales ocasionados por eventos estresantes, con el fin de tener una mejor adaptación.

Control de Impulsos

En cuanto al modelo explicativo de Control de Impulsos, se puede inferir que los estudiantes que poseen una Respuesta Natural de Relajación, habilidad importante en la regulación emocional, presentan bajos niveles de inhibición activa. Indudablemente estos jóvenes pueden manejar adaptativamente los efectos negativos de la inhibición activa; es decir, sus estresores no los inhiben, sino los entienden, los asimilan y se plantean soluciones, además pueden regular las reacciones fisiológicas asociadas a sus estresores.

Por otro lado, los jóvenes que poseen un control del enojo ante situaciones conocidas, se les dificulta manejar sus impulsos durante situaciones inesperadas. En cambio, los alumnos que se perciben muy nerviosos tienen un mejor manejo de este tipo de situaciones; ésto hace suponer que, éstos identifican y tienen conocimientos sobre como manejar otras emociones, a parte de nerviosismo, durante este tipo de situaciones.

En lo que respecta a la relación entre el Control de Impulsos y el Rendimiento Académico se puede determinar que, los alumnos con alto Rendimiento Académico manifiestan menos uso de su respuesta natural de relajación ante situaciones que inhiben. Pero estos mismos jóvenes consideran que tienen control del estrés y un manejo de impulsos; sin embargo, presentan reacciones físicas relacionadas con el estrés, como es manos frías.

Por lo anterior se puede decir que, los alumnos del Cuadro de Honor son estudiantes que están acostumbrados a ejercer el control de las situaciones a las cuales se enfrentan cotidianamente. Por lo que, reportaron tener un control de sus impulsos y ser poco nerviosos; no obstante, en sus mediciones psicofisiológicas y evaluaciones observacionales los datos revelaron que son jóvenes con una respuesta natural de relajación deficiente; es decir, no saben ponerse tranquilos y menos aún en situaciones de presión. Por lo tanto, generalmente sufren desgaste físico y psicológico. Consecuentemente el nivel de desempeño académico que han logrado ha sido costoso para su salud.

Por otro parte, los alumnos Regulares aunque se consideran nerviosos, son estudiantes que si regulan sus impulsos y cuentan con una adecuada respuesta natural de relajación. Reconocen

sus limitaciones y el efecto que tienen sus emociones sobre su desempeño, además poseen repertorios de regulación emocional.

Revelación Emocional

Del modelo de Revelación Emocional se puede suponer que los jóvenes que comunican tanto emociones positivas como negativas, aprovechan el apoyo familiar con el que cuentan durante eventos problemáticos. Al parecer los jóvenes que disponen de este apoyo, cuando revelan situaciones dolorosas o traumáticas comunican más palabras de tipo negativo que positivo.

El uso de las redes sociales, también resultó un elemento importante en la comunicación de palabras emocionales positivas y negativas durante el proceso de Revelación Emocional.

La información de esta área indica que ambos grupos reciben apoyo familiar y social, siendo la madre el elemento más cercano que favorece la comunicación, quizás por su disponibilidad permanente en el hogar. Un dato muy revelador de este trabajo fue que los alumnos que no inhiben (expresan y comparten sus emociones) se apoyan más en la familia y en sus amigos, para comunicar sus conflictos y dificultades personales e íntimas (Revelación Emocional).

Investigaciones anteriores (Pennebaker, 1995) han indicado que las personas que se desahogan a través de la escritura emocional presentan mejoras en su salud. Los estudiantes de ingeniería, en particular, los Regulares ganaron más temperatura con cualquiera de las modalidades de escritura. Específicamente hay una mayor probabilidad de que este grupo presente mayores cambios de temperatura en los ejercicios "A" y "B" de la modalidad de escritura emocional autorreflexiva con solución; así como, en el ejercicio "B" de la modalidad tradicional. Pero en la modalidad "con solución", los alumnos del Cuadro de Honor elevaron su temperatura, quizás esto se deba a que son jóvenes que requieren tener el control y la solución de las situaciones que enfrentan, lo que disminuye su nivel de preocupación.

Uno de los hallazgos relevantes con esta población de jóvenes fue que a mayor longitud del escrito, mayor número de palabras emocionales positivas y negativas y, mayor ganancia de temperatura. Lo que implica que este procedimiento les fue de utilidad, ya que les ayuda a ponerse más tranquilos y relajados. Revelar un evento traumático o doloroso, reduce inmediatamente el desgaste fisiológico de la inhibición activa. Después de escribir aumenta la temperatura periférica de la piel; esto indica que se produjo un estado de relajación (Dominguez, Valderrama y Pennebaker, 1996).

En esta población se observó que durante la revelación hay mayores cambios de temperatura, cuando el evento no es tan traumático.

Los escritos que presentaron una longitud mayor de palabras emocionales, se acumularon en la modalidad de escritura emocional autorreflexiva con solución, en especial en el ejercicio "B" en el que se les proporcionó una lista de frases de solución, al parecer esto les facilitó su escritura, lo que indica que requieren de este tipo de apoyos debido a que sólo identifican sensaciones, pero carecen de un vocabulario para poder expresar sus emociones. Además porque facilita la reestructuración

cognoscitiva que se produce: el sujeto revalora, asimila y da solución a su problemática.

El Cuadro de Honor en el ejercicio "B" de la escritura emocional autorreflexiva tradicional escribió más palabras negativas y también frases autorreflexivas y de razonamiento. Este resultado fue significativo. Por lo que, este ejercicio les facilita el proceso de Revelación Emocional, ya que estos jóvenes tienden a presentar un mayor desahogo de emociones negativas relacionadas con el evento inhibido. Además este ejercicio les ayuda a hacer reflexiones, que les permiten entender, darle una lógica y assimilar el evento. Otro dato que también fue significativo, es que este mismo grupo escribió más palabras positivas en el ejercicio "D" de la modalidad con solución. Esto demuestra que, esta escritura contribuye a que los alumnos del Cuadro de Honor se beneficien del proceso de Revelación Emocional, debido a que en el ejercicio "D" tienden a manifestar un número mayor de emociones relacionadas con tranquilidad y bienestar, en comparación con los otros ejercicios de esta misma modalidad.

En lo que respecta al Rendimiento Académico, se puede decir que los jóvenes del Cuadro de Honor comunican más emociones negativas que positivas durante la Revelación Emocional.

Lenguaje Emocional

De acuerdo al modelo de Lenguaje Emocional se puede suponer que los jóvenes que tienen la habilidad de identificar y asignarle el nombre correcto a la emoción que están experimentando, son individuos que comunican sus emociones. Esto es, porque cuentan con un vocabulario emocional.

Los jóvenes que sólo rotulan sus sensaciones corporales cuando comunican un evento traumático, generalmente comunican un mayor número de palabras emocionales negativas; en cambio, los jóvenes que rotulan, comunican y comparten sus emociones manifiestan más palabras positivas.

En cuanto al vínculo de esta área con el nivel de Rendimiento Académico, se puede decir que los alumnos del Cuadro de Honor, presentan la habilidad para rotular sus emociones y un Lenguaje Emocional. Pero de acuerdo a la entrevista, el Cuadro de Honor posee un vocabulario emocional limitado, que los alumnos Regulares. Evidenciaron un vocabulario sólo para identificar y verbalizar emociones primarias tales como tristeza, alegría, coraje, ansiedad entre otras; sin embargo, para reconocer otras sensaciones corporales y rotularlas emocionalmente se les dificulta, porque casi todo lo engloban con estas palabras emocionales primarias. Lo cual indica que poseen repertorios de rotulamiento emocional limitados.

Cabe destacar que, los alumnos Regulares mostraron que pueden identificar sus reacciones físicas y efectos de estas reacciones. Este grupo además identifica como comunican sus emociones, ya sea corporal, verbal o asertivamente.

Por otra parte, durante el proceso de Revelación Emocional la comunicación de sus emociones experimentadas durante un evento traumático fue limitada, pero funcional, ya que permitió que presentaran cambios psicofisiológicos en su temperatura periférica de la piel, lo cual fue benéfico para su salud.

Los jóvenes con alto Rendimiento Académico comunican menos palabras emocionales positivas. Es decir que, sólo rotulan.

Esperanza

Ambos grupos reportaron metas claras y precisas de carácter personal; no obstante, no hubo una congruencia entre las metas planteadas y los recursos disponibles, además en su mayoría las iniciativas fueron "buenos deseos" y motivaciones idealistas. Los dos grupos se caracterizaron por presentar metas y motivaciones muy elevadas; así como, una resistencia al fracaso y tenacidad muy sobresaliente para lograr sus metas.

Cabe destacar que, los alumnos de esta muestra reportaron que su calidad de vida está relacionada con factores de bienestar familiar, social, personal y económico; no obstante, ellos consideran que este factor mejorará a futuro cuando alcancen sus logros como el de titularse, casarse, tener una familia y ayudar a la actual. Una carencia en su repertorio es la imposibilidad de disfrutar sus logros y situaciones contemporáneas.

En cuanto a la información obtenida en el modelo de Esperanza, las asociaciones más importantes indican que las personas que tienen motivación personal; es decir, automotivación, tienen menos motivación de carácter filosófico; asimismo las personas con motivación de este tipo presentan desesperanza.

En relación a ésto el grupo de Regulares manifestó mayor motivación filosófica. El Cuadro de Honor reportó motivación de tipo personal.

Los individuos que analizan sus fracasos, éstos no los inhiben, sino los comunican. Por otra parte, los jóvenes que presentan una actitud pesimista ante sus fracasos, que en su mayoría son alumnos Regulares, reportaron desesperanza ante situaciones adversas, en comparación con el Cuadro de Honor.

Se puede decir que, el Cuadro de Honor posee confianza y optimismo ante situaciones adversas. El estilo de afrontamiento ante el fracaso de los integrantes del Cuadro de Honor, en comparación con los Regulares, fue más optimista e independiente.

De acuerdo a lo anterior, el alto nivel de Rendimiento Académico está relacionado con la motivación personal y con una actitud ante los fracasos de análisis y optimismo.

Modelo General de Inteligencia Emocional

De acuerdo a la información que arrojó esta investigación y al marco teórico revisado, se puede señalar que el Lenguaje Emocional incluye la capacidad de rotulamiento emocional (Vaño, 1996), que implica identificar las sensaciones corporales experimentadas ante un evento emocional,

determinar a qué emoción corresponden tales sensaciones y evaluar la intensidad de la emoción. Esta capacidad permite reconocer que cierta emoción necesita ser regulada, ya que está afectando al organismo. Regular los estados emocionales debe estar implícito en los estilos de afrontamiento, porque no sólo ayuda a sentirse mejor emocional y físicamente, sino también a solucionar el evento.

Por otra parte, si se cuenta con un Lenguaje Emocional se facilita revelar y compartir las emociones. Agiliza poder identificar, discriminar, evaluar y asimilar las emociones y pensamientos relacionados con un evento problemático, para posteriormente plantear y ejecutar alguna solución al respecto.

Las habilidades de Lenguaje Emocional se relacionan con la Esperanza; ya que éstas facilitan el autoconocimiento sobre qué emociones y pensamientos aumentan o disminuyen la confianza en uno mismo, la automotivación y el optimismo.

Cabe mencionar que, se considero que estas áreas conforman la Inteligencia Emocional: Adaptación Emocional, Control de Impulsos, Revelación Emocional, Lenguaje Emocional y Esperanza; sin embargo, podría haber otras que las complementen, pero para este estudio sólo se identificaron e investigaron éstas. Por otro lado, algunas habilidades incluidas en estas áreas resultaron ser diferentes a las propuestas por Mayer y Salovey (1997), lo que muestra una diferente aproximación al estudio de la Inteligencia Emocional.

Por lo anterior, el modelo explicativo de Inteligencia Emocional permite establecer que aquellos alumnos que cuentan con un Lenguaje Emocional (rotulan y comunican sus emociones) poseen un amplio repertorio de regulación emocional. Los jóvenes que cuentan con repertorios de su respuesta natural de relajación, generalmente disminuyen su estrés ocasionado por el proceso de inhibición activa. Además disponen de estilos de afrontamiento más adaptativos y aprovechan los apoyos social y familiar, cuando se enfrentan a eventos problemáticos o estresantes. Los estudiantes que manejan sus impulsos ante situaciones inesperadas poseen Esperanza ante situaciones adversas.

En cuanto a la primera hipótesis de esta investigación, el alto Rendimiento Académico se asocia principalmente con la Esperanza, Revelación Emocional y el Control de Impulsos (en esta área de manera negativa). Sobre esta última área, los alumnos del Cuadro de Honor fueron jóvenes inhibidores con repertorios limitados de su respuesta natural de relajación; por lo que, se observó en ellos un menor control de ansiedad. Al parecer el Control de Impulsos lo ejercitan de tal manera que inhiben sus emociones, demostrando así un control total de las mismas. Esto resulta muy desgastante y perjudicial para su salud. Este hallazgo es diferente al de Goldman, Kraemer y Salovey (1996), sobre que los estudiantes con altas calificaciones cuentan con habilidades para regular sus estados de ánimo negativos.

Los alumnos del Cuadro de Honor poseen un Lenguaje Emocional limitado, que les facilita la Revelación Emocional, pero éste no es suficiente en el Control de Impulsos. Específicamente para explicar sus emociones utilizar un vocabulario emocional limitado. Además no saben como emplear sus propios recursos (respuesta natural de relajación) en el manejo oportuno de sus emociones.

En cambio, estos jóvenes con alto Rendimiento Académico aprovechan sus recursos de Lenguaje Emocional, para mantener un alto nivel de Esperanza ante las adversidades.

En lo que respecta al Rendimiento Académico regular, está relacionado con el Control de

Impulsos, Revelación Emocional y Lenguaje Emocional. Pero en este caso, el uso adaptativo de estas áreas ayuda a que los estresores no mermen la calidad de vida de estos estudiantes. Pero ante los fracasos, se les dificulta tener una actitud optimista, confianza en sí mismos y automotivación. Lo que hace suponer que no aplican sus habilidades de Lenguaje Emocional en esta área.

Se puede inferir que los estudiantes que no poseen un lenguaje y una regulación emocional, les resulta costoso para su salud mantener un alto nivel de Rendimiento Académico. Este nivel lo han logrado gracias a que cuentan con habilidades intelectuales y Esperanza; ésta los "impulsa" a salir delante de las adversidades, pero contar sólo con esta área de Inteligencia Emocional puede ser muy desgastante.

En cuanto a la segunda hipótesis se puede decir que, aunque los jóvenes con alto Rendimiento Académico poseen una Inteligencia Analítica superior, no es el único elemento para el aprovechamiento del proceso enseñanza-aprendizaje. Ya que como se mencionó en los párrafos anteriores, la Esperanza coadyuva en el nivel de Rendimiento Académico; es decir, facilita tal proceso. Además comunicar y revelar situaciones problemáticas, les permite encontrar alguna solución; por lo que, la Revelación Emocional puede ser aplicada a problemas de carácter académico.

Si bien la mayor parte de estudiantes que pertenecen al Cuadro de Honor no tiene estresores académicos, hay otros estresores (personales, sociales y ambientales) que influyen en su nivel de Rendimiento Académico, por ejemplo: "hablar en público", "tener responsabilidades", "que las personas no reconozcan sus errores", "no alcanzar un objetivo".

Según la relación del Rendimiento Académico con el Control de Impulsos, el proceso enseñanza-aprendizaje podría no ser tan desgastante, si estos alumnos contaran con mejores repertorios de Lenguaje Emocional y Control de Impulsos.

Por otro lado, de acuerdo a los resultados de esta investigación las técnicas propuestas y la aplicación del Análisis Lineal Estructural a las variables examinadas, suministraron valiosa información sobre los vínculos entre las cinco áreas identificadas de la Inteligencia Emocional con el nivel de Rendimiento Académico.

Se puede decir que, el perfil psicofisiológico del estrés resultó un procedimiento sistemático, que desde la primera condición se puede predecir si el sujeto tiene o no repertorios de su Respuesta Natural de Relajación, que son indispensables en la regulación emocional. Además su interpretación se agilizó con las categorías establecidas de la temperatura periférica de la piel.

En cuanto a la escritura emocional autorreflexiva, utilizar dos tipos de modalidades permitió obtener mayor información sobre qué elementos son importantes en el proceso de Revelación Emocional de la muestra examinada.

De acuerdo al análisis psicométrico al que fueron sometidos los cuestionarios, el Inventario de Asertividad de Gambрил y Richey presenta una confiabilidad alta para ambas subescalas. Es decir, las calificaciones de los reactivos se relacionan de manera recíproca y además los resultados obtenidos con este instrumento son consistentes, exactos y estables. Esto abre la posibilidad de

relacionar los puntajes del inventario con otras variables o mediciones con un buen grado de confianza. Además los factores de este instrumento se intercorrelacionaron entre sí con r_s altas. Lo que indica que este inventario posee validez de factores.

En el caso del Cuestionario de Estilos de Afrontamiento ante el Estrés Psicológico, al parecer no todos los ítems miden lo mismo: Estilos de Afrontamiento. Presenta una confiabilidad baja y sus factores son independientes. Lo cual es un indicador de una pertinente revisión en detalle de los reactivos, que permita disminuir la inespecificidad de los mismos y la varianza no explicada.

Cabe mencionar que, aunque salió baja la confiabilidad y validez de factores de este instrumento, el afrontamiento positivo reportado en la entrevista presenta fuertes asociaciones con el mejoramiento y solución de los eventos estresantes.

En cuanto al cuestionario de Control de Impulsos es moderadamente confiable y sus factores son independientes; por lo que, aunque se puede suponer que los ítems miden una variable común: Control de Impulsos, es recomendable seguir la sugerencia que hace Magnusson (1975) sobre llevar a cabo una correlación entre cada ítem y la puntuación total de la prueba, con el objeto de eliminar aquellos reactivos que tienen correlaciones bajas con el cuestionario, ya que pueden estar midiendo algo diferente.

En el caso del cuestionario de Lenguaje Emocional y Esperanza ambos son confiables y presentan validez de factores.

En lo que respecta a la entrevista, amplió la información recabada en los cuestionarios. Y la lista de cotejo complementó los datos obtenidos mediante el perfil psicofisiológico del estrés.

En cuanto a las limitaciones de este estudio principalmente fueron:

- No se contó con grupo control y experimental en la ejecución de la escritura emocional.
- Ya que el Cuadro de Honor está constituido por un número muy reducidos de alumnos, no se aplicó la investigación a una muestra más grande de estos.
- Debido al tiempo asignado para realizar los análisis estadísticos, no se analizaron todos los datos obtenidos.
- Un problema que se presentó fue que un cuestionario presentó baja confiabilidad y validez.

Considerando las limitaciones y los resultados obtenidos, las sugerencias están encaminadas a la parte metodológica e institucional.

7.2. SUGERENCIAS

METODOLÓGICAS

Llevar a cabo un estudio confirmatorio, que tenga el mismo número de sujetos en los dos grupos (Regulares y Cuadro de Honor).

Se recomienda realizar futuras investigaciones con grupo control y experimental en la aplicación de la escritura emocional autorreflexiva.

Realizar una revisión sobre los cuestionarios que presentaron baja confiabilidad y validez.

Realizar un contrabalanceo de la aplicación del perfil psicofisiológico bilateral de narinas utilizando las categorías establecidas.

Obtener otro tipo de validez en los cuestionarios.

Llevar a cabo una investigación en la cual se evalúen estas áreas de Inteligencia Emocional y se mida la ejecución de las mismas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

INSTITUCIONALES

Se encontró que los alumnos del Cuadro de Honor como los Regulares tienen habilidades que les permiten lograr y preservar una calidad de vida; sin embargo, hubo repertorios que sólo presentaron los integrantes de el Cuadro de Honor y otros repertorios sólo los tuvieron los alumnos Regulares, ante lo cual las sugerencias estarán encaminadas a lo siguiente:

Los alumnos del Cuadro de Honor tienen un buen nivel académico debido a que cuentan con repertorios y habilidades escolares; no obstante, su salud se ve mermada ya que no cuentan con otros repertorios que les permitan amortiguar el impacto emocional generado por las exigencias personales, académicas, ambientales y sociales. Es indispensable que este grupo continúe manteniéndose en estos niveles académicos sin que su salud se vea afectada, por lo que requieren de habilitarse o capacitarse en las áreas de Control de Impulsos, Lenguaje Emocional y manejo del estrés y de esta manera mejorar sus estilos de afrontamiento.

En cambio los alumnos Regulares cuentan con estilos de afrontamiento más adaptativos, poseen redes familiares, son menos inhibidores y poseen una respuesta natural de relajación, por lo que tienen un mejor control de sus impulsos. Pero requieren de una mayor motivación, de la adquisición de hábitos de estudio y una mejor organización académica, para incrementar su ejecución escolar. Además se recomienda que los jóvenes apliquen sus habilidades de regulación emocional en su ejecución académica.

El Lenguaje Emocional constituye la "columna vertebral" de la Inteligencia Emocional, porque se encuentra inmerso en todas las áreas. Estos estudiantes tienen un Lenguaje Emocional limitado, pero funcional; sin embargo, se considera necesario enseñarles a desarrollar este lenguaje para ampliar su capacidad de autoobservarse e incrementar la posibilidad de expresar sus

emociones, compartirlas, ser más empático, plantear sus problemas y quizás una posible solución; así como también tener un estilo de afrontamiento más adaptativo y regular sus impulsos. Esto puede contribuir al desarrollo de capacidades como la de aprender a escuchar a otros, motivarlos, influir en ellos y sobre todo trabajar en equipo.

Los alumnos del Cuadro de Honor deberán de crear, establecer y ampliar su respuesta natural de relajación para continuar con un desempeño académico elevado, sin que éste tenga un costo para su salud. En cambio, los estudiantes considerados como Regulares, ya cuentan con la habilidad de ponerse tranquilos aún en situaciones de presión; sin embargo, requieren de una capacitación en hábitos de estudio, incremento en el área de concentración y atención; así como cursos de memoria, para que en un futuro próximo eleven su nivel académico.

Las personas que se encuentran expuestas a periodos prolongados de tensión presentan mayor riesgo para desarrollar enfermedades crónico-degenerativas; por lo que, para ellos es indispensable el desarrollo de habilidades para el control y manejo de la tensión emocional, como una herramienta para producir estados de serenidad aún en situaciones de crisis. La muestra de jóvenes estudiados con un alto desempeño académico y posteriormente con especialización técnica, requieren también de repertorios que les permitan "amortiguar" la presión laboral acumulativa. La carencia de estas habilidades los puede colocar en un mayor riesgo de sufrir de enfermedades e incapacidad, para seguir desempeñándose como profesionistas. **Para un país como el nuestro invertir varios años en la profesionalización de estos especialistas, resulta muy costoso y este costo puede multiplicarse cuando se descuidan los aspectos de regulación emocional, que finalmente determinan la calidad de vida de un individuo.**

Las Instituciones de Educación Superior promueven la adquisición de amplios repertorios académicos en sus alumnos; pero ésta y otras investigaciones sugieren que esto no es suficiente. Este grupo de alumnos del Cuadro de Honor cuenta con elevadas habilidades de hábitos de estudio, buena memoria, capacidad de atención y concentración; sin embargo, estos elementos son necesarios pero no suficientes para un repertorio de ejecutivo. Los reportes dados por los empresarios de nuestro país en los que solicitan ejecutivos en el área de las telecomunicaciones, señalan que actualmente se les ha dificultado su contratación debido a que no existe el personal capacitado. **Ante esto el IPN tiene que dar respuesta a estas demandas y los planes y programas de estudio tienen que contribuir para preparar profesionistas, que tengan la posibilidad de competir, exhibiendo no sólo conocimientos y habilidades técnicas (un C.I. elevado y dominio técnico); sino también, habilidades y amplios repertorios emocionales y sociales, ya que la nueva tecnología requiere de trabajo en equipos multidisciplinarios.**

Los egresados de ingeniería del IPN cuentan con los repertorios académicos para una buena y excelente ejecución técnica, pero tienen disminuidas las habilidades en las áreas de relación personal, social y regulación emocional. Lo cual los coloca en desventaja con otros profesionistas egresados de otras instituciones de educación superior. Para colocar en la vanguardia a los politécnicos deberán recibir no solamente la capacitación técnica, sino también una capacitación en habilidades personales, sociales y emocionales, que les permitan manejar las situaciones de constante presión que el ámbito laboral tecnológico les va exigiendo.

La información que nos arroja esta investigación indica áreas en donde estos estudiantes tienen deficiencias y en cuales no, lo que permite proponer diferentes modalidades de programas correctivos, para mejorar la ejecución de estos egresados.

REFERENCIAS

- Ader, R. (1990). *Psychoneuroimmunology*. 2da. Edition, San Diego: Academic Press.
- Anastasi, A. (1984). ¿Qué Miden los Tests de Inteligencia? *Rev. Mexicana de Psicología*. Vol. 1, No. 1, págs. 5-13.
- Andi6n, G. M., Beller, T. W., y Dieterich, H. (1986). *Guía de Investigación Científica*. UAM-Xochimilco. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Apfel, R. J., and Sífneos, P. F. (1979). Alexithymia: Concept and Measurement. *Psychotherapy and Psychosomatics*. No. 32, pp. 180-190.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and Personality*. (Vol. 1 and 2). New York: Columbia University Press.
- Ausubel, D. P. (1968). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Bar-On, R. (1997). *EQi: Bar-On Emotional Quotient Inventory*. Toronto: Multi-Health. Systems, Inc.
- Bedford, E. (1957). Emotion. *Proceedings of the Aristotelian Society*. No. 57, pp. 281-304.
- Bell, M. A., and Fox, N. A. (1994). Brain Development Over the First Year of Life: Relations Between EEG Frequency and Coherence and Cognitive and Affective Behaviors. En G. Dawson, and K. Fischer (Eds.). *Human Behavior and the Developing Brain*. New York: Guilford Press, pp. 314-345.
- Bergan, J. R. (1976). *Psicología Educativa*. México: Limusa.
- Billings, A. G., and Moos, R. H. (1981). The Role of Coping Responses and Social Recourses in Attenuating the Impact of Stressful Events. *Journal of Behavioral Medicine*. Vol. 4, No. 2, pp. 139-157.
- Blaney, P. (1986). Affect and Memory: A Review. *Psychological Bulletin*. No. 99, pp. 229-246.
- Boring, E. G. (1923). Intelligence as the Test it. *The New Republic*. No. 34, pp. 35-37.
- Broadbent, D. E., Cooper, P. F. FitzGerald, P., and Parkes, K. R. (1982). The Cognitive Failures Questionnaire (CFQ). *British Journal of Clinical Psychology*. No. 21, pp. 1-6.
- Brown, T. S., y Wallace, P. M. (1989). *Psicología Fisiológica*. México: McGraw Hill.
- Buck, R. (1984). *The Communication of Emotion*. New York: Guilford Press.
- Buitr6n, E. (1991). *Entrenamiento Asertivo para el Trastorno de la Personalidad por Dependencia*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad del Valle de México.
- Butcher, H. J. (1974). *La Inteligencia Humana*. Madrid: Ediciones Marovo.
- Calhoun, Ch., y Solomon, R. C. (1984). *¿Qué es una Emoci6n?*. México: Fondo de Cultura Econ6mica.
- Campbell, J. P., McHenry, J. J., and Wise, L. L. (1990). Modeling Job Performance in a Population of Jobs. *Personnel Psychology*. No. 43, pp. 313-333.
- Canales del Olmo, E. L. (1991). *Aprovechamiento Escolar, Relaci6n Familiar y Estilo de Aprendizaje en Alumnos de Bachillerato*. Tesis de Maestría en Psicología Social, UNAM. México.
- Cannon, W. B. (1932). *The Wisdom of the Body*. New York: W. W. Norton.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their Structure, Growth and Action*. Boston: Houghton Mifflin.

- Clark, M.S., and Fiske, S.T. (1982). *Affect and Cognition*. Erlbaum, Hillsdale. New Jersey.
- Cohen, S., and Willis, T. A. (1985). Stress, Social Support and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*. No. 98, pp. 31-35.
- Collins, W. E. (1989). Relationships of Anxiety Scores to Academy and Field Training Performance of Air Traffic Control Specialist. *FAA Office of Aviation Medicine Reports*. May.
- Chapin, T. J. (1989). The Relationship of Trait Anxiety and Academic Performance to Achievement Anxiety: Students at Risk. *Journal of College Student Development*. Vol. 30, May, pp. 229-236.
- Chugani, H. T., Phelps, M. E., and Mazziotta, J. C. (1994). Positron Emission Tomography Study of Human Brain Functional Development. *Annals of Neurology*. No. 22, pp. 487-497.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Putnam.
- Davis, M., McKay, M., y Eshelman, E. R. (1985). *Técnicas de Autocontrol Emocional*. México: Martínez Roca.
- De Sousa, R. (1987). *The Rationality of Emotion*. The MIT Press Cambridge, Massachusetts, London England.
- Detterman, D. K. (1982). Does "g" Exist? *Intelligence*. No. 6, pp. 99-108.
- Díaz L. D. S. (1994). *La Representación Mental del Autoconcepto y las Figuras de Autoridad en Alumnos de Primaria, Secundaria, Bachillerato y Profesional con Alto y Bajo Rendimiento*. Tesis de Licenciatura en Psicología. UNAM. México.
- Domínguez, B., González, L. M., y Vázquez, R. E. (1994). Conductas Adictivas en Adolescentes de Áreas Marginadas. *Rev. La Psicología Social en México*. No. 5, págs. 332-338.
- Domínguez, B., Valderrama, P., y Pennebaker, J. W. (1995). Escribiendo sus Secretos. Promoción de la Salud Mental Empleando Técnicas No-Invasivas Antiguas con Enfoques Contemporáneos. En Méndez, Ch. E. (Ed.). *Compartiendo Experiencias de Terapia con Hipnosis*. México: Instituto Milton E. Erickson, págs. 49-65.
- Domínguez, B., y Olvera, Y. (1996) (Eds.). *Ensayos sobre Psicoterapia e Investigación Clínica en México*. México: UNAM.
- Domínguez, B., Valderrama, P., Meza, M., Pérez, S. L., Martínez, G., Silva, A., Méndez, V., y Olvera, Y. (1996). Emoción, Revelación y Salud. Una Experiencia Mexicana. *Ciencia y Desarrollo*. No. 128, Mayo/Junio, 1996, págs. 80-87.
- Domínguez, B. (1996). Enriquecimiento de la Memoria y Estrés (Procedimientos para Mejorar el Rendimiento Mental). *Rev. Administrate Hoy*. No. 32, año III, Diciembre, págs. 16-19.
- Domínguez, B., Olvera, Y., Pérez, S. L., Valderrama, P., y Cruz, A. (1998). *Manual para el Taller Teórico-Práctico: Manejo del Estrés*. México: UNAM.
- Domínguez, B., Cruz, A., Olvera, Y., and Cortés, J. (1999). "Survey of the Emotional Intelligence with Students of Engineering of the IPN" Memories: *"Fourth Binational Conference on: Disclosure, Stress, Health and Emotional Intelligence"*. University of Texas, at Austin, USA, 6-7 de Enero, 1999. Pág. 11.
- Domínguez, B., y Olvera, Y. (1999). La Importancia de Sentirse Mal. *Ciencia, Arte: IPN Cultura*. Nueva Epoca. Vol. 2, No. 26, Año 5, Julio-Agosto, págs. 1-7.

- Downie, N. M., y Heath, R. W. (1983). *Métodos Estadísticos Aplicados*. Quinta Edición. México: Harla.
- Ekman, P., and Friesen, W. V. (1978). *Facial Action Coding System*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Eysenck, H. J. (1982). *Personality, Genetics and Behavior*. New York: Praeger.
- Eysenck, H. J. (1982). *Estructura y Medición de la Inteligencia*. Barcelona: Editorial Herder.
- Eysenck, H. J. (1986). The Theory of Intelligence and the Psychophysiology of Cognition. *Advances in the Psychology of Human Intelligence*. No. 3, pp. 1-34.
- Felsman, J. K., and Vaillant, G. E. (1987). Resilient Children as Adults: A 40-Year Study. En E. J. Anderson, and B. J. Cohler (Eds.). *The Invulnerable Child*. New York: Guilford Press.
- Felten, D. (1985). Noradrenergic Sympathetic Innervation of Lymphoid Tissue. *Journal of Immunology*. No. 135.
- Folkman, S., and Lazarus, R. S. (1985). If it Changes it Must be a Process: Study Emotion and Coping During Three Stages of a College Examination. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 48, pp. 150-170.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLorigis, A., and Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping and Encounter Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 50, pp. 992-1003.
- French, J. W. (1951). The Description of Aptitude and Achievement Test in Terms of Rotated Factors. *Psychometric Monographs*, No. 5.
- Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gambrill, E., and Richey, Ch. (1975). An Assertion Inventory for Use in Assessment and Research. *Behavior Therapy*. No. 6, pp. 550-561.
- Gambrill, E. (1977). *Behavior Modification. Handbook of Assessment, Intervention and Evaluation*. California: Jossey-Bass.
- García-Pelayo, R., García-Pelayo, F., y Gross, M. D. C. (1982). *Práctico Larousse de la Conjugación*. México: Ediciones Larousse.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Tenth-Anniversary Edition. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1998). A Multiplicity of Intelligences. *Scientific American, Presents "Exploring Intelligence"*. Vol. 9, No. 4, pp. 18-23.
- Ginsburg, H. (1972). *The Myth of the Deprived Child*. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.
- Greenspan, S. I. (1989). *The Development of the Ego: Implications for Personality Theory, Psychopathology, and the Psychotherapeutic Process*. Madison, Conn., International Universities Press.
- Greenspan, S. I., y Benderly, B. L. (1997). *El Crecimiento de la Mente*. Buenos Aires: Paidós.
- Goldman, S. L., Kraemer, D. T., Salovey, P., and Mayer, J. D. (1992). *Trait Meta-Mood as a Moderator of the Relation Between Negative Emotional State, Illness and Symptom Reporting*. Manuscript

Submitted for Publication.

- Goldman, S. L., Kraemer, D. T., and Salovey, P. (1996). Beliefs About Mood Moderate the Relationship of Stress to Illness and Symptom Reporting. *Journal of Psychosomatic Research*. No. 41, pp. 115-128.
- Goleman, D. (1988). New Scales of Intelligence Rank Talent for Living. En D. Goleman *Psychology Updates: Articles on Psychology from the New York Times*. Pp. 118-120.
- Goleman, D. (1988). Rethinking the Value of Intelligence Tests. En D. Goleman *Psychology Updates: Articles on Psychology from the New York Times*. Pp. 121-124
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D., and Gurin, J. (1996) (Eds.). *Mind-Body Medicine. How to Use Your Mind for Better Health*. New York: Consumer Reports Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goodenough, F. L. (1934). An Early Intelligence Test. *Child Development*. Vol. 5, pp. 13-18.
- Gottfredson, L. S. (1998). The General Intelligence Factor. *Scientific American, Presents "Exploring Intelligence"*. Vol. 9, No. 4, pp. 24-29.
- Guerra, R. M. T. (1996). *Estandarización del Inventario de Asertividad de Gambrell y Richey para Población de la Ciudad de México*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Guilford, J. P. (1961). Factorial Angles to Psychology. *Psychological Review*. Vol. 68, pp. 1-20.
- Guilford, J. P. (1982). Cognitive Psychology's Ambiguities: Some Suggested Remedies. *Psychological Review*. No. 89, pp. 45-59.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., and Black, W. C. (1995). *Multivariate Data Analysis*. Fourth Edition. New York: Prentice-Hall.
- Herrnstein, R. J., and Murray, Ch. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Free Press.
- Hilgard, E. R. (1980). The Trilogy of Mind: Cognition, Affection, and Conation. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*. No. 16, pp. 107-117.
- Hohmann, G. W. (1966). Some Effects of Spinal Cord Lesions en Experienced Emotional Feelings. *Psychophysiology*. No. 3, pp. 143-156.
- Holahan, C. J., Moos, R. H., Holahan, C. K., and Brennan, P. L. (1997). Social Context, Coping Strategies and Depressive Symptoms: An Expanded Model with Cardiac Patients. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 72, No. 4, pp. 918-928.
- Holmes, T. H., and Rahe, R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*. No. 11, pp. 213-218.
- Horn, J. (1989). Models of Intelligence. En R. L. Linn (Ed.) *Intelligence: Measurement, Theory and Public Policy*. Urbana: University of Illinois Press.
- Hunt, E. (1995). Intelligence in Society Contemporary. *American Scientist*. No. 83, pp. 360-368.
- Intelligence and its Measurement: A Symposium. *Journal of Educational Psychology*, 1921, 12, 123-

147:195-216.

- Izard, C. E. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum.
- Izard, C. E., Kagan, J., and Zajonc, R. B. (1984). *Emotions, Cognition and Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Izard, C. E. (1989). The Structure and Functions of Emotions: Implications for Cognition, Motivation and Personality. En I. S. Cohen (Ed.) *The G. Stanley Hall Lecture Series*. Vol. 9, Washington, DC: American Psychological Association, pp. 39-73.
- Janis, I. L., and Mann, L. (1977). *Decision Making*. New York: Free Press.
- Jemmott, J. B., III, and Locke, S. E. (1984). Psychosocial Factors, Immunologic Mediation and Human Susceptibility to Infectious Diseases: How Much do we Know? *Psychological Bulletin*. No. 95, pp. 78-108.
- Kadoma (1991). Process of Skin Temperature Biofeedback Training. *Biofeedback and Self-Regulation*. Vol. II, No. 3, Plenum Press, New York and London.
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., and Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity*. New York: Wiley.
- Kavanaugh, R. D., Zimmerberg, B., Steven, F., and College, W. (1996). *Emotion Interdisciplinary Perspectives*. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kiecolt-Glaser, J. K., Gamer, W., Speicher, C. E., Penn, G. M., Holliday, J., and Glaser, R. (1984). Psychosocial Modifiers of Immunocompetence in Medical Students. *Psychosomatic Medicine*. No. 46, pp. 7-14.
- Kelly, W. A. (1960). *Psicología de la Educación*. México: Morata.
- Larios, T. (1982). *Entrenamiento Asertivo en Sujetos Alcohólicos*. Tesis de Licenciatura en Psicología, ENEP Iztácala. UNAM.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1984). On the Primacy of Cognition. *American Psychologist*. No. 39, pp. 124-129.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotional and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- LeDoux, J. E. (1995). Emotion: Clues from the Brain. *Annual Review of Psychology*. No. 46, pp. 209-235.
- LeDoux, J. E. (1998). The Emotional Brain. En J. M. Jenkins, K. Oatley, and N. L. Stein (Eds.). *Human Emotions: A Reader*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Leeper, R. W. (1948). A Motivational Theory of Emotions to Replace Emotions as Disorganized Response. *Psychological Review*. No. 55, pp. 5-21.
- Magnusson, D. (1975). *Teoría de los Test*. México: Trillas.
- Mandler, G. (1975). *Mind and Emotion*. New York: John Wiley and Sons.
- Masao Y., Tomaki I., Saisuke A., Shoji T., and Kenjiro A. (1996). *Facial Skin Temperature and Cardio*.

Vascular Response to the Stressful Film. Department of Psychology, Doshisha University, Kyoto, Japan.

- Mateos, M. A. (1989). Compendio de Etimologías Grecolatinas del Español. Vigésima Séptima Edición. México: Esfinge.
- Mayer, J. D., and Bremer, D. (1985). Assessing Mood with Affect-Sensitive Task. Journal of Personality Assessment. No. 49, pp. 95-99.
- Mayer, J. D. (1986). How Mood Influences Cognition. En N.E. Sharkey (Ed.) Advances in Cognitive Science. Vol.1, Chichester England: Ellis Horwood, pp. 290-314.
- Mayer, J. D., and Gaschke, Y. N. (1988). The Experience and Meta-Experience of Mood. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 55, pp. 102-111.
- Mayer, J. D., and Salovey, P. (1988). Personality Moderates the Effects of Affect on Cognition. En J. Forgas, and K. Fiedler (Eds.) Affect, Cognition and Social Behavior. Toronto: Hogrefe, pp. 87-99.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., and Salovey, P. (1990). Perceiving the Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. Journal of Personality Assessment. No. 50, pp. 772-781.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Gombert-Kaufman, S., and Blainey, K. (1991). A Broader Conception of Mood Experience. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 60, No. 1, pp. 100-111.
- Mayer, J. D., Stevens, A., Bryan, J. L., and Nishikawa, M. (1991). A structural Theory of Emotion Applied to Mood Experience. Unpublished raw data.
- Mayer, J. D., and Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. Intelligence. No. 17, pp. 433-442.
- Mayer, J. D., and Salovey, P. (1995). Emotional Intelligence and the Construction and Regulation of Feelings. Applied and Preventive Psychology. No. 4, pp. 197-208.
- Mayer, J. D., Salovey, P., and Caruso, D. (1997). Emotional IQ Test (CD-ROM version). Needham, MA: Virtual Knowledge.
- Mayer, J. D. and Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?. En P. Salovey and D. J. Sluyter. (Eds.). Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications. New York: Basic Books, pp. 3-31.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather than for "Intelligence". American Psychologist. No. 28, pp. 1-4.
- Morales, P. (1987). Mediciones de Actitudes en Psicología y Educación. Construcción de Escalas y Problemas Metodológicos. Barcelona: Ttartalo, S. A.
- Morris, Ch. G. (1987). Psicología. Un Nuevo Enfoque. Quinta edición en español. México:Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Morrow, J., and Nolen-Hoeksema, S. (1990). Effects of Responses to Depression on the Remediation of Depressive Affect. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 53, No. 3, pp 519-527.
- Moses, E. L. (1952). Non-Parametric Statistics for Psychological Research. Psychological Bulletin. Vol. 42, pp. 122-143.

- Mowrer, O. H. (1960). *Learning Theory and Behavior*. New York: Wiley.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., and Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist*. Vol. 51, No. 2, pp. 77-101.
- Nolen-Hoeksema, S., McBride, A., and Larson, J. (1997). Rumination and Psychological Distress Among Bereaved Partners. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 72, No. 4, pp. 855-862.
- Olvera, Y. (1993). *Características Emocionales y Psicofisiológicas de la Policía Judicial del Distrito Federal*. Tesis de Maestría en Ciencias con la Especialidad en Metodología de la Ciencia. Instituto Politécnico Nacional.
- Olvera, Y., Domínguez, B., y Cruz, A. (1996). *Calidad de Vida de los Estudiantes de Ingeniería del IPN*. Sesión de Hallazgos. Financiado por PAPIIME No. 13, Noviembre.
- Olvera, Y., y Domínguez, B. (1996). *Estrés en Ingenieros del IPN*. Ponencia presentada en "The 1996 International Disclosure Conference" S. M. U. Dallas, Texas. Financiado por National Science Foundation. 21-31 de Mayo.
- Olvera, Y., y Cruz, A. (1997). *Inteligencia Emocional en Ingenieros*. Ponencia presentada en el XVI Aniversario del Centro de Servicios Psicológicos, UNAM. Financiado por National Science Foundation, Mayo.
- Olvera, Y., Domínguez, B., y Cruz, A. (1997). "Importancia de la Inteligencia Emocional en Estudiantes de Ingeniería del Instituto Politécnico Nacional". *Memorias de la III Tercera Conferencia Binacional sobre Revelación, Estrés, Salud e Inteligencia Emocional*. Acapulco, Gro. México. 12 y 13 de Diciembre. Sin número de página.
- Olvera, Y., Domínguez, B., y Cruz, A. (1998). "Vínculos entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico en Estudiantes Mexicanos de Ingeniería, IPN". *Memorias del Congreso Mundial de Terapias Cognoscitivas y Conductuales*. Acapulco, Gro. México. Julio 21-26. Pág. 247.
- Olvera, Y., Domínguez, B., Cruz, A., and Cortés, J. (1999). "Evaluación del Perfil Psicofisiológico y Categorización. Propuesta de un Software". *Memories: "Fourth Binational Conference on: Disclosure, Stress, Health and Emotional Intelligence"*. University of Texas, at Austin, USA, 6-7 de Enero. Pág. 15.
- Palfai, T. P., and Salovey, P. (1993). The Influence of Depressed and Elated Mood on Deductive and Inductive Reasoning. *Imagination, Cognition and Personality*. Vol. 13, pp. 57-71.
- Parkinson, B., Totterdell, P., Briner, R. B., and Reynolds, S. (1996). *Changing Moods: The Psychology of Mood and Mood Regulation*. New York: Longman.
- Pennebaker, J. W., Kiecolt-Glaser, J. K., and Glaser, R. (1988). Disclosure of Traumas and Immune Function: Health Implications for Psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Vol. 56, No. 2, pp. 239-249.
- Pennebaker, J. W., Colder, M., and Sharp, L. K. (1990). Accelerating the Coping Process. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 58, No. 3, pp. 528-537.
- Pennebaker, J.W., Domínguez, B., Valderrama, P., y González, L. M. (1993). Análisis de Textos de Escritura Emocional (Guía de Procedimientos de Evaluación). En Domínguez, B., López y López, D. A., y Méndez, V. M. (1998). *Manual para Instructores: Sobre Control y Manejo del Distrés*. UNAM.

- Pennebaker, J. W. (1994). *El Arte de Confiar en los Demás*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pennebaker, J. W. (1995) (Ed.) *Emotion, Disclosure and Health*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pennebaker, J. W., Mayne, T. J., and Francis, M. E. (1997). Linguistic Predictors of Adaptive Bereavement. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 72, No. 4, pp. 863-871.
- Pennebaker, J., Olvera, Y., Cruz, A., Domínguez, B., and Cortés, J. "Disclosure Exercises with Students of Engineering of the IPN-Mexico" Memories: "*Fourth Binational Conference on: Disclosure, Stress, Health and Emotional Intelligence*". University of Texas, at Austin, USA, 6-7 de Enero, 1999. Pág. 7.
- Pérez, R. S. L. (1997). *Perfil Post-Tratamiento No-Invasivo de Pacientes Atendidos por Padecer Dolor de Cabeza Psicológico*. Tesis de Maestría en Psicología General Experimental con Énfasis en Salud. UNAM. México.
- Pick, S., y López, A. L. (1980). *Cómo Investigar en Ciencias Sociales*. Tercera Edición. México: Trillas.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Plutchik, R. (1987). *Las Emociones*. México: Diana.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. New York: Harper and Row.
- Rabin, B. S. (1989). Bidirectional Interaction Between the Central Nervous System and the Immune System. *Critical Reviews in Immunology*. Vol. 9, No. 4, pp. 279-321.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. México: McGraw-Hill.
- Reforma, Sección Negocios, 5 de junio, 1999.
- Rex, B. K. (1998). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press.
- Rosenthal, R., Hall, J. A., DiMatteo, M. R., Rogers, P. L., and Archer, D. (1979). *Sensitivity to Nonverbal Communication: The POVS Test*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Rosenzweig, M. R., y Leiman, A. L. (1992). *Psicología Fisiológica*. México. McGraw-Hill.
- Russell, J. A. (1980). A Circumplex Model of Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 39, pp. 1161-1178.
- Salovey, P., and Birnbaum, D. (1989). Influence of Mood on Health-Relevant Cognitions. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 57, pp. 539-551.
- Salovey, P., and Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. No. 9, 185-211.
- Salovey, P., and Mayer, J. D. (1991). On Emotional Intelligence. *Dialogue*, pp. 9-10.
- Salovey, P., Mayer, J. D., and Rosenhan, D. L. (1991). Mood and Helping: Mood as a Motivator of Helping and Helping as a Regulator of Mood. *Review of Personality and Social Psychology*. Vol. 12, pp. 215-237.
- Salovey, P., Hsee, Ch, K., and Mayer, J. D. (1993). Emotional Intelligence and the Self-Regulation of Affect. En D. M. Wegner and J. W. Pennebaker (Eds.). *Handbook of Mental Control*. Englewood

Cliffs. NJ: Prentice-Hall, pp. 258-277.

- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., and Palfai, T. (1995). Emotional Attention, Clarity and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.). *Emotion, Disclosure and Health*. Washington, D.C.: American Psychological Association, pp. 125-154.
- Salovey, P., and Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Salovey, P., Bedell B. T., Detweiler, J. B., and Mayer, J. D. (1997). Coping Intelligently: Emotional Intelligence and the Coping Process. En C. R. Snyder (Ed.). *The Psychology of Coping*. New York: Oxford University Press.
- Sarason, I. G. (1977). The Test Anxiety Scale: Concept and Research. En C. D. Spielberger and I. G. Sarason (Eds.). *Stress and Anxiety*. Vol. 5, Washington: Hemisphere, pp. 193-216.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., and Pierce, G. R. (1994). Social Support: Global and Relationship-Based Levels of Analysis. *Journal of Social and Personal Relationships*. Vol. 11, No. 2, pp. 295-312.
- Schaffer, L. F., Gilmer, B., and Schoen, M. (1940). *Psychology*. New York. Harper & Brothers.
- Schwarz, N. (1990). Feelings as Information: Informational and Motivational Functions of Affective States. En E. T. Higgins and E. M. Sorrentino (Eds.). *Handbook of Motivation and Cognition*. Vol. 2, New York: Guilford Press, pp. 527-561.
- Seligman, M. (1991). *Learned Optimism*. New York: Knopf.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and Academic Performance: A Meta-Analysis of Findings. *Anxiety Research*. Vol. 4, pp. 27-41.
- Seyle, H. (1976). *Stress in Health and Disease*. Reading, MA: Butterworth.
- Shoda, Y., Mischel, W., and Peake, P. K. (1990). Predicting Adolescent Cognitive and Self-Regulatory Competencies From Preschool Delay of Gratification: Identifying Diagnostic Conditions. *Developmental Psychology*. Vol. 26, No. 6, pp. 978-986.
- Siegel, S. (1956). *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*. New York: McGraw-Hill.
- Singer, J. A. , and Salovey, P. (1988). Mood and Memory: Evaluating the Network Theory of Affect. *Clinical Psychology Review*. No. 8, pp. 211-251.
- Smith, C. A., and Ellsworth, P. C. (1985). Patterns of Cognitive Appraisal in Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 48, pp. 475-488.
- Snyder, C. R., Harris, Ch., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, Ch., and Harney, P. (1991). The Will and the Ways: Development and Validation of an Individual-Differences Measure of Hope. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 60, No. 4, pp. 570-584.
- Solomon, R.C. (1973). Emotion and Choice. *Review of Metaphysics*. No. 17, pp. 20-41.
- Spearman, Ch. (1927). *The Abilities of Man: Their Nature and Measurements*. New York: MacMillan
- Spertling, A. D. (1976). *Psicología Simplificada*. México: Gpo. Editorial Sayrols.

- Spiegel, D., Bloom, J., and Yalom, I. (1981). Group Support for Patients with Metastatic Cancer. *Archives of General Psychiatry*. No. 38, pp. 527-533.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful Intelligence. How Practical and Creative Intelligence Determine Success in Life*. New York: A Plume Book.
- Stevens, S. S. (1946). On the Theory of Scales of Measurement. *Science*. Vol. 103, pp. 677-680.
- Stroebe, W., and Stroebe, M. S. (1996). The Social Psychology of Social Support. En E. T. Higgins and A. W. Kruglanski (Eds.). *Social Psychology: Handbook of Basic Principles*. pp. 597-621.
- Swinkels, A., and Giuliano, T. A. (1995). The Measurement and Conceptualization of Mood Awareness: Monitoring and Labeling One's Mood States. *Personality and Social Psychology Bulletin*. Vol. 21, No. 9, pp. 934-949.
- Tasso, A. (1981). Estudios sobre Rendimiento Educativo en Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XI, No. 4, págs. 125-132.
- Thalberg, I. (1964). Emotion and Thought. *American Philosophical Quarterly*. No. 1, pp. 45-55.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary Mental Abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thurstone, L. L. (1960). *The Nature of Intelligence*. Littlefield, Adams.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, Imagery and Consciousness: The Positive Affects*. Vol. 1, New York: Springer.
- Tomkins, S. S. (1970). Affect as the Primary Motivational System. En M. B. Arnold (Ed.). *Feelings and Emotions*. New York: Academic Press. pp. 101-110.
- Vernon, E. P. (1979). *Inteligencia, Herencia y Ambiente*. México: Manual Moderno.
- Vaño, A. (1996). *Emotional Vocabulary in Children Hispanics*. Unpublished doctoral dissertation. Dallas Texas. Southern Methodist University.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MIT Press.
- Wechsler, D. (1958). *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence (4th ed.)*. Baltimore, MD. Williams and Wilkins.
- Weiner, B. (1980). *Human Motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Weiner, B., Russell, D., and Learman, D. (1979). The Cognition-Emotion Process in Achievement Related Context. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 37, pp. 1211-1220.
- Wegner, D. (1990, August). (Discussant) En R. Erber (Ed.). *The Self-Regulation of Mood and Emotion*. Symposium Conducted at the 9th Annual Meeting of the American Psychological Association, Boston.
- Young, P. T. (1936). *Motivation of Behavior*. New York: John Wiley and Sons.
- Zajonc, R. B. (1984). On the Primacy of Affect. *American Psychologist*. No. 39, pp. 117-123.
- Zika, S., and Chamberlain, K. (1987). Relation of Hassles and Personality to Subjective, Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 53, pp. 155-162.
- Zinser O. (1992). *Psicología Experimental*. México: McGraw-Hill.

ANEXOS

ANEXO 1

AUTORES: OLVERA, CRUZ, DOMÍNGUEZ, NOVIEMBRE, 1997.

ENTREVISTA ESTRUCTURADA*

ESTA ENTREVISTA NOS AYUDARA A CONOCER MAS ACERCA DE USTED, DE SUS CONDUCTAS Y EMOCIONES. NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS, TODA RESPUESTA QUE REFLEJE SU MODO DE ACTUAR ES UNA BUENA RESPUESTA.

1. DATOS GENERALES

NOMBRE: _____

EDO. CIVIL: _____ EDAD: _____

DIRECCION: _____ TEL.: _____

FECHA Y LUGAR DE LA ENTREVISTA: _____

2. ESCOLARIDAD

1. PROMEDIO ACTUAL: _____

2. ¿PERTENECE AL CUADRO DE HONOR? _____

3. SI PERTENECE AL CUADRO DE HONOR, ¿DESDE CUANDO? _____

4. ¿ES ALUMNO REGULAR O IRREGULAR? _____

5. ¿COMO CONSIDERA QUE ES SU RENDIMIENTO ACADEMICO EN EL ULTIMO SEMESTRE? _____

3. AUTODESCRIPCION

6. ¿COMO SE DESCRIBE A SI MISMO? _____

7. ¿QUE HABILIDADES CONSIDERA QUE TIENE? _____

*FINANCIADO PARCIALMENTE POR: CONACYT-NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. II STAGE (1997-1999). PROYECT: "EMOTION, DISCLOSURE AND ADAPTATION. GENDER AND CULTURAL DIFFERENCES ITS ROLE AT EMOTIONAL INTELLIGENCE".

8. ¿QUE DEFECTOS O LIMITACIONES CONSIDERA QUE TIENE? _____

9. ¿CUALES SON LAS SITUACIONES FRECUENTES QUE LO PONEN NERVIOSO, ANSIOSO O EN LAS QUE PRESENTA UNA SENSACION DE PERDIDA DE CONTROL? _____

10. ¿QUE HACE CUANDO LE SUCEDEN ESTAS SITUACIONES? _____

11. ¿ESTO QUE USTED HACE LE AYUDA A SOLUCIONAR LA SITUACION. A SENTIRSE MEJOR, EMPEORAR LAS COSAS O SIGUEN IGUAL? POR FAVOR ESPECIFIQUE _____

12. DESCRIBA QUE EMOCIONES HA SENTIDO ANTE TALES SITUACIONES _____

13. ¿PUEDE EXPRESAR SUS EMOCIONES ANTE UNA SITUACION QUE LE CAUSA ENOJO, NERVIOSISMO O ANSIEDAD? _____

14. ¿TIENE PENSAMIENTOS NEGATIVOS QUE INTERFIEREN O LO LIMITAN EN LA REALIZACION DE SUS ACTIVIDADES DIARIAS? _____

15. ¿QUE TANTO PIERDE EL CONTROL ANTE SITUACIONES INESPERADAS? _____

16. ¿ANTE SITUACIONES ESTRESANTES TIENE REACCIONES FISICAS COMO DOLOR DE CABEZA, DOLOR ESTOMACAL, SUDORACION, ETC.? DE SER ASI, ESPECIFIQUE CUAL _____

17. ¿EN LOS ULTIMOS SEIS MESES TOMA ALGUN MEDICAMENTO PARA TALES PADECIMIENTOS? _____

18. ¿FUMA O TOMA? ¿EN QUE CANTIDAD Y CON QUE FRECUENCIA? _____

19. ¿QUE TAN TRANQUILO SE CONSIDERA? DEL 1 AL 10 DONDE 1 ES POCO Y 10 ES MUCHO _____

20. ¿QUE TAN NERVIOSO SE CONSIDERA? DEL 1 AL 10 DONDE 1 ES POCO Y 10 ES MUCHO _____

21. ¿CUANDO NO PUEDE SOLUCIONAR UN PROBLEMA QUE HACE? _____

22. ¿CON SUS AMIGOS TIENE LA SUFICIENTE CONFIANZA PARA PLATICARLES SUS PROBLEMAS O ASUNTOS INTIMOS? _____

23. ¿CUANDO TIENE UN PROBLEMA TIENE LA CONFIANZA DE PLATICARSELO A SU FAMILIA? DE SER ASI, ¿CON CUAL MIEMBRO? _____

24. ¿QUE SITUACIONES SON LAS QUE MAS LE PREOCUPAN ACTUALMENTE? _____

25. ¿QUE HA HECHO ANTE TALES SITUACIONES? _____

26. ¿TIENE METAS, YA SEA PERSONALES Y/O PROFESIONALES? POR FAVOR DEFINALAS _____

27. ¿QUE HA HECHO PARA LOGRAR DICHAS METAS? _____

28. ¿QUE LE MOTIVA PARA LLEVAR A CABO SUS METAS? _____

29. ¿QUE HACE ANTE LOS FRACASOS Y COMO SE SIENTE ANTE ELLOS? _____

30. ¿QUE ES PARA USTED TENER BIENESTAR? _____

31. ¿QUE ES PARA USTED LA FELICIDAD? _____

32. ¿QUE ES PARA USTED LA TRANQUILIDAD? _____

33. ¿QUE ES PARA USTED LA ESPERANZA? _____

NOTA IMPORTANTE

LOS DATOS QUE CONTIENE ESTA ENTREVISTA SON CONFIDENCIALES. GRACIAS POR SU COLABORACION

ANEXO 2

ESTILOS DE AFRONTAMIENTO ANTE EL ESTRES PSICOLOGICO*

NOMBRE: _____ EDAD: _____

EDO. CIVIL: _____ GRADO DE ESCOLARIDAD: _____

PROMEDIO: _____ DIRECCION: _____

FECHA DE APLICACION: _____

Este es un cuestionario que nos ayudará a conocer más acerca de usted, de sus conductas y sus emociones ante una situación estresante o problemática. Señale con una "X" el paréntesis que más le describa.

	POCO	MEDIANAMENTE	MUCHO
1. Intenta verle el lado positivo.	()	()	()
2. Intenta ver de lejos la situación y ser más objetivo (a).	()	()	()
3. Suplica o ruega orientación y fuerza.	()	()	()
4. Toma las cosas paso por paso.	()	()	()
5. Considera diferentes opciones para manejar el problema.	()	()	()
6. Se apoya en sus experiencias anteriores, con situaciones pasadas.	()	()	()
7. Trata de sacarle (aprendizaje) provecho a la situación.	()	()	()
8. Recurre a un especialista (ejem. doctor, abogado, religioso, etc.)	()	()	()
9. Ejecutar alguna acción positiva.	()	()	()
10. Platicarlo a un compañero o a un familiar.	()	()	()
11. Platicar la situación con un amigo (a).	()	()	()
12. Aumentar el ejercicio físico.	()	()	()
13. Prepararse para lo peor.	()	()	()
14. Algunas veces "sacarlo fuera" con otras personas al sentirse enojado o deprimido.	()	()	()
15. Tratar de bajar la tensión comiendo.	()	()	()
16. Tratar de bajar la tensión fumando.	()	()	()
17. Tratar de bajar la tensión jugando.	()	()	()
18. Trata de bajar la tensión bebiendo (alcohol).	()	()	()
19. Reservando mis sentimientos para mí.	()	()	()
20. Llenarme de trabajo para dejar mi mente fuera del problema. .	()	()	()
21. No preocuparme y pensar que todo saldrá bien.	()	()	()

Adaptado para uso clínico por B. Domínguez (1995) de: Billings, A., G. and Moos, R. H. Journal of Behavioral Medicine, Vol. 4, No. 2, 1981.

*FINANCIADO PARCIALMENTE POR: CONACYT-NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. II STAGE (1997-1999). PROYECTO: "EMOTION, DISCLOSURE AND ADAPTATION. GENDER AND CULTURAL DIFFERENCES ITS ROLE AT EMOTIONAL INTELLIGENCE".

ANEXO 3

AUTORES: OLVERA, CRUZ, DOMÍNGUEZ. NOVIEMBRE, 1997

CALIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN DEL CUESTIONARIO DE AFRONTAMIENTO ANTE EL ESTRÉS PSICOLÓGICO

La calificación y la interpretación que se presentan a continuación, se determinaron de acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación.

CALIFICACIÓN:

Para calificar el instrumento se considera el valor numérico de cada opción, que va desde 1=Nada a 3=Completamente. Se califican los reactivos pertenecientes a cada estilo: Afrontamiento Positivo, Afrontamiento de Divulgación, Afrontamiento de Escape y Afrontamiento Deportivo. Después se obtiene la suma y la media de cada uno de los estilos. En cualquiera de los casos el valor de la media mínima es de 1.0 y el valor de la media máxima es de 3.0.

INTERPRETACIÓN:

Los datos obtenidos con este cuestionario se interpretan a nivel descriptivo, ya que las respuestas no se califican como estilos "buenos" o "malos"; sino que únicamente se señalan los estilos que predominaron en el sujeto cuando se enfrenta a una situación, que considera estresante.

PLANTILLA PARA CALIFICAR EL CUESTIONARIO DE ESTILOS DE AFRONTAMIENTO ANTE EL ESTRÉS PSICOLÓGICO.

ESTILO DE AFRONTAMIENTO	Nº	DESCRIPCIÓN	POCO AFRONTAMIENTO	NEUTRO	MUCHO
AFRONTAMIENTO POSITIVO	1	Intenta verle el lado positivo	(1)	(2)	(3)
AFRONTAMIENTO POSITIVO	2	Intenta ver de lejos la situación y ser más objetivo (a).	(1)	(2)	(3)
AFRONTAMIENTO	3	Suplica o ruega orientación y fuerza.	(1)	(2)	(3)
AFRONTAMIENTO POSITIVO	4	Toma las cosas paso por paso.	(1)	(2)	(3)
AFRONTAMIENTO POSITIVO	5	Considera diferentes opciones para manejar el problema.	(1)	(2)	(3)
AFRONTAMIENTO POSITIVO	6	Se apoya en sus experiencias anteriores, con situaciones pasadas.	(1)	(2)	(3)
AFRONTAMIENTO POSITIVO	7	Trata de sacarle (aprendizaje) provecho a la situación.	(1)	(2)	(3)
AFRONTAMIENTO DE DIVULGACIÓN	8	Recurre a un especialista (ejem. doctor, abogado, religioso, etc.).	(1)	(2)	(3)
AFRONTAMIENTO POSITIVO	9	Ejecutar alguna acción positiva.	(1)	(2)	(3)
AFRONTAMIENTO DE DIVULGACIÓN	10	Platicarlo a un compañero o a un familiar.	(1)	(2)	(3)
AFRONTAMIENTO DE DIVULGACIÓN	11	Platicar la situación con un amigo (a).	(1)	(2)	(3)
AFRONTAMIENTO DEPORTIVO	12	Aumentar el ejercicio físico.	(1)	(2)	(3)
AFRONTAMIENTO POSITIVO	13	Prepararse para lo peor.	(3)	(2)	(1)
AFRONTAMIENTO	14	Algunas veces "sacarlo fuera" con otras personas al sentirse enojado o deprimido.	(1)	(2)	(3)
AFRONTAMIENTO DE ESCAPE	15	Tratar de bajar la tensión comiendo.	(3)	(2)	(1)
AFRONTAMIENTO DE ESCAPE	16	Tratar de bajar la tensión fumando.	(3)	(2)	(1)
AFRONTAMIENTO DEPORTIVO	17	Tratar de bajar la tensión jugando.	(1)	(2)	(3)
AFRONTAMIENTO DE ESCAPE	18	Trata de bajar la tensión bebiendo (alcohol).	(3)	(2)	(1)
AFRONTAMIENTO DE DIVULGACIÓN	19	Reservando mis sentimientos para mí.	(3)	(2)	(1)
AFRONTAMIENTO DE ESCAPE	20	Llenarme de trabajo para dejar mi mente fuera del problema.	(3)	(2)	(1)
AFRONTAMIENTO POSITIVO	21	No preocuparme y pensar que todo saldrá bien.	(1)	(2)	(3)

ANEXO 4

AUTORES: OLVERA, CRUZ, DOMÍNGUEZ, NOVIEMBRE, 1997.

LENGUAJE EMOCIONAL*

NOMBRE : _____ EDAD : _____

EDO. CIVIL: _____ ESCOLARIDAD: _____

PROMEDIO: _____ FECHA: _____

A CONTINUACIÓN ENCONTRARÁ UNA SERIE DE AFIRMACIONES SOBRE COMO EXPRESA SUS EMOCIONES, MARQUE CON UNA "x" LA OPCIÓN QUE SE RELACIONE CON USTED.

NO.	REACTIVO	F	V
1.	Cuando lloro siempre se porque.	()	()
2.	Mi timidez no me permite relacionarme más con otras personas.	()	()
3.	Con frecuencia me confundo acerca de las emociones que siento.	()	()
4.	Es difícil para mí encontrar la palabra correcta para decir lo que siento.	()	()
5.	Dejo que las personas conozcan mis sentimientos.	()	()
6.	Tengo sensaciones físicas que no se explicar.	()	()
7.	Soy capaz de describir mis sentimientos fácilmente.	()	()
8.	Puedo expresar mis emociones en lugar de sólo describirlas.	()	()
9.	Cuando estoy alerta no se si estoy triste, espantado (a) o enojado (a).	()	()
10.	Para mí son problemáticas mis sensaciones corporales.	()	()
11.	Tengo sentimientos que ni siquiera puedo identificar.	()	()
12.	Para mí es muy difícil describir lo que me hacen sentir otras personas.	()	()
13.	Cuando las personas me piden que describa mis sentimientos más profundos, soy capaz de hacerlo.	()	()
14.	Generalmente no se lo que esta ocurriendo dentro de mí.	()	()
15.	Con frecuencia no se porque estoy enojado (a).	()	()
16.	Pienso que es muy importante decir lo que me pasa.	()	()
17.	Generalmente nunca digo lo que me pasa.	()	()
18.	Se me facilita describir las emociones que me hacen sentir otras personas.	()	()
19.	Cuando siento coraje o alegría se como expresarlo, sin perder el control.	()	()
20.	Se me facilita encontrar las palabras correctas para expresar lo que siento.	()	()

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

*FINANCIADO PARCIALMENTE POR: CONACYT-NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. II STAGE (1997-1999). PROYECT: "EMOTION, DISCLOSURE AND ADAPTATION. GENDER AND CULTURAL DIFFERENCES ITS ROLE AT EMOTIONAL INTELLIGENCE".

ANEXO 5

AUTORES: OLVERA, CRUZ, DOMÍNGUEZ, NOVIEMBRE, 1997

CALIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN DEL CUESTIONARIO DE LENGUAJE EMOCIONAL

La calificación y la interpretación se determinaron de acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación.

CALIFICACIÓN:

Se diseñó una plantilla para su calificación. Se considera el valor cualitativo de cada reactivo, tomando en cuenta el factor al cual pertenece; es decir, si la pregunta hace referencia a situaciones en las que el sujeto no puede comunicar sus emociones o se le dificulta rotularlas, la opción "Falso" tiene un puntaje igual a 2 y la opción "Verdadero" es igual a 1; en cambio, si la pregunta se refiere a una situación a la cual sí puede comunicar sus emociones o rotularlas sin dificultad, la opción "Falso" equivale a 1 y la opción "Verdadero" a 2. Una vez calificado, se suman los puntajes obtenidos por cada factor, y después se obtiene la media de cada uno. La media más alta en ambos factores es de 2.0 y la más baja es de 1.0.

INTERPRETACIÓN:

La interpretación se hace de manera descriptiva; es decir, solamente se señalan las situaciones que predominaron en el sujeto con bajos puntajes, tanto en el factor de Rotulamiento Emocional como de Comunicación Emocional.

PLANTILLA DE CALIFICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE LENGUAJE EMOCIONAL

FACTOR	NO.	REACTIVO	VALOR	F	V
ROTULAMIENTO EMOCIONAL	1.	Quando lloro siempre se porque.	+	1	2
COMUNICACIÓN EMOCIONAL	2.	Mi timidez no me permite relacionarme más con otras personas.	-	2	1
ROTULAMIENTO EMOCIONAL	3.	Con frecuencia me confundo acerca de las emociones que siento.	-	2	1
COMUNICACIÓN EMOCIONAL	4.	Es difícil para mí encontrar la palabra correcta para decir lo que siento.	-	2	1
COMUNICACIÓN EMOCIONAL	5.	Dejo que las personas conozcan mis sentimientos.	+	1	2
ROTULAMIENTO EMOCIONAL	6.	Tengo sensaciones físicas que no se explicar.	-	2	1
COMUNICACIÓN EMOCIONAL	7.	Soy capaz de describir mis sentimientos fácilmente.	+	1	2
COMUNICACIÓN EMOCIONAL	8.	Puedo expresar mis emociones en lugar de sólo describirlas.	+	1	2
ROTULAMIENTO EMOCIONAL	9.	Quando estoy alerta no se si estoy triste, espantado (a) o enojado (a).	-	2	1
ROTULAMIENTO EMOCIONAL	10.	Para mí son problemáticas mis sensaciones corporales.	-	2	1
ROTULAMIENTO EMOCIONAL	11.	Tengo sentimientos que ni siquiera puedo identificar.	-	2	1
COMUNICACIÓN EMOCIONAL	12.	Para mí es muy difícil describir lo que me hacen sentir otras personas.	-	2	1
COMUNICACIÓN EMOCIONAL	13.	Quando las personas me piden que describa mis sentimientos más profundos, soy capaz de hacerlo.	+	1	2
ROTULAMIENTO EMOCIONAL	14.	Generalmente no se lo que esta ocurriendo dentro de mí.	-	2	1
ROTULAMIENTO EMOCIONAL	15.	Con frecuencia no se porque estoy enojado (a).	-	2	1
COMUNICACIÓN EMOCIONAL	16.	Pienso que es muy importante decir lo que me pasa.	+	1	2
COMUNICACIÓN EMOCIONAL	17.	Generalmente nunca digo lo que me pasa.	-	2	1
COMUNICACIÓN EMOCIONAL	18.	Se me facilita describir las emociones que me hacen sentir otras personas.	+	1	2
ROTULAMIENTO EMOCIONAL	19.	Quando siento coraje o alegría se como expresarlo, sin perder el control.	+	1	2
COMUNICACIÓN EMOCIONAL	20.	Se me facilita encontrar las palabras correctas para expresar lo que siento.	+	1	2

ANEXO 6

AUTORES: OLVERA, CRUZ, DOMÍNGUEZ, NOVIEMBRE, 1997

CONTROL DE IMPULSOS*

NOMBRE : _____ EDAD : _____
 EDO. CIVIL : _____ ESCOLARIDAD : _____
 PROMEDIO _____ FECHA : _____

A CONTINUACION SE LE PRESENTAN UNA SERIE DE AFIRMACIONES SOBRE SITUACIONES COTIDIANAS, POR FAVOR MARQUE UNA "X" LA OPCION QUE SE RELACIONA MAS CON USTED.

NO	REACTIVO	F	V
1	CUANDO HABLO EN PUBLICO GENERALMENTE ME CONTROLO	()	()
2	ME RESULTA DIFICIL CONCENTRARME EN UN EXAMEN	()	()
3	AUNQUE TENGA PROBLEMAS FAMILIARES NO ME ALTERO	()	()
4	ME CONFUNDO CUANDO SE ME JUNTAN VARIAS COSAS A LA VEZ	()	()
5	SI ALGUIEN ME "RETA" DOMINO MI SOBRESALTO	()	()
6	CUANDO TENGO MUCHO QUE ESTUDIAR ME CUESTA TRABAJO CONCENTRARME	()	()
7	DIFICILMENTE ME ENOJO	()	()
8	CUANDO TENGO UN PROBLEMA SOLO PIENSO EN EL Y ME OLVIDO DE TODO LO DEMAS	()	()
9	CUANDO ME ENOJO PREFIERO NO DISCUTIR DE MOMENTO	()	()
10	NO TENGO LA HABILIDAD PARA CONCENTRARME EN MIS ACTIVIDADES DIARIAS	()	()
11	CUANDO HABLO EN PUBLICO SIENTO TEMBLOROSO MI CUERPO Y TARTAMUDEO	()	()
12	AUN EN UN EXAMEN PUEDO PENSAR LO SUFICIENTEMENTE RAPIDO	()	()
13	ME ALTERO FACILMENTE CUANDO TENGO PROBLEMAS FAMILIARES	()	()
14	LOS CAMBIOS REPENTINOS NO ME PRODUCEN CONFUSION	()	()
15	ME SOBRESALTO FACILMENTE CUANDO ESTOY EN UNA DISCUSION	()	()
16	ME PUEDO CONCENTRAR CUANDO TRABAJO BAJO PRESION	()	()
17	ME ENOJO FACILMENTE	()	()
18	MIS PROBLEMAS PERSONALES NO AFECTAN MIS ACTIVIDADES ACADEMICAS O LABORALES	()	()
19	CUANDO ESTOY FURIOSO DIGO COSAS INDEBIDAS	()	()
20	TENGO LA HABILIDAD PARA CONCENTRARME EN MI TRABAJO	()	()

GRACIAS POR SU COLABORACION

*FINANCIADO PARCIALMENTE POR: CONACyT-NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. II STAGE (1997-1999). PROYECT: "EMOTION, DISCLOSURE AND ADAPTATION. GENDER AND CULTURAL DIFFERENCES ITS ROLE AT EMOTIONAL INTELLIGENCE".

ANEXO 7

AUTORES: OLVERA, CRUZ, DOMÍNGUEZ, NOVIEMBRE, 1997.

CALIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN DEL CUESTIONARIO DE CONTROL DE IMPULSOS

La calificación y la interpretación de este instrumento se determinaron de acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación.

CALIFICACIÓN:

Se diseñó la siguiente plantilla para su calificación. Se toma en cuenta el valor cualitativo de cada reactivo; es decir, si la pregunta hace referencia a situaciones que no puede controlar el sujeto, la opinión "Falso" tiene un puntaje igual a 2 y la opción "Verdadero" es igual a 1; en cambio, si la pregunta se refiere a una situación que sí puede controlar, la opción "Falso" equivale a 1 y la opción "Verdadero" a 2. Una vez calificado, se suman los puntajes obtenidos por cada uno de los factores y después se obtiene su media correspondiente. Para ambos factores la media más alta es de 2.0 y la más baja de 1.0.

INTERPRETACIÓN:

La interpretación se hace de manera descriptiva; solamente se identifican las situaciones que predominaron en el sujeto con bajos puntajes en cada uno de los factores.

PLANTILLA PARA CALIFICAR EL CUESTIONARIO DE CONTROL DE IMPULSOS

FACTOR	NO	INDICATIVO	VALOR	F	V
CONTROL DEL ESTRES	1	CUANDO HABLO EN PUBLICO GENERALMENTE ME CONTROLLO	+	1	2
CONTROL DEL ESTRES	2	ME RESULTA DIFICIL CONCENTRARME EN UN EXAMEN	-	2	1
CONTROL DEL ENOJO	3	AUNQUE TENGA PROBLEMAS FAMILIARES NO ME ALTERO	+	1	2
CONTROL DEL ESTRES	4	ME CONFUNDO CUANDO SE ME JUNTAN VARIAS COSAS A LA VEZ	-	2	1
CONTROL DEL ENOJO	5	SI ALGUIEN ME "RETA" DOMINO MI SOBRESALTO	+	1	2
CONTROL DEL ESTRES	6	CUANDO TENGO MUCHO QUE ESTUDIAR ME CUESTA TRABAJO CONCENTRARME	-	2	1
CONTROL DEL ENOJO	7	DIFICILMENTE ME ENOJO	+	1	2
CONTROL DEL ENOJO	8	CUANDO TENGO UN PROBLEMA SOLO PIENSO EN EL Y ME OLVIDO DE TODO LO DEMAS	-	2	1
CONTROL DEL ENOJO	9	CUANDO ME ENOJO PREFIERO NO DISCUTIR DE MOMENTO	+	1	2
CONTROL DEL ESTRES	10	NO TENGO LA HABILIDAD PARA CONCENTRARME EN MIS ACTIVIDADES DIARIAS	-	2	1
CONTROL DEL ESTRES	11	CUANDO HABLO EN PUBLICO SIENTO TEMBLOROSO MI CUERPO Y TARTAMUDEO	-	2	1
CONTROL DEL ESTRES	12	AUN EN UN EXAMEN PUEDO PENSAR LO SUFICIENTEMENTE RAPIDO	+	1	2
CONTROL DEL ENOJO	13	ME ALTERO FACILMENTE CUANDO TENGO PROBLEMAS FAMILIARES	-	2	1
CONTROL DEL ESTRES	14	LOS CAMBIOS REPENTINOS NO ME PRODUCEN CONFUSION	+	1	2
CONTROL DEL ENOJO	15	ME SOBRESALTO FACILMENTE CUANDO ESTOY EN UNA DISCUSION	-	2	1
CONTROL DEL ESTRES	16	ME PUEDO CONCENTRAR CUANDO TRABAJO BAJO PRESION	+	1	2
CONTROL DEL ENOJO	17	ME ENOJO FACILMENTE	-	2	1
CONTROL DEL ESTRES	18	MIS PROBLEMAS PERSONALES NO AFECTAN MIS ACTIVIDADES ACADEMICAS O LABORALES	+	1	2
CONTROL DEL ENOJO	19	CUANDO ESTOY FURIOSO DIGO COSAS INDEBIDAS	-	2	1
CONTROL DEL ESTRES	20	TENGO LA HABILIDAD PARA CONCENTRARME EN MI TRABAJO	+	1	2

ANEXO 8

AUTORES: OLVERA, CRUZ, DOMINGUEZ, NOVIEMBRE 1997

ESPERANZA*

NOMBRE : _____ EDAD : _____

EDO. CIVIL: _____ ESCOLARIDAD: _____

PROMEDIO: _____ FECHA: _____

A CONTINUACIÓN SE LE PRESENTAN UNA SERIE DE AFIRMACIONES SOBRE COMO REALIZA SU TRABAJO, POR FAVOR MARQUE CON UNA "X" LA OPCIÓN QUE SE RELACIONE MÁS CON USTED.

NO.	REACTIVO	POCAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES
1.	Todas mis actividades las realizo con mucho optimismo.	()	()	()
2.	Cuando las cosas no se vislumbran muy positivas, las pospongo y espero un mejor momento.	()	()	()
3.	Cuando se me presentan varios obstáculos en mi trabajo, yo me planteé diferentes opciones.	()	()	()
4.	Soy muy realista y a veces rayo en el pesimismo.	()	()	()
5.	Siempre lucho para conseguir mis anhelos.	()	()	()
6.	Los fracasos me debilitan y me cuesta trabajo reiniciar nuevamente.	()	()	()
7.	Pierdo la fe cuando las cosas no van a mi favor.	()	()	()
8.	Si se me presentan obstáculos difíciles de superar desisto y espero un mejor momento.	()	()	()
9.	Hasta el último momento yo pierdo la confianza.	()	()	()
10.	Yo estoy de acuerdo con la frase "no por madrugar amanece más temprano".	()	()	()
11.	Para mí los fracasos se convierten en retos.	()	()	()
12.	Trabajo de manera automática (rutinaria).	()	()	()
13.	Tengo optimismo hacia el futuro.	()	()	()
14.	Yo pierdo la confianza cuando las cosas no me salen como quiero.	()	()	()
15.	Yo estoy de acuerdo con la frase "el que persevera alcanza". ...	()	()	()
16.	Siento mi futuro incierto.	()	()	()

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

*FINANCIADO PARCIALMENTE POR: CONACYT-NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. II STAGE (1997-1999). PROJECT: "EMOTION, DISCLOSURE AND ADAPTATION. GENDER AND CULTURAL DIFFERENCES ITS ROLE AT EMOTIONAL INTELLIGENCE".

ANEXO 9

AUTORES: OLVERA, CRUZ, DOMÍNGUEZ, NOVIEMBRE, 1997.

CALIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN DEL CUESTIONARIO DE ESPERANZA

La calificación y la interpretación de este instrumento se determinaron de acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación.

CALIFICACIÓN:

Se diseñó una planilla para su calificación. De acuerdo a cada uno de los factores, se toma en consideración el valor cualitativo de cada reactivo. Si la pregunta se refiere a situaciones en las que el sujeto se le dificulta tener confianza y optimismo (desesperanza), el valor de Pocas Veces=3, Regularmente=2 y Muchas Veces=1, pero si la pregunta alude a situaciones en que el alumno tiene confianza y optimismo (Esperanza), se invierten los valores: Pocas Veces=1, Regularmente=2 y Muchas Veces=3. Ya calificados se suman los puntajes obtenidos en cada uno de los factores y luego se obtiene la media de cada uno. Las medias tanto de ambos factores son: alta=3.0, baja=1.0.

INTERPRETACIÓN:

La interpretación se hace también de manera descriptiva; es decir, solamente se señalan las situaciones de cada uno de los factores, que predominaron en el sujeto con bajos puntajes.

PLANTILLA PARA CALIFICAR EL CUESTIONARIO DE ESPERANZA

FACTOR	NO.	REACTIVO	POCAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES
ESPERANZA	1.	Todas mis actividades las realizo con mucho optimismo.	1	2	3
REACTIVO NO AGRUPADO	2.	Cuando las cosas no se vislumbran muy positivas, las pospongo y espero un mejor momento.	1	2	3
ESPERANZA	3.	Cuando se me presentan varios obstáculos en mi trabajo, yo me planteo diferentes opciones.	1	2	3
DESESPERANZA	4.	Soy muy realista y a veces rayo en el pesimismo.	3	2	1
ESPERANZA	5.	Siempre lucho para conseguir mis anhelos.	1	2	3
DESESPERANZA	6.	Los fracasos me debilitan y me cuesta trabajo reiniciar nuevamente.	3	2	1
REACTIVO NO AGRUPADO	7.	Pierdo la fe cuando las cosas no van a mí favor.	3	2	1
DESESPERANZA	8.	Si se me presentan obstáculos difíciles de superar desisto y espero un mejor momento.	1	2	3
ESPERANZA	9.	Hasta el último momento yo pierdo la confianza.	1	2	3
REACTIVO NO AGRUPADO	10.	Yo estoy de acuerdo con la frase "no por madrugar amanece más temprano".	1	2	3
ESPERANZA	11.	Para mí los fracasos se convierten en retos.	1	2	3
DESESPERANZA	12.	Trabajo de manera automática (rutinaria).	3	2	1
ESPERANZA	13.	Tengo optimismo hacia el futuro.	1	2	3
DESESPERANZA	14.	Yo pierdo la confianza cuando las cosas no me salen como quiero.	3	2	1
ESPERANZA	15.	Yo estoy de acuerdo con la frase "el que persevera alcanza".	1	2	3
DESESPERANZA	16.	Siento mi futuro incierto.	3	2	1

ANEXO 10A

ESCRITURA EMOCIONAL AUTORREFLEXIVA

"EJERCICIO "A"

NOMBRE: _____ EDAD: _____

GRUPO: _____ FECHA: _____

MANO DOMINANTE: _____ MODALIDAD DE ESCRITURA: _____

TEMPERATURA INICIAL: _____ TEMPERATURA FINAL: _____

ANEXO 10B

ESCRITURA EMOCIONAL AUTORREFLEXIVA

"EJERCICIO "B"

NOMBRE: _____ **EDAD:** _____

GRUPO: _____ **FECHA:** _____

MANO DOMINANTE: _____ **MODALIDAD DE ESCRITURA:** _____

TEMPERATURA INICIAL: _____ **TEMPERATURA FINAL:** _____

ANEXO 10C

ESCRITURA EMOCIONAL AUTORREFLEXIVA

"EJERCICIO "D"

NOMBRE: _____ EDAD: _____

GRUPO: _____ FECHA: _____

MANO DOMINANTE: _____ MODALIDAD DE ESCRITURA: _____

TEMPERATURA INICIAL: _____ TEMPERATURA FINAL: _____

**ESCRITURA EMOCIONAL AUTORREFLEXIVA
"TRADICIONAL" ***

"EJERCICIO "A"

"A PARTIR DE ESTE MOMENTO ESCRIBA SOBRE ALGÚN HECHO DE SU PROPIA VIDA (RECIENTE O ANTIGUO), QUE CONSIDERE EL MÁS DOLOROSO DE SUS RECUERDOS. ESCRIBA UTILIZANDO LA PRIMERA PERSONA DEL SINGULAR (YO, MÍ, A MÍ, ETC.), DE MANERA CONTINUA.

MIENTRAS ESCRIBA HÁGALO CON LA SINCERIDAD Y CON LA CONFIANZA DE QUE SU ESCRITO NO SERÁ DIVULGADO. NO SE PREOCUPE POR LA CLARIDAD DE SU LETRA, NI POR LA ORTOGRAFÍA, GRAMÁTICA O SINTAXIS. SI DE MOMENTO NO "RECUERDA NADA", NO SE PREOCUPE, ESPERE A RECORDAR, ALGO LLEGARÁ.

TENDRÁ 10 MINUTOS COMPLETOS PARA REALIZAR ESTA ACTIVIDAD".

PENNEBAKER, DOMÍNGUEZ, VALDERRAMA, OLVERA Y MEZA, 1993.

***FINANCIADO PARCIALMENTE POR: CONACYT-NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. II STAGE (1997-1999).
PROYECT: "EMOTION, DISCLOSURE AND ADAPTATION. GENDER AND CULTURAL DIFFERENCES ITS ROLE
AT EMOTIONAL INTELLIGENCE".**

**ESCRITURA EMOCIONAL AUTORREFLEXIVA
"TRADICIONAL" ***

"EJERCICIO "B"

"A PARTIR DE ESTE MOMENTO ESCRIBA SOBRE ALGÚN HECHO DE SU PROPIA VIDA (RECIENTE O ANTIGUO), QUE CONSIDERE EL MÁS DOLOROSO DE SUS RECUERDOS. ESCRIBA UTILIZANDO LA PRIMERA PERSONA DEL SINGULAR (YO; MÍ, A MÍ, ETC.), DE MANERA CONTINUA Y LIBREMENTE.

MIENTRAS ESCRIBA HÁGALO CON LA SINCERIDAD Y CON LA CONFIANZA DE QUE SU ESCRITO NO SERÁ DIVULGADO.

EN ESTA OCASIÓN LE PRESENTAMOS UNA LISTA DE PALABRAS; INTENTE UTILIZAR EL MAYOR NÚMERO DE LAS QUE LE ACOMODEN A SU PROPIO ESCRITO.

NO SE PREOCUPE POR LA CLARIDAD DE SU LETRA, NI POR LA ORTOGRAFÍA, GRAMÁTICA O SINTAXIS. SI LO PREFIERE PUEDE ESCRIBIR SOBRE EL MISMO TEMA DE SU PRIMER ESCRITO.

PARA ESTA ACTIVIDAD DISPONDRÁ DE 10 MINUTOS COMPLETOS".

PENNEBAKER, DOMÍNGUEZ, VALDERRAMA, OLVERA Y MEZA, 1993

*FINANCIADO PARCIALMENTE POR: CONACYT-NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. II STAGE (1997-1999). PROYECT: "EMOTION, DISCLOSURE AND ADAPTATION. GENDER AND CULTURAL DIFFERENCES ITS ROLE AT EMOTIONAL INTELLIGENCE".

ANEXO 11C

ESCRITURA EMOCIONAL AUTORREFLEXIVA
"TRADICIONAL" *

EJERCICIO "B"

LISTA DE PALABRAS

P.P.	P.N.	P.C.
AMOR	ODIO	DESCUBRÍ QUE...
AFECTO	FRACASO	AL FIN COMPRENDÍ QUE...
FELICIDAD	FEALDAD	DESPUÉS DE TIEMPO...
BIENESTAR	INTRANQUILIDAD	ESTOY BUSCANDO...
PAZ	INSOPORTABLE	ESTOY CERCA DE...
ARMONIOSO	DESTRUCTIVO	SOSPECHO QUE...
BONITO	DESHONESTO	PRESENTO QUE...
SERENO	TERRORÍFICO	POR FIN ENCONTRÉ QUE...
VIGOROSO	INTOLERABLE	LA RAZÓN DE...
AMABLE	DÁÑINO	AHORA SE...
SATISFACTORIO	SUFRIMIENTO	EL SENTIDO ES...
DISFRUTAR	QUEBRANTOS	AHORA ESTA MÁS CLARO.

PENNEBAKER, DOMÍNGUEZ, VALDERRAMA, OLVERA Y MEZA, 1993.

*FINANCIADO PARCIALMENTE POR: CONACYT-NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. II STAGE (1997-1999). PROYECT: "EMOTION, DISCLOSURE AND ADAPTATION. GENDER AND CULTURAL DIFFERENCES ITS ROLE AT EMOTIONAL INTELLIGENCE".

**ESCRITURA EMOCIONAL AUTORREFLEXIVA
"TRADICIONAL" ***

"EJERCICIO "D"

"A PARTIR DE ESTE MOMENTO ESCRIBA SOBRE ALGÚN HECHO DE SU PROPIA VIDA (RECIENTE O ANTIGUO), QUE CONSIDERE EL MÁS DOLOROSO DE SUS RECUERDOS, EVITANDO UTILIZAR LA PRIMERA PERSONA DEL SINGULAR. EN ESTA OCASIÓN ESCRIBA SUS RECUERDOS UTILIZANDO LA TERCERA PERSONA (ÉL, ELLA, ETC.), DE MANERA CONTINUA.

MIENTRAS ESCRIBA HÁGALO CON LA SINCERIDAD Y CON LA CONFIANZA DE QUE SU ESCRITO NO SERÁ DIVULGADO. NO SE PREOCUPE POR LA CLARIDAD DE SU LETRA, NI POR LA ORTOGRAFÍA, GRAMÁTICA O SINTAXIS. SI LO PREFIERE PUEDE ESCRIBIR SOBRE EL MISMO TEMA DE SU PRIMER ESCRITO.

PARA ESTA ACTIVIDAD DISPONDRÁ DE 10 MINUTOS COMPLETOS".

PENNEBAKER, DOMÍNGUEZ, VALDERRAMA, OLVERA Y MEZA, 1993.

*FINANCIADO PARCIALMENTE POR: CONACYT-NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. II STAGE (1997-1999). PROYECT: "EMOTION, DISCLOSURE AND ADAPTATION. GENDER AND CULTURAL DIFFERENCES ITS ROLE AT EMOTIONAL INTELLIGENCE".

ANEXO 12A

"ESCRITURA EMOCIONAL AUTORREFLEXIVA CON SOLUCIÓN"

"EJERCICIO "A"

"A PARTIR DE ESTE MOMENTO ESCRIBA SOBRE ALGUNA EXPERIENCIA (RECIENTE O ANTIGUA), QUE CONSIDERE LA MÁS DOLOROSA DE SU VIDA Y ADEMÁS LO QUE HIZO PARA RESOLVERLA, O QUE PLANTEAMIENTOS TENDRÍA AHORA PARA SU SOLUCIÓN.

ESCRIBA DE MANERA CONTINUA, UTILIZANDO LA PRIMERA PERSONA DEL SINGULAR (YO, MÍ, A MÍ, ETC.).

MIENTRAS ESCRIBA HÁGALO CON SINCERIDAD Y CON LA CONFIANZA DE QUE SU ESCRITO NO SERÁ DIVULGADO. NO SE PREOCUPE POR LA CLARIDAD DE SU LETRA, NI POR LA ORTOGRAFÍA, GRAMÁTICA O SINTAXIS. SI DE MOMENTO NO "RECUERDA NADA", NO SE PREOCUPE, ESPERE A RECORDAR, ALGO LLEGARÁ".

TENDRÁ 10 MINUTOS COMPLETOS PARA REALIZAR ESTA ACTIVIDAD".

OLVERA, DOMÍNGUEZ Y CRUZ, 1997.

*FINANCIADO PARCIALMENTE POR: CONACYT-NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. II STAGE (1997-1999). PROJECT: "EMOTION, DISCLOSURE AND ADAPTATION. GENDER AND CULTURAL DIFFERENCES ITS ROLE AT EMOTIONAL INTELLIGENCE".

ANEXO 12B

"ESCRITURA EMOCIONAL AUTORREFLEXIVA CON SOLUCIÓN"

"EJERCICIO "B"

"A PARTIR DE ESTE MOMENTO ESCRIBA SOBRE ALGUNA EXPERIENCIA (RECIENTE O ANTIGUA), QUE CONSIDERE LA MÁS DOLOROSA DE SU VIDA.

EN ESTA OCASIÓN LE PRESENTAMOS UNA LISTA DE PALABRAS Y FRASES QUE LE AYUDEN A PLANTEAR ALGUNA SOLUCIÓN A LA EXPERIENCIA, UTILICE LAS QUE MÁS SE ACOMODEN A SU ESTILO.

ESCRIBA DE MANERA CONTINUA, UTILIZANDO LA PRIMERA PERSONA DEL SINGULAR (YO, MÍ, A MÍ, ETC.).

MIENTRAS ESCRIBA HÁGALO CON SINCERIDAD Y CON LA CONFIANZA DE QUE SU ESCRITO NO SERÁ DIVULGADO. NO SE PREOCUPE POR LA CLARIDAD DE SU LETRA NI, POR LA ORTOGRAFÍA, GRAMÁTICA O SINTAXIS. SI LO PREFIERE PUEDE ESCRIBIR SOBRE EL MISMO TEMA DE SU PRIMER ESCRITO.

TENDRÁ 10 MINUTOS COMPLETOS PARA REALIZAR ESTA ACTIVIDAD".

OLVERA, DOMÍNGUEZ Y CRUZ, 1997

*FINANCIADO PARCIALMENTE POR: CONACYT-NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. II STAGE (1997-1999). PROYECT: "EMOTION, DISCLOSURE AND ADAPTATION. GENDER AND CULTURAL DIFFERENCES ITS ROLE AT EMOTIONAL INTELLIGENCE".

ANEXO 12C

“ESCRITURA EMOCIONAL AUTORREFLEXIVA CON SOLUCIÓN”*

EJERCICIO “B”

LISTA DE PALABRAS

P.P.	P.N.	P.C.
SATISFACCIÓN	TRISTEZA	ANALICÉ Y COMPRENDÍ QUE...
TRANQUILIDAD	DOLOR	HE APRENDIDO QUE...
SINCERIDAD	ENOJO	BUSCO LA SOLUCIÓN...
ALEGRÍA	PREOCUPACIÓN	AHORA SE QUE DEBO...
GUSTO	CORAJE	ENCONTRE LA SOLUCIÓN QUE...
PROVECHO	TEMOR	NO SIEMPRE SE QUE...
AMOR	FRUSTRACIÓN	ACEPTO QUE...
AGRADABLE	DESAGRADABLE	LO QUE OCURRIÓ ME HA...
SUPERACIÓN	ODIO	AHORA ESPERO QUE...
ALIVIO	MIEDO	AHORA NUNCA ME...
FELICIDAD	DESESPERACIÓN	VEO LO QUE OCURRIÓ COMO...
CONTENTO	DECEPCIÓN	AHORA ME SIENTO...

OLVERA, CRUZ Y DOMÍNGUEZ, 1997

*FINANCIADO PARCIALMENTE POR: CONACYT-NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. II STAGE (1997-1999). PROYECT: "EMOTION, DISCLOSURE AND ADAPTATION. GENDER AND CULTURAL DIFFERENCES ITS ROLE AT EMOTIONAL INTELLIGENCE".

ANEXO 12D

**"ESCRITURA EMOCIONAL AUTORREFLEXIVA CON
SOLUCION" ***

EJERCICIO "D"

"A PARTIR DE ESTE MOMENTO ESCRIBA SOBRE ALGUNA EXPERIENCIA (RECIENTE O ANTIGUA), QUE CONSIDERE LA MÁS DOLOROSA DE SU VIDA, PERO EN ESTA OCASIÓN PLASME QUE CONSECUENCIAS PROVECHOSAS, BENEFICIOSAS O ÚTILES HA DEJADO ESTA EXPERIENCIA PARA SU VIDA COTIDIANA Y A PARTIR DE ELLO, QUÉ METAS SE PLANTEARÍA EN UN FUTURO. EVITE UTILIZAR LA PRIMERA PERSONA DEL SINGULAR. EN ESTA OCASIÓN ESCRIBA SU EXPERIENCIA UTILIZANDO LA TERCERA PERSONA (ÉL, ELLA, ETC.) Y DE MANERA CONTINUA.

MIENTRAS ESCRIBA HÁGALO CON SINCERIDAD Y CON LA CONFIANZA DE QUE SU ESCRITO NO SERÁ DIVULGADO. NO SE PREOCUPE POR LA CLARIDAD DE SU LETRA, NI POR LA ORTOGRAFÍA, GRAMÁTICA O SINTAXIS. SI LO PREFIERE PUEDE ESCRIBIR SOBRE EL MISMO TEMA DE SU PRIMER ESCRITO.

TENDRÁ 10 MINUTOS COMPLETOS PARA REALIZAR ESTA ACTIVIDAD".

OLVERA, DOMÍNGUEZ Y CRUZ, 1997.

*FINANCIADO PARCIALMENTE POR: CONACYT-NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. II STAGE (1997-1999). PROYECT: "EMOTION, DISCLOSURE AND ADAPTATION. GENDER AND CULTURAL DIFFERENCES ITS ROLE AT EMOTIONAL INTELLIGENCE".

ANEXO 13

AUTORES: OLVERA, CRUZ, DOMÍNGUEZ, NOVIEMBRE, 1997.

FORMATO PARA EL ANÁLISIS DE LA ESCRITURA EMOCIONAL AUTORREFLEXIVA

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

NOMBRE: _____ EDAD: _____ SEXO: _____ SEMESTRE: _____
 MANO DOMINANTE: _____ MODALIDAD DE ESCRITURA: _____ EJERCICIOS ANALIZADOS: _____

2. TEMPERATURA PERIFÉRICA

	EJERCICIO "A"	EJERCICIO "B"	EJERCICIO "D"
INICIAL	_____	_____	_____
FINAL	_____	_____	_____
DIFFERENCIA	_____	_____	_____

3. CONTENIDO DEL PROBLEMA

EJERCICIO "A"	EJERCICIO "B"	EJERCICIO "D"
()	()	()

1. SOLO ENUNCIA EL PROBLEMA
2. ENUNCIA EL PROBLEMA Y LO UBICA ESPECIAL Y TEMPORALMENTE
3. INCLUYE EL PUNTO ANTERIOR E INCLUYE PERSONAS
4. INCLUYE EL PUNTO ANTERIOR Y DESCRIBE LO ACONTECIDO
5. INCLUYE EL PUNTO ANTERIOR Y DESCRIBE PENSAMIENTOS Y EMOCIONES ASOCIADAS
6. INCLUYE EL PUNTO ANTERIOR Y FRASES DE ELABORACIÓN DE PLANES; ASÍ COMO, LA SOLUCIÓN DEL PROBLEMA
7. INCLUYE EL PUNTO ANTERIOR Y LOS ASPECTOS POSITIVOS QUE OBTUVO DEL PROBLEMA

4. DESCRIPCIÓN DE PENSAMIENTOS Y EMOCIONES

EJERCICIO "A"	EJERCICIO "B"	EJERCICIO "D"
()	()	()

5. TEMA DEL ESCRITO

"A": _____
 "B": _____
 "D": _____

6. TIPO DE PROBLEMA

EJERCICIO "A"	EJERCICIO "B"	EJERCICIO "D"
_____	_____	_____

7. PALABRAS EMOCIONALES

	EJERCICIO "A"	EJERCICIO "B"	EJERCICIO "D"	PROPORCIÓN		
				A	B	D
POSITIVAS	_____	_____	_____	_____	_____	_____
NEGATIVAS	_____	_____	_____	_____	_____	_____

8. FRASES AUTORREFLEXIVAS

	EJERCICIO "A"	EJERCICIO "B"	EJERCICIO "D"
1. FRECUENCIA DE FRASES REFLEXIVAS	_____	_____	_____
2. FRECUENCIA DE FRASES DE RAZONAMIENTO CAUSAL	_____	_____	_____
3. FRECUENCIA DE FRASES DE ELABORACIÓN DE PLANES Y/O SOLUCIONES	_____	_____	_____
4. FRECUENCIA DE FRASES SOBRE ASPECTOS APRENDIDOS Y/O POSITIVOS OBTENIDOS DEL PROBLEMA	_____	_____	_____

9. GRADO DE ASIMILACIÓN DEL PROBLEMA

	EJERCICIO "A"	EJERCICIO "B"	EJERCICIO "D"
1. SUPERFICIAL	()	()	()
2. CLARIFICADO			
3. SUPERADO			

10. EXTENSIÓN DEL ESCRITO

EJERCICIO "A"	EJERCICIO "B"	EJERCICIO "D"
_____	_____	_____

OBSERVACIONES: _____

ANEXO 14

AUTORES: OLVERA, CRUZ, DOMÍNGUEZ, NOVIEMBRE, 1997.

FORMATO PARA EVALUAR LA ESCRITURA EMOCIONAL AUTORREFLEXIVA TRADICIONAL Y CON SOLUCIÓN

TÓPICOS

Datos de Identificación: Obtención de los datos personales del sujeto: nombre, edad, sexo, dominancia, ejercicios analizados y fecha de aplicación.

Temperatura Periférica en los Ejercicios: Temperatura inicial y final de cada uno de los ejercicios, con el fin de obtener la diferencia entre estas dos temperaturas.

Contenido del Escrito: Identificación del contenido descriptivo del problema tanto en tiempo y espacio; así como, las reflexiones del evento de acuerdo a las siguientes categorías:

1. Sólo enuncia el problema.
2. Enuncia el problema y lo ubica espacial y temporalmente.
3. Incluye el punto anterior e incluye personas.
4. Incluye el punto anterior y describe lo acontecido.
5. Incluye el punto anterior y describe pensamientos y emociones asociadas.
6. Incluye el punto anterior y frases de elaboración de planes; así como, frases de solución al problema.
7. Incluye el punto anterior y frases de los aspectos positivos o de utilidad, que obtuvo de su problema.

Tema del Escrito: Identificar el problema específico del escrito, como por ejemplo: "muerte de un sobrino", "maltrato de padres", "terminar con la novia", etc.

Palabras Emocionales: Cuantificación de el número de palabras emocionales tanto positivas como negativas, de cada uno de los escritos y su proporción correspondiente dentro de cada escrito.

Frases: Determinaron y cuantificaron de las frases que empleo el sujeto durante la escritura, para reflexionar su problema y sobre sí mismo. Estas frases son de tipo:

- ♦ Frases Reflexivas. Reflexiones que hace el sujeto para comprender sus estados emocionales, cognoscitivos, biológicos y conductuales manifestados durante el hecho traumático; como por ejemplo: me da cuenta, comprendo que, pienso que fue, etc.
- ♦ Frases de Razonamiento. Indicadoras que el sujeto a tomado consciencia o se ha percatado de las razones, que provocaron el estado emocional reportado; por ejemplo: ahora se que, supe que ocurrió por, se debió a, etc.
- ♦ Frase de Solución. Son las frases que indican que hizo o que va hacer para solucionar el estado emocional, que le produjo tal situación y/o el problema; por ejemplo: voy hacer, lo que hice fue, etc.
- ♦ Frases de Aspectos Positivos. Son las frases que indican el aprendizaje que obtuvo de tal evento; por ejemplo: ahora se que, aprendí que, lo más importante fue, etc.

Grado de Asimilación del Problema. Determinación del grado de aceptación o asimilación del evento, de acuerdo a la siguiente escala:

- ♦ Superficial. Es un nivel de asimilación en donde el sujeto no ha aceptado el hecho traumático y que además, sólo ve el hecho de manera descriptiva, sin darse cuenta de los efectos que está ocasionando en él.
- ♦ Clarificado. Aquí el sujeto ha determinado las causas y los efectos que le produce el evento.
- ♦ Superado. Consiste en que el sujeto a aceptado su problema y a tomado iniciativas para aminorar sus efectos.

Extensión del Escrito: Se escribe el número total de palabras escritas.

INTERPRETACIÓN

La interpretación se hace de manera descriptiva y dependiendo de la problemática del evaluado. Clínicamente se ha observado que es posible encontrar un patrón general de la temperatura periférica, en los primeros ejercicios las temperaturas son muy bajas, pero conforme se avanza en la escritura aumenta considerablemente. Se ha encontrado también que, a las personas se les dificulta al inicio escribir palabras emocionales negativas; no obstante, al finalizar los escritos aumentan el número de palabras emocionales positivas como: alivio, desahago, tranquilidad, etc. Este proceso se denomina Reversión Emocional. Para que una persona se relaje, necesita confrontar su problemática, lo que ocasiona que disminuya inicialmente su temperatura periférica y si el problema no está solucionado el número de palabras emocionales es menor, pero conforme la persona lo asimila la temperatura periférica de la piel incrementa junto con el número de palabras positivas.

ANEXO 15

AUTORES: OLVERA, CRUZ, DOMÍNGUEZ. NOVIEMBRE, 1997.

HOJA DE REGISTRO DE TEMPERATURA PERIFÉRICA DE LA PIEL*

NOMBRE: _____ EDAD: _____

ESCOLARIDAD: _____ PROMEDIO: _____ FECHA: _____

MANO DOMINANTE: _____ TEMPERATURA AMBIENTE: _____

SENTADO OJOS ABIERTOS			SENTADO OJOS CERRADOS		
	IZQUIERDA	DERECHA		IZQUIERDA	DERECHA
I			I		
1			1		
2			2		
3			3		
4			4		
5			5		
6			6		
7			7		
8			8		
RESPUESTA NATURAL DE RELAJACIÓN			INHIBICIÓN ACTIVA		
	IZQUIERDA	DERECHA		IZQUIERDA	DERECHA
I			I		
1			1		
2			2		
3			3		
4			4		
5			5		
6			6		
7			7		
8			8		

Sí o No: _____

Sí o No: _____

Fácil o Difícil: _____

Fácil o Difícil: _____

Calificación: _____

¿En qué momento lo borro?: _____

¿Qué hizo?: _____

¿Qué hizo para borrarlo?: _____

¿Le preocupó borrar el oso blanco?: _____

*FINANCIADO PARCIALMENTE POR: CONACYT-NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. II STAGE (1997-1999). PROYECT: "EMOTION, DISCLOSURE AND ADAPTATION. GENDER AND CULTURAL DIFFERENCES ITS ROLE AT EMOTIONAL INTELLIGENCE".

ANEXO 16

AUTORES: OLVERA, CRUZ, DOMINGUEZ, NOVIEMBRE, 1997.

LISTA DE COTEJO*

NOMBRE: _____ EDAD: _____ EDO. CIVIL: _____
DIRECCION: _____ TEL.: _____
FECHA DE LA ENTREVISTA: _____

ESTA LISTA TIENE LA FINALIDAD DE ORIENTAR LA MIRADA DEL INVESTIGADOR HACIA ESTAS AREAS, PARA OBTENER INFORMACION COMPLEMENTARIA DEL SUJETO, EN EL CASO DE UNA ENTREVISTA.

DESCRIPCION GENERAL

- SE PERCIBE COMO UN SUJETO:

TRANQUILO	()	INTRANQUILO	()
SEGURO	()	INSEGURO	()
COOPERADOR	()	AGRESIVO	()

- SIGNOS DE ANSIEDAD:

PRESENTA SIGNOS DE ANSIEDAD () NO PRESENTA SIGNOS DE ANSIEDAD ()

SI PRESENTA, FAVOR DE EXPLICARLOS: _____

- LENGUAJE:

SE EXPRESA EMOTIVAMENTE () SE EXPRESA SECAMENTE ()

- EXPRESION IDIETICA (PENSAMIENTO):

LOGICO	()	ILOGICO	()
CONGRUENTE	()	INCONGRUENTE	()

EL SUJETO DURANTE LA ENTREVISTA

HABLO DE FRENTE	()	HABLO DE LADO	()
BUEN CONTACTO VISUAL	()	NO HACIA CONTACTO VISUAL	()

SE LLENARA UNA VEZ APLICADA LA ENTREVISTA.

*FINANCIADO PARCIALMENTE POR: CONACYT-NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. II STAGE (1997-1999). PROYECT: "EMOTION, DISCLOSURE AND ADAPTATION. GENDER AND CULTURAL DIFFERENCES IT'S ROLE AT EMOTIONAL INTELLIGENCE".