



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

RELACION DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL CON LOS  
ESTILOS DE ENFRENTAMIENTO QUE UTILIZAN LOS  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
**LICENCIADA EN PSICOLOGIA**  
P R E S E N T A N :  
**GARCIA CERON MA. DE LOS ANGELES EDITH**  
**OROZCO LEON LORENA**

DIRECTORA: DRA. ROZZANA SANCHEZ ARAGON

REVISOR: DR. ROLANDO DIAZ-LOVING

SINODALES: DR. JOSE DE JESUS GONZALEZ NUÑEZ

MTRA. PIEDAD DORA ALADRO LUBEL

DRA. SOFIA RIVERA ARAGON



FACULTAD  
DE PSICOLOGIA

MEXICO, D. F.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

2004



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.

ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Guillermo Cereón Hernández  
Ordoñez Lorena

FECHA: 19 de 04

FIRMA: [Firma manuscrita]

*"La alegría llega a nuestras vidas cuando tenemos que hacer,  
alguien a quien amar y algo por lo cual esperar"*  
Joseph Addison

## AGRADECIMIENTOS

*A mis papás, por sus sacrificios, su paciencia y por sembrar en mí la dedicación.*

*A mi hermano, por todas las cosas que hemos pasado juntos y aquello que de ti he aprendido.*

*A la Universidad Nacional Autónoma de México, por ser mi casa y darme tanto.*

*A mis maestros que además de un libro, siempre tuvieron un abrazo y una sonrisa.*

*A Rozz, por tu comprensión y apoyo, por confiar en mí, por tener los brazos abiertos, y sobre todo por darme la oportunidad de tener todo esto.*

*A Sofy, por tu apoyo y por dejarme ver un poco de lo que sabes y eres.*

*A Rolando, por ser un ejemplo, por tus enseñanzas y disposición.*

*A todas las niñas de la Unidad de Investigaciones Psicosociales, por haber encontrado mucho más que un equipo de trabajo.*

*A la familia de Lore, por tanta calidez*

*A mis amigos de siempre, Moni, Cecy, Edgar, Mario, por formar parte de lo que soy.*

*A mis niños adorados, Ariel y Fidel, por todo lo que significan.*

*A todas aquellas personas especiales con quienes he construido una misma historia, Adriana, Joana, María, Lizette, Pablo, Miriam.*

*Y a la vida, por poder compartir esto con una amiga maravillosa, gracias Lore*

*A Dios por haberme permitido estar aquí*

*A mi Universidad Nacional Autónoma de México por convertirme en puma*

*A mi madre por enseñarme amar la vida*

*A mi padre por ser mi "papito" y por todo su amor incondicional*

*A mi hermana que con su sonrisa ilumina mi vida*

*A Abigail y a Erika por ser ellas y estar aquí*

*A mi Tío Gerardo por haberme cambiado los pañales y por todo su apoyo y comprensión*

*A mis abuelas por su amor*

*A Raúl por confiar en mí y amarme*

*A mis amigos, Cris, Vanesa y Luis por que siempre hemos estado juntos*

*A Edith por permitirme formar parte de su vida*

*A Eli y Max por sus risas*

*A mis padrinos Paty y Jorge por quererme tanto*

*A mis tíos Carlos y Cristina por su calidez*

*A mi tío Mario por su aliento*

*A todas las personas que me he topado durante mi vida y me han enseñado algo.*

*A La Dra. Rozzana Sánchez, Dra. Sofía Rivera, Dr. Rolando Díaz-Loving, Mtra. Piedad Aladro y el Dr. José de Jesús González Núñez por aceptar ser parte de nuestro comité.*

*Lorena*

# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

## PRIMERA PARTE

Página

### CAPÍTULO 1: Inteligencia Emocional

1.1	Bases Históricas .....	1
1.2	Modelos teóricos y correlatos .....	5
1.3	Medición .....	11

### CAPÍTULO 2: Estilos de enfrentamiento y estrés

2.1	¿Qué es el estrés? .....	19
2.2	Los estilos de enfrentamiento .....	23
2.2	Modelos teóricos .....	26
2.3	Medición .....	29
2.4	Investigación .....	33

### CAPÍTULO 3: Inteligencia Emocional: ¿Con qué nos enfrentamos al estrés?

3.1	Modelos teóricos .....	38
3.2	Relación inteligencia emocional – enfrentamiento .....	42

## SEGUNDA PARTE

### CAPÍTULO 4: Método

4.1	Pregunta de investigación .....	47
4.2	Objetivos .....	47
4.3	Variables .....	47
	4.3.1 Definición conceptual	
	4.3.2 Definición operacional	
4.4	Hipótesis .....	49
4.5	Muestra .....	50
4.6	Tipo de estudio .....	51
4.7	Instrumentos .....	51
4.8	Procedimiento .....	55

## **TERCERA PARTE**

### **CAPÍTULO 5: Resultados**

5.1	Inteligencia emocional .....	58
5.2	Estilos de enfrentamiento .....	64
5.3	Inteligencia emocional – estilos de enfrentamiento .....	75
5.3.1	Correlaciones	
5.3.2	Diferencias por carrera	
5.3.3	Diferencias por sexo	

### **CAPÍTULO 6: Discusión y Conclusiones**

6.1	Discusión .....	90
6.2	Conclusiones .....	102
6.3	Alcances del estudio .....	105
6.4	Limitaciones y sugerencias .....	103

<b>REFERENCIAS</b> .....	105
--------------------------	-----

<b>ANEXOS</b> .....	117
---------------------	-----

## INTRODUCCIÓN

El ser humano se encuentra inserto y determinado por un conjunto de elementos biológicos sociales y ambientales que están en constante interacción, ésta entendida como un mecanismo de adaptación necesario de acuerdo al contexto.

Con el propósito de adaptarse tanto a situaciones conocidas como novedosas, el ser humano requiere de herramientas bien establecidas en su esencia para poder enfrentar momentos de estrés. Así, dependiendo tanto de elementos de la personalidad (como la inteligencia emocional y la empatía) como de elementos situacionales (por ejemplo el que tan estresante es una situación), el individuo reacciona ante su medio ambiente.

De entre los recursos psicológicos con los que cuenta el individuo en su búsqueda por responder, modificar o evadir una fuente de posible conflicto, la inteligencia emocional surge como el medio por el cual el individuo posee la habilidad para identificar y manejar sus emociones en dirección a la solución de problemas de la vida cotidiana. De tal suerte que a mayor capacidad emocional, en ciertas áreas, las estructuras de enfrentamiento puedan variar de acuerdo al contexto.

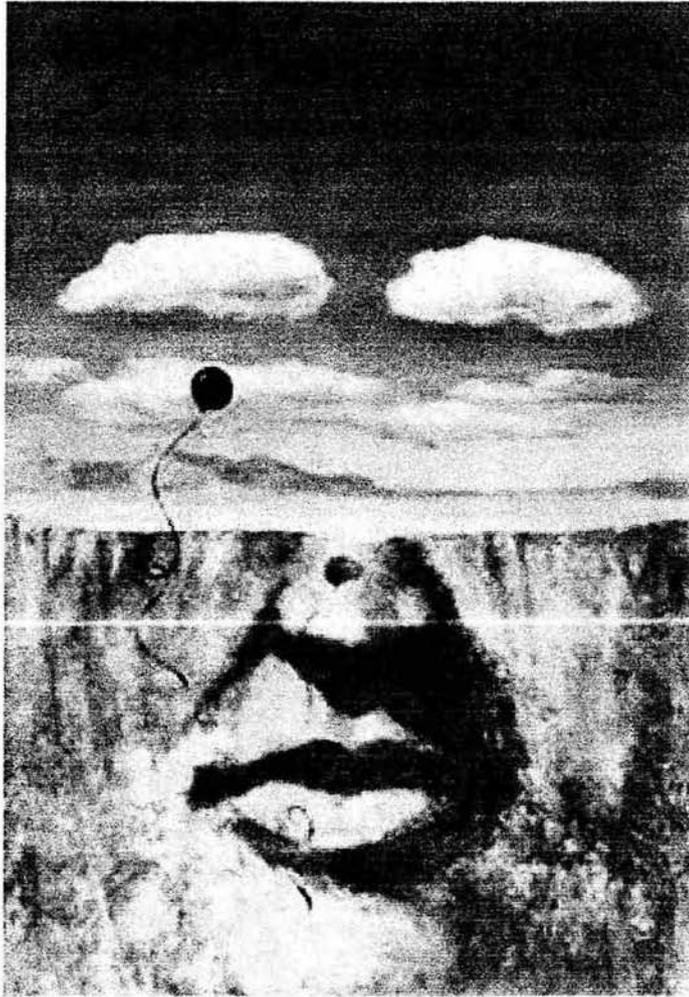
Por tanto, la premisa por estudiar en esta investigación es conocer la relación que existe entre la inteligencia emocional y los estilos de enfrentamiento empleados comúnmente por los estudiantes universitarios, así como establecer la contribución de la inteligencia emocional como un recurso personal sobre la forma de enfrentar el estrés.

En este marco, este trabajo resulta interesante de realizar, dado a su constitución como parte del desarrollo que en pocos años ha surgido a partir del constructo "inteligencia emocional". Conceptualmente busca contribuir a la etapa de construcción en que se encuentra la teoría que enmarca este concepto, enfatizándolo como una habilidad y no sólo como un conjunto de características de personalidad. En tanto, en el plano metodológico constituirá un aporte en el grado de generalización

de los hallazgos reportados por la literatura existente a población mexicana.

De este modo, la investigación permitirá resaltar el papel de la inteligencia emocional como parte de los recursos personales que permiten enfrentar eventos estresantes, buscando a posteriori efectos favorables sobre la salud mental individual y, en consecuencia, sobre las relaciones interpersonales fomentando una mayor calidad en la interacción social.

# *CAPÍTULO 1*



*INTELIGENCIA EMOCIONAL*

# CAPÍTULO 1

## INTELIGENCIA EMOCIONAL

*"El ser humano sustituye gran parte  
de sus emociones por el miedo"*  
Paulo Coelho

Dentro de la complejidad del ser humano, éste cuenta con un conjunto de recursos personales que le permiten enfrentar situaciones cotidianas (Cronkite, Moss, Twohey, Cohen y Swindle, 1998), los cuales funcionan como protectores de situaciones negativas que puedan afectar su salud física y psicológica. En este marco, la inteligencia emocional, como un componente de la personalidad, se vislumbra entre este conjunto de recursos.

El término inteligencia emocional representa un constructo relativamente nuevo, el cual tiene sus bases en la díada "cognición – emoción", y conduce a cuestiones como las siguientes: ¿Podemos pensar sobre lo que estamos sintiendo, podemos influir sobre nuestras reacciones emocionales?, más allá de esto, ¿qué es lo que nos permite actuar o no, en ciertas formas ante ciertas situaciones estresantes ?.

Las emociones y la inteligencia van de la mano, razón por la cual los humanos, seres altamente inteligentes, son tan emocionales. De hecho, el experimentar una emoción nos indica que ha ocurrido algo de importancia personal, lo cual se visualiza como dañino, amenazador o beneficioso. Los individuos están constantemente examinando el entorno y a sí mismos para obtener indicadores de su bienestar, y de que precisan hacer para protegerlo y fomentarlo. La valoración se basa en la inteligencia y depende de aquello que sabemos sobre como funcionan las cosas en el mundo.

### **BASES HISTÓRICAS: La Emoción y la Cognición**

Las consideraciones sobre la relación entre el pensamiento y la emoción en la cultura occidental datan de hace más de 200 años comprendiendo desde aproximaciones filosóficas hasta teorías psicoanalíticas y conductistas (Clore y Byrne, 1974; Feshbach y Singer, 1957). Inclusive el término inteligencia emocional había sido usado ya por autores como Piaget (en su libro sobre afecto e inteligencia), pero era relacionado con las etapas de desarrollo más que con la conceptualización actual. Sin

embargo, es a partir de 1900 que encontramos trazos más firmes sobre las áreas de inteligencia y emoción.

El periodo de 1900 a 1969 constituyó una era donde la investigación en inteligencia y la realizada bajo el tópico de emoción, eran consideradas áreas separadas. En el área de la emoción, los estudios se centraron en dos problemas: (1) El viejo dilema del huevo y la gallina (si las reacciones fisiológicas preceden la emoción, o la emoción es previa a la respuesta fisiológica); y (2) si las emociones tienen un significado universal o si tal significado es determinado por la cultura. En tanto, del lado de la inteligencia, se desarrollan las primeras escalas y se conceptualiza como la capacidad de razonamiento abstracto, investigando, en paralelo, explicaciones biológicas de esta capacidad.

Cuando los psicólogos comienzan a escribir sobre inteligencia, se enfocan en aspectos cognitivos, como la memoria y la solución de problemas. Sin embargo, hubo investigadores que reconocieron que los factores no cognitivos también jugaban un papel importante. Por ejemplo, David Wechsler (1943), menciona que los factores no cognitivos no son sólo admisibles sino necesarios para la conducta inteligente. En la misma línea, Robert Thorndike había ya escrito, para fines de los años treinta, acerca de la inteligencia social, definiéndola como la habilidad para entender a otros y actuar apropiadamente en las relaciones interpersonales (Goleman, 1995).

De este modo, para 1970, los campos vistos como separados se integran en uno nuevo, al que se denomina "Cognición y Afecto". Con ello, son retomadas ideas como las de Darwin, en torno a que las emociones se dan a través de todas las especies y que son expresiones universales de los sentimientos internos.

Este nuevo campo, recibe contribuciones de diversas áreas. En el campo de la comunicación no verbal, se desarrollan escalas para medir la percepción e información en caras y posturas (Buck, 1984); en el área de la inteligencia artificial se examinaba el cómo las computadoras podrían comprender y razonar con aspectos emocionales de historias (Dyer, 1983), en tanto que las investigaciones en torno al funcionamiento cerebral trabajaban sobre las conexiones entre la emoción y la cognición, proporcionando explicaciones más específicas (Tenhouten, 1986).

A partir de esta época comenzó a usarse, de manera esporádica, el término "inteligencia emocional". Surgen así algunas definiciones precursoras como la hecha por Wayne Pyne (1986), quien afirmaba "los

---

problemas que cotidianamente resolvemos son problemas emocionales, es decir, problemas en la manera en que los sentimos".

En este tenor, Howard Gardner (1983) habla sobre las inteligencias múltiples. Este autor propone que la inteligencia intrapersonal – la capacidad para formar un modelo preciso y verídico de uno mismo y ser capaz de utilizar dicho modelo para operar efectivamente en la vida – y la interpersonal –la habilidad para entender a la gente: que la motiva, como trabaja, etc.- son tan importantes como el tipo de inteligencia medida en los test de coeficiente intelectual.

Para principios de los años noventa, Salovey y Mayer inician un trabajo de investigación que busca desarrollar medidas válidas así como explorar el significado de la inteligencia emocional. Como parte de este trabajo, encontraron, por ejemplo, que cuando un grupo de gente observa una película perturbadora, aquellos que puntúan alto en claridad emocional (la habilidad para identificar y dar nombre a la sensación que se está experimentando) mostraban una recuperación más rápida. En un estudio subsecuente, los autores reportan que aquellos individuos que puntuaban más alto en la habilidad para percibir y entender las emociones de otros, fueron más capaces de responder flexiblemente a los cambios en su ambiente social y construir redes de apoyo social. Al mismo tiempo surgen diversas fundaciones sobre la inteligencia emocional, particularmente en áreas relacionadas con el estudio del cerebro (p.e. Damasio, 1994).

En la misma década, el periodo comprendido entre 1994 y 1997, es considerado la etapa de popularización en este campo. Así, aparecen diversas escalas de personalidad bajo el nombre de inteligencia emocional, y en 1995, Daniel Goleman publica un libro que lleva este término a un gran sector de la población, colocándolo como el mejor predictor del éxito y accesible a cualquier persona<sup>1</sup>. Este fenómeno hizo que el tema apareciera incluso en tiras cómicas (Griffith, 1996).

Por su parte los científicos Olvera, Domínguez y Cruz (2002) la definen como la capacidad de expresar las emociones oportunamente, no ocultar las dificultades emocionales y compartirlas con personas significativas, poseer y practicar un estilo de enfrentamiento adaptativo y mantener una esperanza elevada -perseverando en las metas-.

Actualmente, nos encontramos en un periodo, durante el cual han tomado lugar el refinamiento teórico, el desarrollo de nuevas medidas y la

---

<sup>1</sup> Cabe señalar que Goleman fue entrenado como psicólogo en Harvard, (trabajó con David Mc Clelland), pero escribió el libro como periodista, incluyendo mucha de la literatura sobre emociones y cerebro, emociones y conducta social, y programas educativos que buscaban desarrollar esta habilidad.

investigación sería (Bar-On, 1997; Davies, Stankov y Roberts, 1998; Mayer, Salovey y Caruso, 1999). Ubicados en esta época podemos, entonces, examinar los dos términos que constituyen a la inteligencia emocional.

### **INTELIGENCIA**

El concepto de inteligencia se encuentra incluido en diversos términos, tales como inteligencia artificial, inteligencia militar, inteligencia verbal, entre otros. No obstante, la inteligencia posee un significado nuclear; de acuerdo a Sternberg (1997), su característica distintiva es el ser una habilidad mental de alto nivel que comprende el razonamiento abstracto. Esta conceptualización ha resultado ser un buen predictor de éxito en diversas áreas, sobretodo la académica. Sin embargo, personas con igual coeficiente intelectual pueden diferir notablemente en su éxito al enfrentar a su ambiente (Wechsler, 1940), esto significa que existe un porcentaje de varianza que no es explicado por el grado de razonamiento abstracto que poseemos. En este sentido, Wechsler (1958) redefine la inteligencia como la capacidad global del individuo para actuar propositivamente, pensar racionalmente, y hacer frente, de manera efectiva, a su ambiente.

Ahora bien, a pesar del avance de esta última definición, las características de personalidad que también se han encontrado relacionadas con el éxito, tales como las habilidades sociales, no son consideradas tradicionalmente como inteligencia. En este punto, estará la contribución de la inteligencia emocional, de manera que es necesario conocer su otro elemento: la emoción.

### **EMOCIÓN**

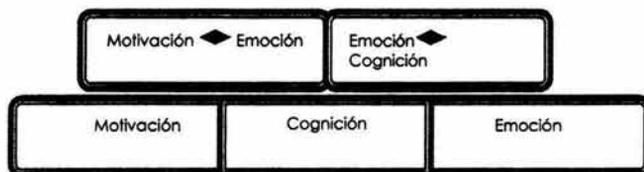
La emoción forma parte de las operaciones mentales básicas: motivación, emoción, cognición, y con menos frecuencia, conciencia (Bain, 1855/1977; Izard, 1993; Mc Lean, 1973; Mayer, 1995a, 1995b; Plutchuck, 1984; Tomkins, 1962; Hilgard, 1980).

Las motivaciones llevan al organismo a conductas que satisfagan necesidades de reproducción y/o supervivencia, y generalmente tienen una forma específica de cubrirse, por ejemplo la sed se satisface tomando líquido. Por su parte, las cogniciones permiten al individuo aprender del ambiente y resolver problemas en situaciones novedosas.

Las emociones, señalan y responden a cambios (o la percepción de ellos) en la relación ambiente-individuo, pero, en contraste a las motivaciones, no hay respuestas fijas, sino que cada emoción puede evocar diferentes respuestas, por ejemplo, el sentir miedo puede conducir a la lucha, a la paralización o a la huida. Así, las emociones son reacciones complejas que comprenden un estado mental subjetivo, un impulso a actuar, y cambios

fisiológicos como la aceleración del ritmo cardiaco o un incremento de la presión arterial.

Ahora bien, estos elementos no trabajan de manera de manera independiente, por el contrario, establecen interacciones que resultan en distintos niveles de procesamiento, gráficamente podemos verlo de la siguiente manera:



Como se observa en un primer nivel se colocan las tres operaciones mentales; en el segundo nivel, la investigación se dirige a la interrelaciones tanto entre la motivación y la emoción, como entre la emoción y la cognición. Por ejemplo, los motivos interactúan con la emoción cuando una necesidad frustrada hace que incremente el enojo y la agresión, o bien la emoción con la cognición cuando un buen humor lleva a la persona a pensar positivamente.

Se esperaría entonces que la interacción cognición - emoción nos conduzca a la inteligencia emocional, el grado y las características que se den en ella. La manera en que la teoría plantea esta intersección, será el aspecto que se desarrolla a continuación.

## MODELOS TEÓRICOS

Respecto a la teoría que enmarca el constructo de la inteligencia emocional, no existe una perspectiva única, básicamente, encontramos dos modelos que nos hablan de cómo se da dicha intersección: el modelo de habilidades que se enfoca en el interjuego de la emoción y la inteligencia como tradicionalmente es definida; y el modelo mixto, el cual describe una concepción de inteligencia que incluye habilidades mentales y otras disposiciones y características de personalidad (Cuadro 1). Ambos descritos enseguida:

TIPO HABILIDAD	TIPO MIXTO	
<i>Definición</i>		
<p>Mayer y Salovey (1997)</p> <p>La inteligencia emocional es la habilidad para percibir y expresar emoción, asimilar la emoción en pensamiento, entender y razonar a partir de la emoción, y regular las propias emociones y las de otros para así promover un crecimiento emocional e intelectual.</p>	<p>Bar-On (1997)</p> <p>La inteligencia emocional es un agregado de capacidades no cognitivas, competencias y herramientas que influyen sobre nuestra habilidad para tener éxito en el enfrentamiento a las presiones y demandas del ambiente</p>	<p>Goleman (1995)</p> <p>Son las habilidades que permiten tener éxito en la vida, construir relaciones interpersonales fuertes, tener desarrollo personal, vivir bien, tener la capacidad de enfrentar contratiempos, superar obstáculos y ver las dificultades bajo una óptica distinta</p>
<i>Componentes</i>		
<p>Percepción y identificación de Emociones</p> <p>Facilitación del Pensamiento</p> <p>Comprensión de Emociones</p> <p>Manejo de Emociones</p>	<p>Herramientas Intrapersonales</p> <p>Herramientas Interpersonales</p> <p>Escalas de Adaptabilidad</p> <p>Manejo de estrés</p> <p>Estado de ánimo general</p>	<p>Auto-conocimiento</p> <p>Conocimiento Social</p> <p>Auto-manejo</p> <p>Herramientas Sociales</p>

Cuadro 1: Aproximaciones al estudio de la inteligencia

### Modelo de Habilidades

Como se ha mencionado, la emoción y la cognición han sido vistas por varios autores como entidades separadas (Payne, 1986). El punto de vista contemporáneo sugiere que ambos componentes trabajan mano a mano. Bajo este supuesto, Mayer y Salovey (1997), proponen un modelo que considera a la inteligencia emocional como la habilidad para reconocer el significado de patrones emocionales, así como razonar y resolver problemas con base en ellos.

Dichos autores describen, entonces, a la inteligencia emocional, en cuatro niveles:

Primer nivel: comprende un conjunto de herramientas básicas que incluye la percepción y evaluación de la emoción. Por ejemplo, los bebés aprenden a reconocer expresiones faciales en sus padres; conforme crecen, hay una mayor discriminación (distinguir entre una sonrisa genuina y otra que no lo es) y al mismo tiempo, incrementa la generalización (alegría ante diferentes personas).

Segundo nivel: Referido a las herramientas secundarias que implican la integración de las experiencias emocionales básicas en la vida mental, incluyendo la ponderación entre emociones, y/o entre emociones y otras sensaciones o pensamientos (por ejemplo, comparar un estado de ánimo con un color), a fin de permitirnos dirigir la atención y solucionar problemas de manera creativa.

Tercer nivel: implica la habilidad para reconocer las emociones, saber como pueden ser explicadas, entender probablemente la transición de un sentimiento a otro, comprender sentimientos complejos en situaciones sociales, y finalmente razonar en torno a las emociones experimentadas y así actuar de acuerdo a dicho razonamiento. Este nivel se basa en el supuesto de que la experiencia de emociones específicas – felicidad, temor, enojo y otros similares, se regulan por ciertas reglas; por ejemplo el enojo surge generalmente cuando se percibe la ocurrencia de una injusticia.

Cuarto nivel: incluye el manejo y regulación de la emoción en uno mismo y en los otros, ejemplo de este nivel es el saber como tranquilizarse después de sentir enojo, o bien, ser capaz de disminuir la ansiedad a otra persona.

De esta manera, el modelo señala que la inteligencia emocional es una inteligencia como las otras (por ejemplo, la verbal), y que se define como la habilidad para percibir y expresar las emociones, integrar la emoción al

pensamiento, entender las emociones y razonar con base en ello, así como regular las propias emociones y las de otros (Mayer, Di Paolo, y Salovey, 1990).

Este modelo, además, predice que los individuos emocionalmente inteligentes tienen mayor probabilidad de tener un crecimiento biosocial en el hogar, de no ser defensivos, ser capaces de expresar emociones efectivamente, elegir buenos modelos de roles emocionales, ser capaces de comunicar y discutir sentimientos, y desenvolverse en algún área emocional como la estética, la ética, el liderazgo, y/o la solución de problemas sociales (Mayer y Salovey, 1995).

Se debe tener presente que este modelo enmarca a la inteligencia emocional como una habilidad separada -a fin de lograr una mayor claridad conceptual- de características de personalidad "deseables" como la calidez o la extroversión, entre otras. Sin embargo no todos los autores toman la misma posición, de manera que surge un modelo alternativo: el modelo mixto.

### Modelo Mixto

Tras los trabajos iniciales (Mayer, et al., 1990), algunos investigadores expanden el significado del término de inteligencia emocional a disposiciones de personalidad; bajo esta línea encontramos básicamente dos autores: Bar-On y Goleman.

#### ● Bar-On

Este autor revisa la literatura referente a características de personalidad que parecían relacionadas con el éxito, e identifica cinco áreas:

Herramientas intrapersonales: Comprende el auto-conocimiento, asertividad, auto-consideración, y auto-actualización, e independencia.

Herramientas interpersonales: Incluye las relaciones personales, responsabilidad social y empatía.

Adaptabilidad: Incluye solución de problemas, flexibilidad y el contacto con la realidad.

Manejo de estrés: Comprende la tolerancia al estrés y el control de impulsos.

Humor general: Incluye felicidad y optimismo.

Bar-On combina lo que podemos calificar como habilidades mentales (por ejemplo, auto-conciencia emocional) con otras características, como independencia personal, auto-respeto, y el humor. Esto hace un modelo mixto, para el cual, la inteligencia emocional es un agregado de capacidades no cognitivas, competencias y herramientas que representan una colección de conocimiento utilizado para tener éxito en el enfrentamiento a las presiones y demandas del ambiente (Bar-On, 1997).

En esta perspectiva, el autor elabora un Inventario de Coeficiente Emocional (1997, en Mayer 1997), el cual ha sido utilizado de manera amplia. Sin embargo, este se relaciona con el potencial de éxito más que con el éxito por sí mismo (Mayer, 1997). Un problema adicional con este modelo es el enorme solapamiento con conceptos como la motivación de logro, la alexitimia<sup>2</sup>, la empatía, la apertura, la autoestima, y el bienestar subjetivo. Esto es, el modelo adquiere un gran valor potencial al estudiar múltiples aspectos de la personalidad en conjunto; sin embargo, no son relacionados con un concepto nuevo.

#### © Goleman

Goleman (1995) creó un modelo dividido en cuatro áreas:

**Auto-conocimiento:** Incluye el auto-conocimiento emocional, la auto-evaluación precisa y la auto-confianza.

**Conocimiento social:** Comprende la empatía, el conocimiento organizacional y la orientación de servicio

**Auto-manejo:** Incluye el autocontrol, la fidelidad, la conciencia, la adaptabilidad, orientación al logro e iniciativa.

**Herramientas sociales:** Desarrollo de otros, liderazgo, influencia, comunicación, catalizador del cambio y la unión, manejo de conflicto, y trabajo en equipo.

El autor reconocía que su modelo conceptualizaba a la inteligencia emocional de modo muy general, incluso llegó a decir "hay una palabra pasada de moda para el conjunto de herramientas que la inteligencia emocional representa: carácter" (Goleman, 1995). No obstante, hace

---

<sup>2</sup> Dificultad de identificar y describir sentimientos subjetivos

afirmaciones asaltantes de la validez predictiva del modelo mixto en el ámbito escolar, laboral y familiar.

Estas aseveraciones resultan demasiado aventuradas; en este sentido, después de una revisión, Goleman aclaró su posición, diciendo "en algunos dominios de la vida, como la salud y la satisfacción marital, la inteligencia emocional parece estar más correlacionada con resultados positivos que una medida de coeficiente intelectual" (Mayer et al. 1997).

Así, las diferentes líneas de desarrollo conceptual sobre la inteligencia emocional dan pauta a algunas controversias, las cuales se presentan a continuación a fin de fundamentar la adopción de la postura teórica de la presente investigación.

Refiriendo el trabajo hecho por Bar-On, se dice que si conjuntamos un grupo de cualidades positivas de personalidad, este conjunto se constituye lógicamente como un buen predictor de éxito. El problema con esta explicación radica en que lo "positivo" de las cualidades estará en función de donde es aplicado, por ejemplo, el enojo puede ser positivo si es empleado como un límite para el comportamiento de los niños.

Respecto al argumento de Goleman, si la inteligencia emocional resulta un agregado de cualidades o un nuevo nombre para algo ya estudiado, los estudios realizados resultan solo redundantes. Sin embargo, creemos que no es así, que este constructo, si bien es complejo, es una habilidad adicional a las características de personalidad tan importante como el coeficiente intelectual.

De esta manera, y con base en una revisión de las implicaciones de ambos modelos, Mayer y Salovey en 1999, expanden la definición de inteligencia emocional, quedando de la siguiente manera:

"La inteligencia emocional refiere la habilidad para reconocer el significado de las emociones y sus relaciones, para razonar y resolver problemas con base en ellas. Se incluye además la capacidad para percibir las emociones, para integrar las emociones relacionadas con sentimientos, para entender la información de esas emociones, y finalmente manejarlas"

Ahora bien, además de la investigación en torno a la conceptualización de la inteligencia emocional, se han desarrollado diversos estudios a fin de aproximarse a la medición más adecuada de este constructo, campo en el cual encontramos los siguientes hallazgos.

## MEDICIÓN

Parte importante del estudio científico de cualquier constructo se constituye por su medición. En el caso de la inteligencia emocional (IE) se han realizado diversos intentos a fin de desarrollar elementos psicométricos válidos.

Como se mencionó, a partir de los años noventa surgen diversas escalas bajo el título de inteligencia emocional. Sin embargo, los primeros trabajos describían de manera más precisa la inteligencia no verbal (p.e. Kagan, 1978), además de no encontrarse correlaciones entre ellas.

Estudios subsecuentes se enfocan en la medición de la percepción emocional con caras, colores, y música bajo escenas simplistas, como el que tan placentero o displacentero es el carácter (Mayer, Di Paolo y Salovey, 1990); y con categorías más específicas donde, dada una cara, se preguntaba que tan enojado, triste, feliz, etc. se observaba (Davies, Stankov y Roberts, 1998).

Asimismo, se comienza a trabajar sobre otras de las dimensiones de la inteligencia emocional -la comprensión y el manejo de la emoción- a través de pequeñas historias que se les presentaban (Mayer y Geher, 1996), o bien que ellos creaban a partir de una tríada de emociones dada por el investigador (Averill y Nunley, 1992).

Se debe tener presente que las diferencias entre las posibles mediciones estarán en función de su definición conceptual. De este modo, a partir de los dos modelos teóricos que subyacen a la inteligencia emocional, tenemos dos clases de medidas que comprenden diversos instrumentos, las cuales se resumen en el cuadro 2.

TIPOS DE MEDICIÓN		
	EJECUCIÓN	AUTO-REPORTE
Características	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene criterios de calificación determinados</li> <li>• Evalúa el nivel presente</li> <li>• Requiere más tiempo pero es más preciso</li> <li>• Requiere capacidad de insight</li> <li>• No es afectado por la discapacidad social</li> <li>• Tiende a relacionarse con otras medidas de inteligencia tradicional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se reporta un nivel por cada persona</li> <li>• Evalúa el nivel percibido</li> <li>• Ocupa menos tiempo pero puede dar solo datos generales</li> <li>• A veces no se encuentra relación entre lo que reporta y lo que hace</li> <li>• Puede interferir la discapacidad social</li> <li>• Tiende a relacionarse con medidas de características de personalidad.</li> </ul>

Instrumento	Test de inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso (MSCEIT)	Escala de niveles de Conciencia Emocional (LEAS)	Auto-reporte Inventario de Coeficiente Emocional	Reporte de Otros Inventario de Competencia Emocional
	Mayer, Salovey y Caruso, 1997	Lane, Quinlan, Schwartz, Walker, y Zeitlin, 1990	Bar-On, 1997	Goleman (1998)

Cuadro 2: Tipos de medición y sus propiedades

Ya observados los atributos generales de ambos clases de medición, se ahondará en sus características específicas

#### Escalas de ejecución para inteligencia emocional

##### © Escala Multifactorial de Inteligencia Emocional (MEIS)

Una de las medidas pioneras utilizadas en la literatura es el MEIS. Esta escala está diseñada para medir 4 componentes: (1) Percepción y evaluación de emociones en historias, diseños, música y caras; (2) Integración de las emociones a los procesos cognitivos y perceptuales; (3) Comprensión y razonamiento en torno a las emociones; y (4) Manejo de las emociones propias y las de otros.

Gran parte de la escala se conforma de pequeñas viñetas que describen episodios de la vida real elegidos especialmente para evocar ciertas respuestas emocionales.

El MEIS ha demostrado, de manera general, ser confiable y estar relacionado con importantes resultados vitales; sin embargo, algunas subescalas no alcanzan niveles satisfactorios de confiabilidad y existen algunas cuestiones respecto a la manera de calificar. Por esta razón se diseñó un segundo instrumento que buscó cubrir algunas deficiencias de su antecesor: el Test de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT V.1.1), así como su versión abreviada (MSCEIT V.2.0).

El MSCEIT consta de 141 reactivos que proporciona un puntaje global, dos puntajes de áreas (experiencia y razonamiento), y 4 calificaciones que corresponden a las siguientes dimensiones:

#### Percepción e identificación de emociones

Incluye poner atención y decodificar con precisión signos emocionales en expresiones faciales, tono de voz o expresiones artísticas. El MSCEIT contiene tres sub-escalas para evaluar la percepción de emociones en caras, paisajes y diseños abstractos: la persona ve la imagen y entonces reporta la cantidad de contenido emocional en ella, calificando, por ejemplo, que tanta felicidad, tristeza, temor, etc expresa dicha imagen. Para cada emoción el participante responde con una escala likert de cinco puntos.

#### Facilitación de pensamiento

La escala incluye varias escalas que evalúan si la gente utiliza la emoción para facilitar actividades cognitivas. La más central es la subescala de sinestesia. Aquí se les pide a los sujetos hacer un juicio sobre la semejanza entre un sentimiento como el amor y otras experiencias internas como temperatura o sabores. La idea que subyace la tarea es que la emoción no sólo es sentida y percibida, sino que también es procesada de alguna manera inicial pero significativa.

#### Comprensión de emociones

Las tareas de esta dimensión incluyen mezclas en las que la persona trata de conjuntar 2 o más emociones en una sola que sea cercana a estas. También se incluyen tareas de transición, en las cuales se le pregunta a la gente que pasa si una emoción se intensifica o cambia, o bien, se le pide identificar un evento que traería como consecuencia un cambio de estado de ánimo específico.

#### Manejo de emociones

Incluye la regulación de la emoción en uno mismo y en los otros. Hablar de regulación no significa reprimir o racionalizar la emoción, sino que implica la participación e las emociones en el pensamiento, esto es, en un nivel óptimo no se minimiza ni exagera dicha emoción.

Cada reactivo describe una persona con una meta de cambiar o mantener un estado de ánimo, como el deseo de permanecer feliz o de sentirse mejor.

#### © Escala de niveles de Conciencia Emocional (LEAS)

Este instrumento consiste en 20 escenas construidas para evocar 4 tipos de emoción: enojo, temor, felicidad y tristeza. Cada escena es seguida por dos preguntas: ¿Cómo te sentirías? Y ¿Cómo se sentiría la otra persona? Esta técnica está basada en la teoría de los cinco niveles de conciencia

emocional de Lane (1990); sin embargo evalúa principalmente emociones negativas, además de no contemplar las dimensiones de manejo y regulación de emociones.

La escala ha demostrado ser confiable y solo muestra un mediano solapamiento con medidas de apertura, empatía e inteligencia. Se correlaciona moderadamente con el MEIS y no se encontró relacionado con las características básicas de personalidad.

#### Auto-reportes

##### © Inventario de Coeficiente Emocional de Bar-On

Este cuestionario, publicado en 1997, fue originalmente empleado como una medida de bienestar psicológico.

Consiste en 12 subescalas que incluyen: autoconciencia ("Es duro para mí entender la manera en que me siento"), asertividad ("Es difícil para mí protestar por mis derechos"), autorespeto ("No me siento bien acerca de mí mismo"), independencia ("Prefiero que otros tomen decisiones por mí"), empatía ("Soy sensible a los sentimientos de otros"), relaciones interpersonales ("La gente piensa que soy sociable"), responsabilidad social ("Me gusta ayudar a la gente"), solución de problemas ("Mi estrategia para resolver las dificultades es hacerlo paso a paso"), contacto con la realidad ("Es duro para mí mantener las cosas en la perspectiva correcta"), flexibilidad ("es fácil para mí ajustarme a nuevas condiciones"), tolerancia al estrés ("Se como tratar con problemas estresantes") y control de impulsos ("Es un problema controlar mi enojo"). Además se incluyen tres factores que se consideran facilitadores de la inteligencia emocional: felicidad, optimismo y autorealización.

El inventario ha mostrado altos niveles de consistencia interna, a través de diversas culturas; así como una alta confiabilidad test- retest.

Además del instrumento de Bar-On, existen en la literatura algunas otras escalas de tipo autoreporte, entre las cuales encontramos: Inventario de autoreporte de Schutte (1998), escala de Alexitimia de Toronto (Bagby, 1994), Cuestionario de control emocional (Roger, 1989), y el cuestionario de estilos de respuesta (Nolen-Hoeksema, 1991).

No obstante la consistencia y confiabilidad reportada por las escalas mencionadas, debemos considerar las características de este tipo de medidas ante un constructo que es conceptualizado como habilidad y no

solo como autopercepción. De forma que el auto-reporte puede ser empleado como una medida complementaria en la evaluación de la inteligencia emocional, pero difícilmente podría sustituir alguna otra.

### Reportes de otros

#### ☉ Inventario de Competencia Emocional (Goleman, 1998)

En esta medida no se le pregunta de manera directa a la persona, sino a un grupo de observadores que tenga alguna relación con él. Se les proporciona una forma que deben llenar con información acerca del sujeto.

Este Instrumento evalúa 25 competencias agrupadas en las 5 categorías manejadas por Boyatzis (1982): el autoconocimiento, la auto-regulación, la motivación, la empatía y las herramientas sociales.

El problema es que las respuestas están basadas en sus propios juicios que pueden estar sesgados o no, ya que los observadores no conocen al sujeto en todas las situaciones posibles. En consecuencia, la técnica provee información sobre la manera en que la gente percibe al sujeto o sobre sus herramientas sociales, pero no resulta útil para determinar si posee o no habilidades emocionales.

Bajo la misma lógica que el campo conceptual, la pregunta es ¿qué test representa mejor el constructo?; en este punto tenemos lo siguiente:

1.- Un gran número de modelos bajo el título de IE reflejan más bien personalidad (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Por ejemplo, los autoreportes iniciales se han encontrado considerablemente traslapados con medidas estándar de personalidad como el California Personality Inventory. Más allá de un argumento semántico, esto toca un asunto fundamental de validez (contenido y de incremento): que aporta este tipo de test más allá de lo que ya sabemos o podemos medir con los test existentes.

2. El autoreporte se basa en la auto-comprensión del sujeto. Si el autoconcepto del sujeto es preciso, entonces servirán como una medida precisa de habilidades. Sin embargo, si la percepción del sujeto no es precisa, como ocurre frecuentemente (Taylor y Brown, 1988), solo dará información sobre el autoconcepto pero no sobre la habilidad. De hecho, se ha encontrado una pobre correlación entre el autoreporte de inteligencia y una real medida de inteligencia. En este sentido el test de

habilidad resulta mejor dado que se mide la capacidad real para realizar tareas y no solo las creencias acerca de esas capacidades: si uno quiere saber si la gente percibe las emociones, se les muestra una expresión facial; si se quiere entender como razona con las emociones, entonces se les presenta un problema emocional y evalúa la calidad de su razonamiento en la respuesta.

3. En el caso de los juicios sobre sus propias emociones, uno puede preguntarle de manera directa a la persona; sin embargo, el auto reporte está frecuentemente relacionado con el estado de ánimo de ese momento: la gente feliz dice que entiende sus sentimientos, y la gente triste reporta estar confundida respecto a ellos.

En suma, si este constructo es llamado Inteligencia Emocional, es una forma de inteligencia y como tal debe cumplir varios criterios: (1) tener relación, pero también ser independiente, con otras inteligencias; y (2) desarrollarse con la edad. Puntos que el modelo de habilidades muestra a través de sus hallazgos con el Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso (1997).

Tocante a esos hallazgos que han surgido a partir del estudio de la inteligencia emocional, se le encuentra vinculada importantes aplicaciones.

### **CORRELATOS**

De manera general, se sitúa a la inteligencia emocional como predictor de la auto-realización (Bar-On, 1997); y relacionado significativamente con constructos como la empatía (Ickes, 2001) y la alexitimia (Taylor y Bagby, 2000)

Asimismo, se encuentra vinculado a implicaciones prácticas notables:

- © En el área de pareja, dada la intimidad, cercanía, y compromisos propios de la convivencia, se pone a prueba a cada momento el talento emocional, esta hipótesis se deriva de la literatura de la Inteligencia Emocional que relaciona estas habilidades con la adaptación y un buen funcionamiento en las relaciones interpersonales (p.e. Fitness, 1996).
- © En el área del trabajo se relaciona con el liderazgo (Mayer y Salovey, 1997), la motivación y el trabajo en equipo (Caruso y Wolfe, 2001).

- ☉ En el campo de la salud, hay una fuerte relación de la regulación de emociones con manifestaciones psicósomáticas debido a un inadecuado manejo de las situaciones (Goldman, Kraemer, Salovey, 1996). Al respecto, en 1948 Jurgen Ruesh observó que muchos de sus pacientes que tenían desordenes psicósomáticos (esencialmente hipertensión, asma bronquial, úlcera duodenal y colitis ulcerativa) tenían dificultades en la expresión de sus sentimientos.
- ☉ A nivel clínico, la inteligencia emocional provee de recursos que permitirían al profesional mejorar la predicción del progreso terapéutico de sus pacientes. Un ejemplo de ello es dado por la psicoanalista Karen Horney, quien describe que algunos de sus pacientes no estaban respondiendo bien a la terapia debido a que no estaban emocionalmente conscientes.
- ☉ En la educación es evidente que la enseñanza colectiva y simultánea, orientada exclusivamente al conocimiento, y que tradicionalmente ha sido aplicada desde el siglo XIX ha resuelto con cierto éxito la necesidad humana de desarrollo intelectual, pero no han encontrado respuestas y/o soluciones a los problemas personales que el desarrollo intelectual conlleva, y ésta es la carencia en la que se enfoca la inteligencia emocional.

La experiencia muestra que para facilitar el aprendizaje y la creatividad, es fundamental el desarrollo tanto de la inteligencia intelectual como de la emocional. En los laboratorios de psicología experimental se ha comprobado desde hace tiempo, el efecto positivo de las emociones en aspectos de rendimiento académico y en la consolidación de la memoria. Otro ejemplo se dio en la década de los noventa, con el psicólogo de la Universidad de Harvard, Richard Herrnstein, quien realizó una investigación con estudiantes que tenían los coeficientes intelectuales (CI) más elevados en el Massachusetts Institute of Technology, encontrando que veinte años después, estos no eran los mejores profesionistas y su calidad de vida era pobre. Asimismo, Feist y Barron (1996), y Dulewics y Higgs (1998) hablan del papel de la inteligencia emocional como predictor de éxito en la carrera universitaria.

La inteligencia emocional parte de la evidencia de que la escuela debería promover situaciones que posibilitaran el desarrollo intelectual, sensibilidad y carácter de los alumnos, sobre la base de que el quehacer educativo se involucra tanto el ser físico como el mental y el social, en un todo (Mayer y Salovey, 1997). Bajo estas consideraciones, en México, encontramos esfuerzos como el realizado por Mercado (2002) en la estructuración de un

---

taller para el desarrollo de habilidades emocionales con estudiantes universitarios.

Además de los correlatos mencionados, las diferencias de género en inteligencia emocional ha resultado un tópico atractivo en décadas recientes (p.e. Cooper y Sawaf, 1997; Goleman, 1995; Gross y John, 1995; Mayer y Salovey, 1997; Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, en prensa; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995, Schutte, et al., 1998). Se postula que las divergencias se dan en dirección opuesta a las observadas con el coeficiente intelectual, es decir, se sitúa a las mujeres por encima de los hombres, dado que la literatura ha mostrado que estas muestran mayor capacidad de percepción, empatía y adaptación que los hombres (Argyle, 1990), aspectos íntimamente ligados a la inteligencia emocional. Otros autores señalan, de manera más particular, que las habilidades emocionales en hombres están asociada positivamente con el nivel de expresividad en la familia de origen (Wall, 2003), y que las mujeres obtienen mejores resultados entre los 20 y 40 años, aunque esto puede cambiar, por ejemplo en el manejo de relaciones interpersonales, cuando se considera el estado civil (Sutarso, 1999).

Finalmente, cabe decir que la inteligencia emocional no es un rasgo de todo o nada, por el contrario tiene dimensiones que tienen diversas implicaciones. Algunos individuos pueden ser muy destacados en inteligencia emocional, otros pueden estar muy bajos, pero aún más importante, existe un tercer grupo que muestra grandes habilidades en algunos aspectos y un déficit en otros. Esta es una de las razones por las cuales las personas reaccionan de distinta manera, incluso ante situaciones similares, es decir, encontramos a la inteligencia emocional como un factor que influye sobre los estilos de enfrentamiento de los individuos.

## *CAPÍTULO 2*



## *ESTILOS DE ENFRENTAMIENTO Y ESTRÉS*

## CAPÍTULO 2

# ESTILOS DE ENFRENTAMIENTO Y ESTRÉS

*"Esperar duele. Olvidar duele. Pero lo peor de los dolores es no saber que decisión tomar"*

Anónimo

El individuo y su desenvolvimiento dentro del entorno no se reducen a una predisposición biológica, sino que refleja la suma de diversas influencias que constituyen la capacidad para hacer frente a las exigencias ambientales. Esta entidad psicológica se sitúa en una perspectiva interactiva que incluye predisposiciones genéticas; procesos básicos como estilos y sesgos atencionales (Macleod, 1991); interpretaciones, atribuciones y representaciones cognoscitivas; y, particularmente, incluye formas complejas de tratar con el medio físico y social en función de patrones de personalidad.

Este marco nos refiere a la noción de estrés y de lo que se denomina estilos de enfrentamiento; de manera que el presente capítulo ahondará en esta diada, para lograr su comprensión y posterior relación con la inteligencia emocional.

### ¿QUÉ ES EL ESTRÉS?

En la vida cotidiana, cada persona experimenta las exigencias, frustraciones, conflictos, desafíos y amenazas, de manera muy personal. Cada nueva situación es comparada con aquellas vividas hasta ahora, y recibe, entonces, un significado específico de acuerdo a su personalidad, esto es lo que Langer (1975) denomina vulnerabilidad específica al estrés. Pero ¿qué es el estrés?

El vocablo inglés estrés, puede traducirse como fuerza, tensión o presión. El término se emplea en ingeniería para definir las fuerzas que actúan sobre una estructura y pueden romper su resistencia.

El concepto fue formalmente introducido en los textos de Psicología a raíz de los estudios de Walter Cannon. En 1932, este autor se interesó en los procesos de adaptación fisiológica de los organismos e introdujo el concepto de "homeostasis" describiendo el equilibrio entre el organismo y su ambiente físico. Afirmaba que este equilibrio puede romperse si las carencias o presiones del ambiente persisten más allá de la resistencia del

organismo. Esta noción se traspola, en nuestra concepción de estrés, al ser humano.

Durante la segunda guerra mundial se observó especial atención en los daños emocionales causados por el estrés del combate (Grinker y Spiegel, 1945); sin embargo, la perspectiva era más neurológica que psicológica, por ejemplo se hablaba de una vaga, aunque errónea, noción de una disfunción resultado de daño cerebral creado por el sonido de las bombas en explosión.

Después de la guerra, se hizo evidente que condiciones de la vida cotidiana, como el matrimonio, el crecimiento, los exámenes escolares y el sentirse enfermo, podían producir efectos similares a aquellos observados con los soldados. Esto condujo a un creciente interés en el estrés como causa de disfunción en el humano.

Selye (1976) habla de una amalgama coordinada de reacciones fisiológicas ante cualquier forma de estímulo nocivo (incluyendo las amenazas psicológicas); reacción que denominó Síndrome General de Adaptación y que puede pensarse como una analogía del concepto psicológico de estrés. Señala, así, que el estrés no es una demanda ambiental (estímulo estresor), sino un grupo universal de reacciones orgánicas y de procesos originados como respuesta a tal demanda.

Sin embargo, no todos los individuos responden de la misma manera ante los eventos, ya que su respuesta se ve mediada por una evaluación cognoscitiva particular.

Así, encontramos, en nuestro concepto de estrés, tres elementos importantes -el evento o estímulo ambiental, la interpretación del sujeto, y sus características de personalidad- que serán abordados a continuación.

#### Evento estresor

Lazarus y Cohen (1977) distinguen tres tipos de acontecimientos inductores de estrés:

- 1.- Cambios mayores que afectan a la mayoría de las personas.
- 2.- Cambios menores que afectan a una o pocas personas.
- 3.- Los "ajetresos" diarios.

En este tenor, tenemos dos propuestas más:

Por un lado, Mahl (1951), distingue demandas agudas y crónicas. Por ejemplo, la muerte repentina de algún familiar vs. la muerte del mismo

debido a una enfermedad prolongada. En tanto que Elliot y Eisdorfer (1982), refieren cuatro tipos de estresores:

Estresantes agudos, limitados en el tiempo. Por ejemplo, una operación quirúrgica.

Secuencias estresantes o acontecimientos desencadenados por la ocurrencia de un evento como la pérdida del trabajo.

Estresantes crónicos intermitentes: acontecimientos estresantes que ocurren una vez al día, a la semana, al mes, etc. Por ejemplo, visitas conflictivas a parientes lejanos.

Estresantes crónicos, los cuales persisten a través de periodos prolongados de tiempo. Por ejemplo, discusiones entre los padres

Por último, Steve Hobfoll (1988) dice que el evento estresor puede constituirse por: a) la amenaza percibida de una pérdida neta de recursos, b) la pérdida real de recursos, o c) la falla de ganancias de recursos subsecuentes a la inversión de recursos.

No obstante la importancia de estas taxonomías, resulta fundamental el considerar que no es el acontecimiento por sí mismo lo que provoca estrés, sino la forma como lo percibe el individuo, es decir, su evaluación particular o apreciación del estímulo.

#### Apreciación del estímulo

La interpretación que la persona hace del estímulo se traduce en un proceso que media o negocia entre las demandas, limitaciones y recursos del ambiente por una lado, y la jerarquía de metas y creencias personales por el otro; con base en variables cognitivas y motivacionales individuales (Lazarus y Eriksen, 1952).

Finalmente, tenemos ciertas características personales que influirán sobre la vulnerabilidad al estrés, lo cual nos conduce a un enfoque personológico del estrés.

#### Personalidad

Dentro del enfoque personológico, el sujeto aparece en un papel activo como portador de una personalidad que media la relación con su medio. En esta perspectiva Selye (1980) señala que más allá de lo que suceda, lo importante es el significado que se le atribuye de acuerdo con el carácter del sujeto.

En este papel activo, los aspectos que pueden incrementar la vulnerabilidad del individuo son los siguientes:

Antecedentes genéticos de enfermedades psíquicas;

Minusvalías sensoriales o motoras;

Lesiones orgánicas cerebrales, ya que pueden dar lugar a alteraciones cognoscitivas y emocionales que facilitan respuestas anormales a los estresores;

Cogniciones anómalas;

Escasa o avanzada edad. En el caso del niño, es aún muy dependiente y cuenta con pocos recursos; mientras que el anciano presenta mayor fatigabilidad;

Personalidades anormales;

Inteligencia subnormal;

Carencia de cultura;

Carácter rígido;

Intolerancia a la ambigüedad;

Baja autoestima; y

Comportamientos introvertidos, esquizoides, aislados y con dificultades para establecer redes de apoyo social.

Del mismo modo, existen características que aumentan la resistencia al estrés, entre las cuales encontramos:

Ausencia de antecedentes genéticos de enfermedades mentales y/o discapacidades físicas;

Inexistencia de lesiones orgánicas cerebrales;

Cogniciones realistas;

Tolerancia a la ambigüedad;

Autoestima adecuada;

Comportamientos extrovertidos con facilidad para desarrollar redes de apoyo social.

En una perspectiva más global, se han propuesto tres tipos de conducta, por su relación con los niveles de estrés que presenta.

Conducta Tipo A: luchan por imponer su control, trabajan más aprisa, se esfuerzan más y se vuelven más agresivos. Sin embargo, si permanecen un largo periodo a situaciones que no están bajo su control, muestran frecuentemente una drástica disminución en sus intentos por afrontar la situación.

Conducta Tipo B: muestran reacciones muy calmadas, no hay intentos desesperados pero tampoco fatiga al final.

Conducta Tipo C: se muestran totalmente pasivos y sus reacciones son en extremo calmadas, incluso pareciera que la situación no les preocupa en absoluto (Friedman, 1969).

A partir de todo lo anterior se puede ver que esta relación persona-ambiente presenta diferentes patrones, esto es, compone estilos particulares que la gente despliega al hacer frente a eventos estresantes.

## LOS ESTILOS DE ENFRENTAMIENTO

El concepto de estilos de enfrentamiento ha jugado un papel importante en más de una línea de investigación dentro de nuestra disciplina. De manera que a través del tiempo se ha descrito de diversas maneras.

### Definiciones

- Los estilos de enfrentamiento son una organización psicológica conformada por diferentes medios empleados por la persona con propósitos adaptativos. No son una conducta unidimensional; por el contrario, funcionan en diferentes niveles y son afectadas por un conjunto de conductas, percepciones y cogniciones (Maslow, 1954).
- Murphy (1968) los precisa como "cualquier intento para dominar una situación nueva que puede ser potencialmente amenazante, frustrante, cambiante o gratificante".
- López (1999) los define como recursos internos, que consisten en la tendencia general de la persona de negociar con los eventos estresantes dentro de un camino en particular.

De manera adicional, Lazarus y Folkman (1986) manifiestan que el concepto de enfrentamiento encuentra sus raíces en dos clases de literatura:

La primera procede de la experimentación tradicional con animales que define este concepto como aquellos actos que controlan las condiciones aversivas del entorno. Este modelo está influido por las teorías de Darwin, de acuerdo a las cuales, la supervivencia del animal depende de su habilidad para aprender lo que es predecible y controlable en su entorno y así evitar o vencer a los agentes nocivos.

La segunda, la teoría psicoanalítica del yo, define el enfrentamiento como un conjunto de pensamientos y actos realistas y flexibles que solucionan los problemas y, por tanto, reducen el estrés. Esta teoría incluye desde los procesos más organizados o maduros hasta los llamados de fragmentación o fracaso del yo.

Desde su perspectiva Lazarus et al. (1986), definen al enfrentamiento como aquellos esfuerzos cognoscitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo, es decir, estresantes. Así, conceptualizan el enfrentamiento como "manejo de" y no como "dominio de", lo cual se traduce en minimizar, evitar, tolerar y/o aceptar las condiciones estresantes.

Los mismos autores han distinguido términos relacionados. En primera instancia, respecto al concepto *esfuerzos de enfrentamiento*, se podría pensar intuitivamente que enfrentar significa controlar, y en realidad se habla de los esfuerzos cognoscitivos o conductuales desarrollados para enfrentarse a una situación estresante. Un segundo término, *conducta de enfrentamiento*, refiere las condiciones personales que incluyen valores y creencias culturales interiorizadas. En tercer lugar, basándose en la Psicología del yo, hablan de mecanismos, concibiendo una jerarquía de estrategias que van desde mecanismos primitivos que producen una distorsión de la realidad, hasta mecanismos evolucionados (Reyes, 2001).

Por otro lado, de acuerdo a Pearlin y Schooler (1972), los estilos de enfrentamiento o coping se refieren a las conductas que protegen a la gente de ser dañada psicológicamente por experiencias sociales problemáticas. Esta función de protección puede ser ejercida de tres maneras: (1) Eliminando o modificando las condiciones, respuestas directas activas dirigidas a cambiar la fuente de estrés; (2) Controlando perceptualmente el significado psicológico o el impacto de la experiencia, de manera que neutralice su carácter problemático; o (3) manteniendo las consecuencias emocionales de los problemas dentro de límites manejables para el individuo, por ejemplo con respuestas de resignación dirigidas a la aceptación del estresor.

Asimismo, distinguen tres tipos de recursos necesarios para el enfrentamiento: los recursos psicológicos que son características o conductas individuales, constituidos por facetas de la personalidad; los recursos sociales formados por las redes interpersonales; y las respuestas de enfrentamiento, que representan cosas que el individuo hace, sus esfuerzos concretos para responder a las exigencias ambientales dentro de los diferentes roles que juegan. El que un individuo disponga de un gran número de recursos no sólo significa que tiene una alta cantidad de ellos, sino que posee la habilidad para aplicarlos ante las diferentes clases de demandas.

Por su parte Terry (1991), presenta una versión alternativa de esta distinción de recursos:

RECURSOS PARA EL ENFRENTAMIENTO		
PERSONALES	Físicos	Salud y energía
	Psicológicos	Creencias positivas Condiciones personales
SOCIALES	Resolución de problemas Habilidades sociales Apoyo social Recursos materiales	
AMBIENTALES	Grado de amenaza Importancia	

Los condicionantes personales incluyen valores y creencias culturales interiorizadas que prescriben ciertas formas de conducta (Díaz- Guerrero, 1979), estas resultan importantes ya que, como ya se mencionó, el enfrentamiento también viene determinado por las coacciones que limitan la utilización de recursos disponibles.

La literatura reporta, además, que los recursos psicológicos son más útiles en aquellas situaciones sobre las cuales se puede tener cierto control directo, por ejemplo las finanzas y el trabajo; mientras que en las situaciones que residen en relaciones interpersonales cercanas, son las cosas las que marcan la mayor diferencia.

Ahora bien, las funciones de estos componentes incluyen mucho más que la resolución de un problema. Se relaciona con el objetivo que persigue cada estilo.

Mechanic (1974), quien parte de una perspectiva socio-psicológica le adjudica tres funciones: afrontar las demandas sociales y del entorno, crear el grado de motivación necesaria para hacer frente a dichas demandas, y mantener un estado de equilibrio psicológico para poder dirigir la energía y los recursos a las demandas.

Por su parte, en 1993, Lazarus señala estrategias específicas de acuerdo a la situación: autocontrol y planteamiento de soluciones para las situaciones relativas al trabajo; estilos confrontativos y búsqueda de apoyo social para situaciones económicas; y el apoyo social y/o estilos de escape en problemas físicos.

Esto muestra que el enfrentamiento es altamente contextual, dado que para ser efectivo debe cambiar a través del tiempo y de las diferentes

situaciones estresantes (Folkman y Lazarus, 1985; Taylor, Kemeny, Schneider, Aspinwall, 1993). Sin embargo, también encontramos estrategias relativamente estables y que dependen substancialmente de la personalidad (por ejemplo Bolger, 1990), como el pensar positivamente acerca de la situación

Se encuentra evidencia empírica en las dos posturas e inclusive se postula una visión integradora (Góngora-Coronado, 2000); considerando entonces al enfrentamiento como un proceso personal afectado por las características propias, pero influido también por la situación ambiental y las premisas socio-culturales (López Becerra, 1999).

Es importante señalar que estas descripciones no se han dado de manera aislada, sino que se encuentran respaldadas por un conjunto de modelos teóricos que las subyacen.

### MODELOS TEÓRICOS

Dentro de la literatura, existen diversos modelos referentes al constructo de enfrentamiento:

AÑO	AUTOR	MODELO
1972	Díaz Guerrero	Este autor afirma que los miembros de una sociocultura determinada, desarrollan de manera generalizada modos más o menos estables de ser, lo cual lleva a postular estilos de enfrentamiento desde una óptica cultural (Díaz-Guerrero, 1967). Así propone los siguientes supuestos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos los humanos de todas las culturas deben manejar una multitud de estresores de la vida.</li> <li>• En todas las culturas y en todos los tiempos los hombres están interesados básicamente en el problema de cómo manejar el estrés.</li> <li>• Todas las culturas en su desarrollo han llegado finalmente a lo que consideran maneras factibles del omnipresente estrés de vivir.</li> </ul>
1983	Moos, Cronkite y Finey	Señalan que el humano cuenta con dos sistemas para enfrentar los eventos estresantes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• El sistema ambiental que está conformado por todo lo que lo rodea.</li> <li>• El sistema individual, lo que constituye su personalidad, su estado de salud, y su autoconcepto. Factores le permitirán al sujeto obtener los recursos necesarios.</li> </ul> De este modo, el individuo hace una evaluación

		cognoscitiva para así llegar a respuestas de enfrentamiento más específicas, con el objetivo de lograr un estado de salud y bienestar.
1984	Modelo de Lazarus y Folkman	<p>Modelo fenomenológico cognoscitivo</p> <p>Este modelo incluye aspectos cognoscitivos, afectivos y comportamentales del proceso de enfrentamiento, identificando dos grandes categorías de estrategias: Enfocadas en el problema (aproximación) y enfocadas en la emoción (evitación).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfocadas al problema: dirigidas a manipular o alterar el problema. Se usa para controlar la relación problematizada persona-ambiente a través de resolución de problemas, toma de decisiones y/o acción directa. Son respuestas predominantes en situaciones valoradas como controlables.</li> <li>• Enfocadas a la emoción: dirigidas a regular la respuesta emocional derivada del problema. Son respuestas cognoscitivas cuyas funciones son el cambiar la forma en que se interpreta o atiende lo que está sucediendo, y la descarga emocional (expresión verbal y conductual de afecto negativo, y esfuerzos indirectos para reducir la tensión). Estas son predominantes en situaciones percibidas como difíciles de cambiar.</li> </ul> <p>Teóricamente, la efectividad de los esfuerzos enfocados en el problema depende en gran medida del éxito de los esfuerzos enfocados en la emoción. Considerando, asimismo, que existen estrategias que pueden servir a ambas funciones, como lo es el apoyo social.</p>
1985	Cervantes y Castro	<p>Este modelo, agrega a la importancia de la evaluación cognoscitiva de los estresores, los recursos internos y externos, y un elemento de consecuencias a corto y largo plazo en la salud mental. En este sentido, las distintas formas de desórdenes mentales están derivadas de respuestas inefectivas de enfrentamiento ante estresores de la vida.</p>
1989	Kronhe	<p>Modelo Bidimensional de Estrategias Intrapésicas</p> <p>Este autor habla de dos estrategias principales de enfrentamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vigilancia: búsqueda de información referente con el evento amenazante, a fin de ganar control y protegerse de la amenaza.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevención cognoscitiva: evitación de la información relacionada con la amenaza.</li> </ul> <p>Con base en las cuales define cuatro estilos de enfrentamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensitivo: alta vigilancia, baja prevención cognoscitiva</li> <li>• Represivo: alta prevención cognoscitiva, baja vigilancia</li> <li>• Ansioso: altos puntajes en ambos</li> <li>• No defensivo, bajos puntajes en ambos.</li> </ul>
--	--	--

Además de los modelos teóricos anteriores, encontramos algunas otras clasificaciones que nos permiten ampliar el marco sobre este constructo.

### Clasificación

En este punto, encontramos la aportación de diversos autores, entre los cuales está a Meninger (1963), quien identifica cinco niveles:

Estrategias para reducir la tensión causada por episodios cotidianos, incluyen autocontrol, buen humor, llanto, lamentarse, blasfemar, juramentos, retractarse, hablar y pensar.

Estrategias de disociación (narcolepsia, amnesia, despersonalización), de displacer por agresión (aversión, prejuicio, fobias), sustitución de símbolos y modalidades para una descarga más hostil (compulsiones y rituales), y la sustitución de uno mismo o parte de uno mismo como un objeto de agresión desplazada (auto restricción, humillación e intoxicación).

Episodios explosivos, por ejemplo agresiones violentas, convulsiones y crisis de pánico.

Incremento en la desorganización.

Desintegración total del yo.

Bajo el mismo enfoque psicodinámico, Vaillant (1977) propone una clasificación alternativa:

Nivel de mecanismos psicóticos

Nivel de mecanismos inmaduros como la fantasía

Nivel de mecanismos neuróticos como la intelectualización

Mecanismos maduros como la sublimación.

Por otro lado, resaltando el tipo de respuesta, Tôrestad (1990), distingue tres tipos de estrategias de enfrentamiento: (1) las constructivas que refieren

los esfuerzos para tratar el evento de manera directa; (2) las pasivas, relativas a situaciones emocionales donde no se hace nada para cambiar la situación; y (3) de escape, que incluyen conductas y actos cognoscitivos que sólo proveen una pausa breve al dolor.

La elección de un tipo u otro de estrategia se ve moldeada por los estresores cotidianos, y la utilización que se hace de ellos se refleja en múltiples áreas de la vida del individuo. De esta manera, su importancia ha permeado la investigación en diversas líneas, de las cuales se presenta un panorama general a continuación.

## MEDICIÓN

El estudio del enfrentamiento dentro de una perspectiva psicométrica ha permitido aproximarse al estudio de las diferencias que los seres humanos muestran respecto a los estilos.

En este campo, Moos, Cronkite y Finney (1983, en López 1999) diseñaron y adaptaron varios instrumentos, conjuntándolos con sus observaciones en la escala titulada Health and Daily Living Form (HDL). Este instrumento evalúa el método y el enfoque de enfrentamiento con base en 32 reactivos agrupados de la siguiente manera:

### Método de enfrentamiento

- ☉ Enfrentamiento cognoscitivo activo. (11 reactivos)  
Ej. Encontrar el lado positivo de la situación. Considerar varias alternativas para manejar el problema.
- ☉ Enfrentamiento conductual activo.(13 reactivos)  
Ej. Hablar con el cónyuge u otros parientes acerca del problema; elaborar un plan de acción.
- ☉ Enfrentamiento evitativo.(18 reactivos)  
Ej. Evitar estar con la gente en general; tratar de reducir la tensión bebiendo, comiendo, etc

### Enfoque de enfrentamiento:

- ☉ Análisis lógico (4 reactivos) Ej. Considerar varias alternativas para manejar el problema; tratar de entender la situación.
- ☉ Búsqueda de información (7 reactivos) Ej. Tratar de saber más acerca de la situación. Hablar con amigos acerca del problema.
- ☉ Resolución del problema (5 reactivos) Ej. Hacer un plan de acción y seguirlo; tomar las cosas a su tiempo.

- ⓐ Regulación afectiva (6 reactivos) Ej. Tratar de encontrar el lado positivo de la situación, involucrarse en varias ocupaciones para mantener la mente ocupada y fuera del problema.
- ⓑ Descarga emocional (6 reactivos) Ej. Desquitarse con otras personas cuando se está enojado o deprimido, tratar de reducir la tensión bebiendo, comiendo etc.

Por otro lado, Susan Folkman y Richard Lazarus elaboraron el cuestionario Modos de enfrentamiento (Ways of coping), elaborado en 1980, y revisado por ellos mismos en 1985. Esta compuesto por 66 reactivos agrupados en ocho escalas.

- ⓐ Afrontamiento dirigido al problema: son acciones conductuales que van orientadas a confrontar activamente al problema y tiene efectos positivos en el bienestar de la persona.
- ⓑ Pensamiento mágico: corresponde a las fantasías voluntarias y conscientes que crea el sujeto para solucionar el problema sin tener una participación activa.
- ⓒ Distanciamiento. El sujeto elude todo contacto con el problema y su solución, para de este modo lograr disminuir la angustia que éste le provoca.
- ⓓ Búsqueda de apoyo social. Refiere impulsos para buscar apoyo informativo; búsqueda de una red de apoyo social que ofrezca solidaridad, consejo, atención, información, auxilio y protección. Este apoyo puede alcanzarse por medio de profesionales en el tema o bien de familiares y amigos.
- ⓔ Dirigirse a lo positivo: representa los esfuerzos para crear resultados positivos orientándose al crecimiento personal mostrando una sensación positiva de su propio valor, hacia los demás y en general, una sensación de optimismo.
- ⓕ Autocrítica: el sujeto reacciona con una conducta de auto-castigo y crítica hacia sí mismo, lo que da como consecuencia un sentimiento de culpa.
- ⓖ Reducción de la tensión: conductas que el sujeto emplea para decrementar el grado de tensión causado por el evento, las cuales pueden incidir favorable o desfavorablemente sobre su estado físico; o bien puede optar por la creación de paraísos artificiales para atenuar la realidad poco placentera.
- ⓗ Introyección: define esfuerzos del sujeto para regular sus sentimientos y acciones. Coleccionan para sí mismos los afectos y sentimientos producidos por el problema.

Centrándose de manera particular en el ámbito de pareja, Levinger y Pietromonaco (1989) diseñaron el Inventario de Estilos de Afrontamiento

con base en el entendido de que la gente tiene estilos particulares para manejar el conflicto interpersonal. Algunas personas son directas cuando se les muestran situaciones por resolver, otras se ponen ansiosas ante la amenazadora situación y tienen miedo de estropear la relación, y un sector adicional trata de descubrir soluciones buenas para ambas partes. De acuerdo a este modelo, las estrategias de los individuos están determinadas por el grado de preocupación en sus propios beneficios y en los beneficios del otro(a), llegando así a cinco estrategias básicas en el enfrentamiento a situaciones interpersonales:

- ⊗ **Acomodación:** esta estrategia es alta en preocupación por el otro y baja en la preocupación por el yo. Incluye sacrificar las propias metas para satisfacer las necesidades del otro.
- ⊗ **Evitación:** es la estrategia baja en preocupación tanto por si mismo como por el otro. Al enfrentar un conflicto el individuo permite que dicha situación se quede sin resolver o bien que la otra persona tome la responsabilidad para solucionar el problema. Los evitadores tienen un punto de vista negativo del conflicto y tienden a manejarlo diplomáticamente retirando su atención sobre el tema, postergando su solución o simplemente retirándose de la situación.
- ⊗ **Contender:** es una estrategia alta en la preocupación por el yo, pero baja por el otro. En esta, la gente procura maximizar sus beneficios, mientras que esto provoca altos costos para el otro. Esta estrategia es una aproximación orientada al poder, en la cual la gente trata de usar cualquier medio que le permita defender o ganar una posición que se considera correcta.
- ⊗ **Colaboración:** es donde ambas partes ganan, ya que es una estrategia alta en la preocupación por el yo y por el otro. Una vez que se ha reconocido una situación por enfrentar, el colaborador trata de integrar las necesidades mutuas en una solución que maximizará los intereses de los individuos.
- ⊗ **Compromiso:** es una estrategia en la cual se colabora con la otra persona llegando a un acuerdo mutuo de una forma creativa, esto es, creando una solución novedosa y conjunta.

Bajo la misma línea, para 1990, Bowman desarrolló el Inventario de Enfrentamiento Marital, instrumento que estaba constituido en su versión original de 180 reactivos y quedando finalmente con 64, clasificados en cinco subescalas:

- ⊗ **Conflicto:** que mide el uso del conflicto, antagonismo, crítica y sarcasmo.

- ⓐ Auto-culpa: mide respuestas emocionales negativas tales como la depresión y preocupación.
- ⓑ Aproximación Positiva: evalúa manifestaciones de afecto hacia el esposo o esposa y participación en actividades mutuamente disfrutables y buenos acuerdos.
- ⓒ Auto-Interés: refleja el involucramiento en relaciones sociales y hobbies fuera del matrimonio.
- ⓓ Evitación: estima la retirada cognoscitiva y conductual.

Ahora bien, las escalas mencionadas han sido utilizadas en sus versiones originales en diversos estudios; sin embargo, algunas de ellas han sido modificadas por investigadores mexicanos a fin de validarlas y estandarizarlas en nuestra cultura (Sotelo, 2000).

O bien se han creado instrumentos diseñados específicamente para la cultura mexicana como los siguientes dos trabajos:

En 1999, López Becerra elabora un instrumento para medir el enfrentamiento como rasgo y otro para medirlo como estado en una situación de percepción de riesgo de SIDA, encontrando los siguientes factores:

- ⓐ Autoafirmación planeada
- ⓑ Apoyo Social
- ⓒ No afirmativo
- ⓓ Apoyo informativo
- ⓔ Emocional positivo
- ⓕ Afirmativo
- ⓖ Evitativo

Por otro lado Góngora Coronado (2000) construye la Escala Multifactorial y Multisituacional de estilos de Enfrentamiento, en la cual mide al enfrentamiento como rasgo y estado a través de cinco esferas de la vida del individuo; describiendo los siguientes estilos de enfrentamiento:

- ⓐ Directo
- ⓑ Evasivo
- ⓒ Apoyo social
- ⓓ Emocional negativo
- ⓔ Revalorativo

El acceso a escalas válidas constituye un elemento fundamental de la investigación reflejándose en el alcance de los hallazgos. Y precisamente a

los estudios sobre el enfrentamiento es que se dedica el siguiente apartado.

## **INVESTIGACIÓN**

La investigación sobre el enfrentamiento se dirige hacia dos puntos: las variables que influyen en la elección de los estilos de enfrentamiento y los efectos adaptativos de estos estilos. Ambos insertados en estudios transversales y transculturales.

En el ámbito de las investigaciones transculturales, Díaz Guerrero (1967), a través de un estudio en niños escolares entre 10 y 14 años, encontró diferencias significativas en los estilos de enfrentamiento entre la cultura mexicana y la norteamericana, delimitando un síndrome activo y un síndrome pasivo como constructos explicativos del efecto de la cultura sobre la personalidad. El síndrome activo se refiere a la tendencia de los individuos a resolver los problemas haciendo algo sobre el ambiente para modificarlo; mientras que el síndrome pasivo refiere una tendencia a no actuar, sino a aceptar el estrés de vida, modificándose fundamentalmente a sí mismos, ya que esta no sólo es considerada la mejor manera sino la más virtuosa.

Este estudio se extendió en 1973 a niños de 14 años de Japón, Italia, México, Brasil, Yugoslavia, Inglaterra y Estados Unidos, encontrando diferencias significativas por sexo, y nivel socioeconómico; se observó que los hombres eran más activos que las mujeres; los niños de las clases socioeconómicas bajas más pasivos que aquellos pertenecientes a las clases altas; y los niños más grandes resultaron más activos.

Bajo este marco, algunos autores (Brim y Riff, 1980; Estes y Wlensky, 1978; Hultsch y Plemons, 1979) señalan que existen tanto fuentes propias de estrés como estilos de enfrentamiento, para grupos característicos.

En el caso de los adolescentes, Hammer y Marting (1985), señalan que quienes tienen un mejor autoconcepto, y más recursos cognoscitivos y físicos, reportan menores síntomas estresantes; de igual manera si la autoestima es alta, los sujetos confrontan más la situación, aceptando más su responsabilidad; en tanto que si la autoestima es baja, emplean en mayor medida el estilo de escape y en menor grado el apoyo social. En esta etapa, las redes sociales fuera de la familia constituyen una protección contra los eventos estresantes.

En cuanto al género, Cotton (1990) plantea que mujeres y hombres parecen experimentar el proceso de estrés de forma distinta. Postula que

tales diferencias pueden caer en cuatro áreas: (1) la frecuencia y la reacción fisiológica; (2) los tipos de estresores; (3) la atribución que se hace a dichos estresores; y (4) la manera de enfrentar la situación.

Los roles sociales parecen ser un factor relevante ya que aumentan la probabilidad de exposición a algún tipo de estresor y evita la presencia de otro. En este sentido, se ha mostrado que las mujeres tienen más estresores diarios que los hombres, y les perturba más el estrés de aquellos que les rodean ya que tienden a estar más involucradas en las redes sociales (Kessler y McLeod, 1984; Turner, Wheaton y Lloyo, 1995).

Asimismo, Hammer y Marting (1985) indican niveles más elevados de ansiedad en las mujeres ante situaciones de peligro irreal como las películas, la oscuridad, etc., y el empleo en mayor proporción de la estrategia de escape. La literatura coincide en que también muestran una mayor inclinación hacia las estrategias emocionales, expresivas o pasivas y/o que tengan relación con una orientación a la persona. En contraste, los hombres muestran más la conducta de autocontrol en situaciones externas como accidentes, animales o personas peligrosas; y mayor tendencia a estrategias instrumentales, directas y activas y/o que se relacionan con la tarea; aunque también consideran a la evitación como un recurso importante (Kavsec y Seiffge-Krenke, 1996; Holahan y Moos, 1986; Díaz-Guerrero, 1994; Weiser, Endler y Parker, 1991).

El estilo de enfrentamiento de las mujeres se caracteriza por ser más emocional, menos racional y con un menor distanciamiento emocional de los problemas, mientras que los hombres se distinguen por una mayor inhibición emocional (Matud, Rodríguez, Carballeira, Marrero y Averó, 2002). Sin embargo, suprimir la expresión emocional puede dar lugar a la reactividad fisiológica (por ejemplo en la presión sanguínea), de manera que el coste fisiológico de la adaptación puede resultar mayor para el hombre (Frankenhaeuser et al., 1978). No obstante, cuando el tipo de evento es constante, por ejemplo relacionado con el trabajo, la salud o la familia, mujeres y hombres muestran patrones similares de enfrentamiento.

Varios autores sugieren que el impacto del género sobre el proceso de estrés podría estar condicionado por los patrones de socialización tradicionales. El rol femenino tradicional prescribe dependencia, afiliación, expresividad emocional, falta de asertividad y subordinación de las propias necesidades a las de otros. Por su lado, el rol masculino prescribe autonomía, autoconfianza, asertividad, orientación al logro e instrumentalidad, lo que hará difícil aceptar y expresar sentimientos de debilidad, impotencia y miedo. Esta influencia tendrá lugar solo en la medida en que cada persona haya sido socializada en patrones

consistentes a dicho rol y se identifique con él (Barnett et al., 1987). Este vínculo estrés-género constituye así un área donde parecen conjuntarse las premisas histórico-socio-culturales y las opciones individuales de seguir o no los dictados del rol de género.

Con todo, cuando se estudian diferencias de género en poblaciones como estudiantes universitarios, algunos autores no encuentran diferencias en la utilización de estrategias de enfrentamiento centradas en el problema (Hamilton y Fagot, 1988; Stern, Norman y Komm, 1993). Siendo este grupo de particular interés para la presente investigación se ahondará más en esta línea.

En 1969, Sidle, Moos, Adams y Cady realizaron un estudio en población estudiantil con una media de 22.4 de edad con el objetivo de desarrollar una escala de enfrentamiento. Los resultados sugirieron que las personas con alta autoestima mostraron una tendencia a los estilos de búsqueda de ayuda, hablar con otros y aprender de sus experiencias anteriores; mientras que en las personas con baja autoestima se observaron estilos de enfrentamiento tendientes a reducir la tensión. Además se encontró con mayor frecuencia en las mujeres, la búsqueda de información, el hablar con otros e involucrarse en otras actividades.

Para 1983, Cohen, Kemarck y Mermelstein, realizan investigación con estudiantes universitarios, reportando correlaciones positivas entre el estrés percibido y los puntajes de eventos vitales, sintomatología física y depresiva, utilización de servicios de salud, y ansiedad social. Por su parte, Krantz en el mismo año indicó que después de un evento estresante, las respuestas de enfrentamiento más frecuentes son la búsqueda de información y conductas enfocadas al problema.

Respecto a estos hallazgos, Angelini, Correa, Angeli y Blanques (1985) sugieren que la tendencia al enfrentamiento activo observado tal vez se explique como parte de la cultura de un estudiante universitario, la cual exige más asertividad.

Otro estudio con población universitaria fue el realizado por Lazarus et al. (1984), donde se evaluaron las emociones y respuestas de enfrentamiento ante una situación estresante de examen, mediante la "Lista de formas de enfrentamiento" (modificación de la lista reportada por Lazarus y Folkman en 1980); obteniendo ocho estrategias ubicadas en tres dimensiones.

I Enfrentamiento dirigido al problema.

Por ejemplo: "Trato de analizar el problema para entenderlo mejor", o "He hecho un plan de acción y lo he seguido".

## II Enfrentamiento dirigido a la emoción.

Dentro del cual encontramos:

Autoaislamiento, con reactivos como "Mantenerme alejado de la gente en general"

Reducción de la tensión, por ejemplo: "Hago ejercicio", "He intentado sentirme mejor fumando".

Autoculpa, por ejemplo: " Realmente yo me ocasiono el problema".

Enfatizar lo positivo, por ejemplo: "Me he centrado en los aspectos positivos de la situación".

Distanciamiento, por ejemplo": Esperar a ver que pasa antes de hacer algo".

Pensamiento desiderativo, por ejemplo: "Desearía que la situación dejara de existir".

## III Enfrentamiento mixto

Apoyo social, por ejemplo: "He hablado con alguien para intentar encontrar una solución".

Estos autores señalan que para evaluar el enfrentamiento como un proceso, se requiere el cumplimiento de tres condiciones:

El enfrentamiento debe ser examinado en el contexto de un encuentro estresante específico.

Que la persona indique lo que hace (no lo que haría).

Debe haber múltiples evaluaciones durante el encuentro en función de examinar los cambios en el enfrentamiento a través del tiempo.

Los resultados arrojados, muestran que en las tres fases de la evaluación – antes, durante, después del examen- los sujetos experimentaron emociones y estados contradictorios. Por ejemplo, en la etapa anticipatoria predominaron las respuestas de enfrentamiento dirigidas al problema, mientras que el distanciamiento imperó en la etapa posterior al examen.

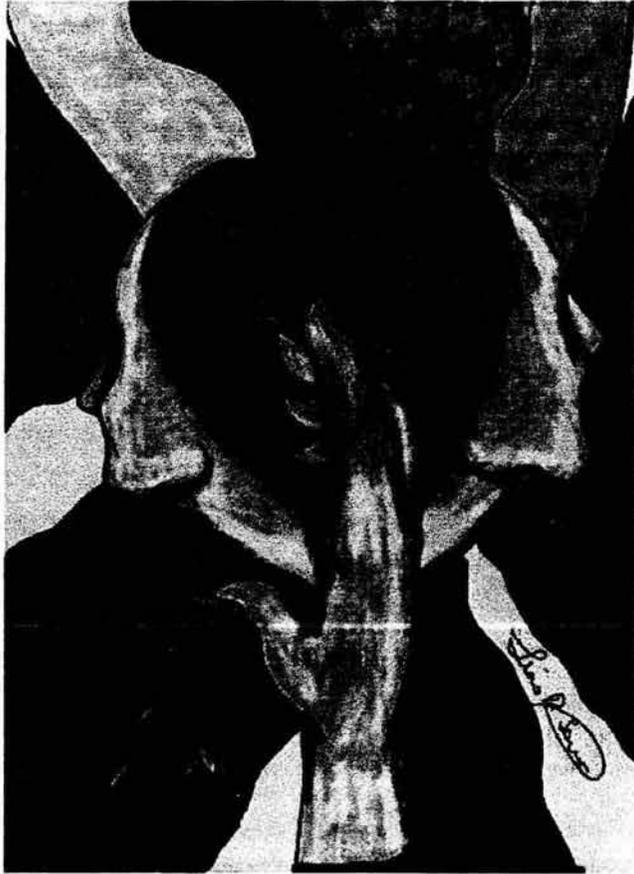
En 1986, Scheier, Weintraub y Carver, incorporaron las variables de optimismo y pesimismo como orientaciones de vida, encontrando una modesta relación entre optimismo y respuestas de enfrentamiento orientadas al problema, búsqueda de apoyo social y el enfoque en los aspectos positivos de la situación estresante; asimismo, reportaron una asociación positiva entre optimismo y aceptación/resignación, en situaciones percibidas como incontrolables. Mientras que el pesimismo resultó asociado con las respuestas de distanciamiento y enfoque en los sentimientos negativos.

En años más recientes, Evely (1994) encontró que los estilos más utilizados por los estudiantes universitarios eran los enfocadas al problema y los menos observados eran los de evitación como las drogas.

De manera más específica, autores como Desatnik y Franklin (1992) han realizado estudios con población estudiantil mexicana reportando que el estilo de evasión predice desajuste socioemocional. Asimismo, Navarrete (1999) llevó a cabo un estudio con estudiantes de Psicología de la E.N.E.P. Iztacala encontrando diferencias significativas por sexo y semestre; la autora señala que las mujeres tienden a utilizar estilos de evasión y apoyo social en mayor medida que los hombres, y observa una tendencia a la evitación en los alumnos de 2º y 8º semestre, atribuyéndolo a que dichos semestres constituyen una etapa de transición.

En suma, el común denominador es la preocupación inherente de que el enfrentamiento funcione como una defensa emocional psicológica ante las situaciones percibidas como estresantes. En este tenor, la inteligencia emocional debiera contribuir a la eficacia de dicha defensa, reflejándose, finalmente, en una reducción o mejor manejo del estrés.

## CAPÍTULO 3



*INTELIGENCIA EMOCIONAL:  
¿CON QUE NOS ENFRENTAMOS  
AL ESTRÉS?*

## CAPÍTULO 3

### INTELIGENCIA EMOCIONAL: ¿CON QUÉ NOS ENFRENTAMOS AL ESTRÉS?

*"El cuerpo humano es el carruaje; el yo,  
el hombre que lo conduce; el pensamiento  
son las riendas, y los sentimientos, los caballos"*  
Platón

Tras la popularización del término "inteligencia emocional", esta ha sido situada como un predictor de éxito en la vida; sin embargo, esto no es suficiente para probar su relevancia.

La importancia de las habilidades emocionales se hace más evidente bajo condiciones de estrés; por ello, es importante colocar dicho constructo en un marco teórico que nos permita integrarlo dentro de un cuerpo más general de conocimientos a la luz del cual se revise la manera en que los estudiantes enfrentan los eventos estresantes.

El enfrentamiento efectivo ante el estrés es frecuentemente visto como un importante indicador de inteligencia emocional. Salovey, Bedell, Detweller, y Mayer (1999) afirman que los individuos más inteligentes emocionalmente enfrentan de manera más exitosa los eventos estresantes porque "perciben de manera precisa y evalúan sus estados emocionales, saben como y cuando expresar sus sentimientos, y pueden regular efectivamente sus estados de ánimo". En contraste, aquellos con baja inteligencia emocional probablemente se verán agobiados y actuando de modo no saludable.

Dada esta relación, es importante tener clara la distinción conceptual y la operacionalización de los dos constructos. En este sentido, basado en el modelo transaccional de estrés de Lazarus y Folkman (1984) y el modelo de autorregulación y emoción de Wells y Matthews (1994), Bar-on y Parkers (2000) presentan el siguiente esquema:

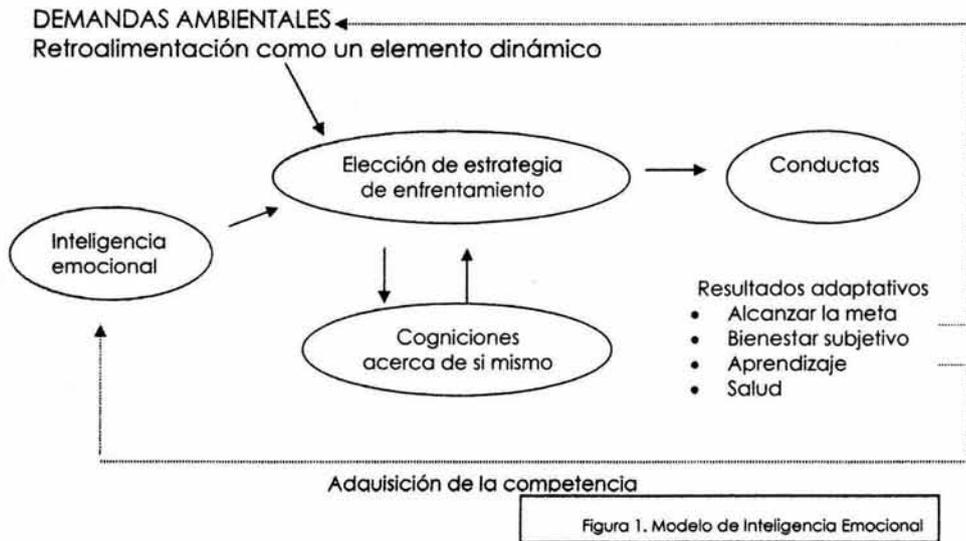


Figura 1. Modelo de Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional es vista aquí como una cualidad de la persona, esto es, un conjunto de competencias o herramientas que están representados en la memoria a largo plazo, susceptibles de modificarse a través de la experiencia y el aprendizaje. Así, la inteligencia emocional opera en conjunto con el significado personal de los eventos y la metacognición en la regulación del enfrentamiento.

La consecuencia del enfrentamiento es un cambio en el ambiente, el cual puede tomar varias formas. La mala adaptación puede ser señalada como un fracaso en alcanzar una meta significativa, distrés<sup>3</sup> subjetivo, y la adquisición de creencias o conductas auto-dañinas.

En la misma línea, encontramos otro modelo que representa los roles potenciales de la inteligencia emocional en aspectos de la vida cotidiana

#### Inteligencia emocional y vida diaria

Como se ha mencionado, el bienestar va más allá del nivel físico, de manera que este modelo busca dar una perspectiva global donde incluye a los eventos que experimenta el individuo, los resultados que obtiene y a la inteligencia emocional como elemento para la adaptación.

<sup>3</sup> El estrés tiene connotaciones positivas y negativas, en la primera forma (eustrés) ejerce en el organismo una función protectora, ayudando al desarrollo espiritual, corporal y al progreso personal. En su contraparte, en las situaciones en las que el individuo no dispone de elementos ya sean psicológicos o biológicos, para enfrentar la amenaza, se presenta un estrés peligroso y patológico, el distrés (Achim, 1982).

- © Eventos de la vida diaria, los cuales pueden ser positivos o negativos dentro de un rango muy amplio; desde la visita de un amigo, ir al trabajo, el matrimonio, hasta la muerte de un familiar.
- © Resultados vitales, se refieren a aquello que el sujeto obtiene al responder de determinada manera ante los eventos estresantes. Por ejemplo, si una persona al experimentar una serie de problemas familiares, se aleja buscando evitar el problema, el resultado vital es la alteración en la calidad de sus relaciones.
- © Inteligencia Emocional, la cual se constituye en las áreas de percepción, expresión, comprensión y regulación de emociones.

Todos integrados en el siguiente esquema:

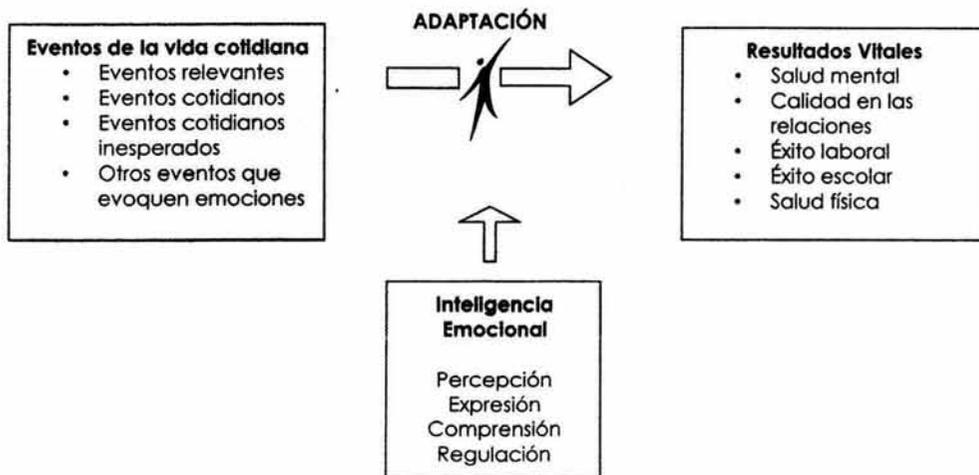


Figura 2. Inteligencia emocional y vida diaria

Aquí se espera que la Inteligencia Emocional, en sus diferentes dimensiones, tenga un efecto positivo en el proceso de adaptación. Por ejemplo una persona con inteligencia emocional alta puede organizar su vida y desplegar respuestas más adaptativas de manera que sufra menos consecuencias negativas, y así contar con mayores herramientas, por ejemplo, para establecer y mantener relaciones de alta calidad. En contraste, aquellos individuos con baja inteligencia emocional manifestarán una adaptación pobre ante los eventos estresantes,

respondiendo con más depresión, desesperanza y otras respuestas negativas.

A este respecto, se ha estudiado, por ejemplo, el rol de la percepción emocional en la habilidad para enfrentar el estrés, estableciendo, al menos, dos probables explicaciones:

Insensibilidad, la cual refiere que un individuo no perceptivo puede beneficiarse de esta característica, ya que los estímulos no se perciben como amenazantes.

Confusión, la cual sugiere que la gente poco perceptiva, por definición se siente más confundida respecto a sus emociones y en consecuencia no percibe con claridad el impacto que los eventos están teniendo sobre él, lo que resulta, en última instancia, dañino para el individuo pues probablemente no hará nada para corregir la situación. En general, la literatura es consistente con esta explicación (Ciarrochi, 2000).

Por otro lado, se ha reportado que en individuos con muy alta percepción emocional, el estrés se asocia significativamente con depresión, desesperanza, e ideación suicida (esta última se vincula también con una baja regulación de emociones en los otros) (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2000).

Ahora bien, ¿cómo se refleja este constructo en las personas? En un extremo, se pueden observar individuos que consistentemente tienen dificultades para enfrentar las experiencias negativas, en contraposición, están aquellos que inclusive después de una situación trágica, logran salir adelante. La diferencia en la resiliencia de estos dos tipos de personas parece radicar en determinadas habilidades emocionales.

La elección de la estrategia a utilizar ante los distintos eventos no es un fenómeno aislado, sino se encuentra vinculada a la relación persona-situación. Por un lado, es posible reaccionar de manera distinta si el problema enfrentado se refiere a la familia o si es laboral; por el otro, ciertas emociones facilitan estilos de procesamiento de información diferente, por ejemplo un estado de ánimo alegre es útil para las tareas creativas, en cambio un estado de ánimo triste genera una disposición mental donde los problemas son solucionados de modo más lento, prestando particular atención a los detalles; reflejándose así en estrategias de enfrentamiento particulares. La persona verdaderamente inteligente está conciente de este fenómeno y es capaz de ajustar su estado de ánimo de acuerdo a lo que demande la situación.

## RELACIÓN INTELIGENCIA EMOCIONAL – ENFRENTAMIENTO

Con el fin de ilustrar mejor la relación de la inteligencia emocional y el proceso de enfrentamiento, Salovey (1997) diseña una jerarquía de enfrentamiento emocional que describe los tres niveles de la inteligencia emocional (Figura 3).



Figura 3. Jerarquía de Inteligencia Emocional

En el primer nivel están las habilidades básicas de percepción, evaluación y expresión emocional; en el segundo nivel están los dos más complejos subcomponentes del conocimiento emocional: el entendimiento y el análisis; finalmente el tercer nivel de esta jerarquía está dedicado a la regulación emocional.

Deseablemente toda la jerarquía debe ser suficientemente desarrollada y empleada para un enfrentamiento exitoso, ya que una debilidad en la parte baja de la jerarquía podría interferir con las otras habilidades y, en consecuencia, obstruir el proceso.

De esta manera, se presume que el adaptarse a una experiencia estresante dependerá, en parte, de la capacidad para atender, discriminar y regular los sentimientos. Esta hipótesis ha sido investigada por Goldman (1996), quien evaluó 134 estudiantes en tres ocasiones: al inicio del semestre, durante los exámenes de la mitad de semestre, y en exámenes finales. En este estudio se les administró a los sujetos la Escala Rasgo del Meta-Estado de Ánimo, se realizaron mediciones de estrés, síntomas físicos y registro de visitas a los centros de salud. Los investigadores reportaron que cuando el nivel de estrés era bajo, los sujetos no variaron mucho, pero conforme este aumentaba, aquellos individuos que reportaron no poder regular fácilmente sus sentimientos visitaron más el

centro de salud, en tanto, aquellos que eran buenos reparando los estados negativos mostraron la tendencia contraria.

Con base en esta jerarquía y de manera más específica, se ilustra a continuación la relación de la inteligencia emocional con tres procesos ligados a las habilidades de enfrentamiento: la rumiación, el apoyo social y la revelación emocional.

### RUMIACIÓN

Una de las respuestas más naturales a un evento estresante es invertir tiempo pensando al respecto; sin embargo, algunas personas lo hacen de forma excesiva. La rumiación como un estilo de enfrentamiento se define como la "focalización de la atención pasiva y repetida en los síntomas propios del estrés y en las circunstancias que rodean a estos síntomas" (Nolen-Hoeksema, McBride y Larson, 1977). Las características de este enfrentamiento rumiativo incluyen enfocarse en los síntomas de un estado de ánimo depresivo, quejarse que uno nunca se va a sentir mejor y ser incapaz de entender porque uno se siente de tal manera en la percepción y evaluación de sus estados de ánimo, capturado en los pensamientos rumiativos, el individuo se aísla de los demás.

El elemento indispensable de la inteligencia emocional en esta manera de enfrentar las situaciones es la habilidad para evaluar y expresar las emociones con exactitud; este elemento incluye el ser capaz de reconocer las emociones de uno mismo, identificar con precisión lo que uno está sintiendo y así, conseguir articular los sentimientos logrando definir lo que estos significan (Salovey et al., 1997). Haciendo uso del vocabulario de la literatura en inteligencia emocional, se puede argumentar que los individuos que rumeen son aquellos que tienden a mostrar tendencias a focalizarse excesivamente en la percepción y la evaluación de sus estados de ánimo. Dicho exceso puede ser motivado, en parte, por una inhabilidad para entender la experiencia emocional propia.

Sugieren, así, que mientras una cantidad moderada de atención resulta adaptativa, un nivel elevado de ella puede incluso ser contraproducente en el momento del enfrentamiento. Así lo confirma la serie de estudios realizados por Swinkles y Giuliano (1995) en torno al monitoreo y etiquetamiento de los estados de ánimo, estos investigadores definen el monitoreo como una tendencia a focalizar la atención y escrudñar el propio estado de ánimo, y al etiquetamiento como la habilidad para identificar y dar nombre a la emoción que se está experimentando, lo que sugiere algún grado de entendimiento; los autores encuentran que el monitoreo excesivo conlleva a una mayor rumiación que el etiquetamiento del mismo.

Así, estos estudios sugieren que la atención excesiva a los estados de ánimo negativos conduce a la rumiación, pero la claridad en el etiquetamiento de los sentimientos propios le permite al individuo alterar dicho estado de ánimo, cortando el proceso de rumiación.

Ahora, cuando un individuo comienza a reconocer que su experiencia negativa ha alcanzado el punto máximo, una estrategia emocionalmente inteligente sería el alejar sus pensamientos de la emoción en función de su saturación de información o utilidad, mediante la distracción (cuidando el no estar evadiendo), por ejemplo buscando a otros para obtener apoyo social, punto que será desarrollado a continuación.

#### APOYO SOCIAL

Sin duda, existe una vasta literatura sobre el impacto del apoyo social en la habilidad que uno tiene para enfrentar los estresores (Stroebe y Stroebe, 1996).

Los investigadores han expuesto dos maneras en las que las redes de apoyo social favorecen a los individuos: de manera directa y como un amortiguador contra los resultados de los eventos estresantes de la vida (Cohen y Wills, 1985; Cohen y Syme, 1985). La hipótesis del efecto directo sustenta que el apoyo social acrecenta la salud mental y física sin importar la cantidad de estrés que está presente en la vida de una persona. Y por el otro lado, la hipótesis del amortiguamiento mantiene que el apoyo social intercede entre el evento y la experiencia estresante, esto es, le ayuda al individuo a evitar el desenlace negativo en su salud física producto del estrés.

En este marco, Mayer y Salovey (1997) afirman que el desarrollo del apoyo social en los niños ilustra el papel de la inteligencia emocional. Los niños aprenden paulatinamente como procesar y regular la información y las experiencias emocionales, la inteligencia emocional que emerge de dicho aprendizaje influye en sus habilidades sociales. Al respecto Hooven (1995) encontró que el hecho de que los padres estuvieran conscientes de su tristeza y enojo, tenía un impacto en la habilidad de sus hijos para regular estas emociones. A los 5 años, estos niños mostraban menos estilos de juegos negativos y menos estrés fisiológico; en tanto a los 8 años, tenían menos problemas conductuales, mejor rendimiento académico en matemáticas y lectura, y una mejor salud física.

Evidentemente, la inteligencia emocional no incide solamente en la infancia, sino que permite a los individuos, a través de la vida, construir lazos sociales sólidos y reconocer los beneficios de utilizar sus redes de

apoyo y del desahogo emocional que constituye el siguiente elemento de enfrentamiento a analizar.

#### REVELACIÓN EMOCIONAL

La revelación emocional consiste en compartir o desahogar experiencias emocionales, ya sea de manera hablada o escrita (incluso anónimamente). Esto implica la existencia de un lenguaje emocional que le permite al sujeto identificar las sensaciones corporales experimentadas ante un evento, determinar a que emoción corresponden tales sensaciones, evaluar la intensidad de la emoción, y reconocer entonces si esta emoción necesita ser o no regulada. Al respecto, la literatura reporta, por ejemplo, que estudiantes de la carrera de ingeniería identifican sensaciones, pero carecen de un vocabulario para poder expresarlas (Cruz, 2000).

Adicionalmente, la revelación emocional tiene un efecto favorable sobre la salud física y mental subsiguiente de un individuo (Pennebaker, 1997). Por ejemplo, se ha reportado que en un estudio con dos grupos, los estudiantes asignados escribir sobre una experiencia traumática posteriormente tuvieron menos visitas al centro de salud y recibieron calificaciones más altas que los estudiantes asignados a escribir sobre temas triviales (Cameron y Nocholls, 1996; Pennebaker, Colder y Sharp, 1990).

Dada la inherente relación con el sistema emocional, la inteligencia emocional está estrechamente vinculada con este proceso de revelación. Los individuos deben ser capaces de reconocer que están experimentando emociones que requieren de una respuesta, si no les es posible percibir y evaluar sus propios estados emocionales, fracasarán en el reconocimiento del origen de sus problemas; en consecuencia, el proceso de enfrentamiento se paralizará limitando la revelación emocional.

Más allá de este nivel básico, los aspectos lingüísticos de la revelación (autoconocimiento, pensamiento causal y balance de las emociones) están asociados con el entendimiento y análisis de la experiencia. De hecho, el conocimiento emocional debe motivar el inicio de la revelación emocional, especialmente si se sabe que la escritura o el compartir son medios eficaces de organizar y, con ello, regular las propias emociones.

Es importante tener presente que la inteligencia emocional no es el éxito per se, pero si una herramienta prometedora que nos puede auxiliar en la comprensión de nosotros mismos, de aquellos que nos rodean y de los retos que enfrentamos.

Respecto a los métodos que se han popularizado para promover las habilidades de la inteligencia emocional, se han desarrollado dentro del sistema educativo, sobretodo en la cultura norteamericana, clases que involucran emociones (Salovey, 1997). No obstante, muchas de ellas no han sido evaluadas adecuadamente, por lo que no se conoce con certeza su impacto real. En función de la relación entre la inteligencia emocional y las estrategias de enfrentamiento, la evaluación de este tipo de intervenciones deberá reflejarse en una mayor eficacia del proceso de enfrentamiento.

Cabe decir, además, que estos programas se han realizado mayoritariamente a nivel básico; en tanto que en población universitaria se ha trabajado principalmente sobre la identificación de agentes estresores y de estrategias de enfrentamiento; en particular la literatura muestra una preocupación por estrategias de evitación mostradas por los jóvenes como las adicciones (Mates y Allison, 1997). Ante esto, resulta importante saber si la inteligencia emocional, como componente de la personalidad, tiene influencia sobre la elección de dichas estrategias, a fin de incidir sobre ella y emplearla como una herramienta que permita modificar este tipo de patrones; así como promover estrategias de enfrentamiento más eficaces en diversas áreas de la vida que toman un curso crucial en esta etapa.

No obstante, encontramos algunos trabajos hechos con estudiantes universitarios mexicanos, buscando por ejemplo la relación de la inteligencia emocional con el rendimiento académico (Cruz, 2000). Sin embargo, en estos estudios no se ha considerado la influencia del tipo de carrera, dado el perfil diferencial que se requiere para algunas profesiones. En este sentido, la presente investigación busca trabajar sobre la integración de trabajos contribuyendo a una mayor claridad sobre la discriminación y la convergencia de los efectos de este tipo de variables sobre la inteligencia emocional y la relación con los estilos de enfrentamiento, cuya importancia ya ha sido mencionada.

# MÉTODO



---

## MÉTODO

### PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es la relación de la inteligencia emocional con los estilos de enfrentamiento que utilizan los estudiantes universitarios?

### OBJETIVOS

A partir de esta pregunta, la investigación pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Ⓢ Validar el Test de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos.
- Ⓢ Conocer el nivel de inteligencia emocional en los estudiantes universitarios.
- Ⓢ Establecer los estilos de enfrentamiento presentes y más comunes en los estudiantes universitarios ante situaciones estresantes.
- Ⓢ Identificar posibles diferencias en el nivel de inteligencia emocional y en los estilos de enfrentamiento entre e intra-grupos (por sexo y carrera).
- Ⓢ Analizar la correlación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y los estilos de enfrentamiento empleados por estudiantes universitarios (por hombres y mujeres).

### VARIABLES

Para fines de nuestro estudio, las variables quedan de la siguiente manera.

Variables de Clasificación:

- Ⓢ Sexo
- Ⓢ Edad
- Ⓢ Escolaridad
- Ⓢ Carrera

Variables Dependientes:

- Ⓢ Inteligencia Emocional
- Ⓢ Estilos de enfrentamiento

---

### Definición Conceptual de Variables

#### Sexo

Condición orgánica que distingue al macho de la hembra dentro de una misma especie (Gran diccionario de la Lengua Española, 1996).

#### Edad

Tiempo que una persona ha vivido, a contar desde que nació (Enciclopedia Universal Ilustrada, 1980).

#### Escolaridad

Conjunto de cursos que un estudiante sigue en un centro docente (Gran diccionario Enciclopédico Espasa).

#### Carrera

Conjunto de estudios superiores científicos, técnicos o humanísticos, mediante los cuales se obtiene un título que capacita para ejercer una profesión (Gran diccionario de la Lengua Española, 1996).

#### Inteligencia Emocional

Habilidad para reconocer el significado de las emociones y sus relaciones, para razonar y resolver problemas con base en ellas. Se incluye además la capacidad para percibir las emociones, para integrar las emociones relacionadas con sentimientos, para entender la información de esas emociones, y finalmente manejarlas (Salovey y Mayer, 1999).

#### Estilos de Enfrentamiento

Esfuerzos cognoscitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo (Lazarus y Folkman, 1986).

### Definición Operacional de Variables

Sexo, edad, escolaridad, carrera

Respuesta dada por el sujeto, mediante el instrumento, a los datos demográficos

#### Inteligencia emocional

Puntajes global y por subescala arrojados por la Escala de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT)

---

**Estilos de Enfrentamiento**

Puntaje obtenido por los sujetos en la Escala Multifactorial y Multisituacional de Estilos de Enfrentamiento.

**HIPÓTESIS**

De acuerdo a los objetivos planteados, y con base en el marco teórico, se establecen las siguientes hipótesis:

- ☉ Habrá diferencias significativas por sexo respecto a los estilos de enfrentamiento utilizados:
  - a) Los hombres universitarios mostrarán estilos más directivos que las mujeres
  - b) Las mujeres universitarias emplearán estilos más emocionales que los hombres
- ☉ Habrá diferencias significativas por carrera en relación a los estilos de enfrentamiento utilizados.
- ☉ El nivel de Inteligencia Emocional en sus diferentes dimensiones tendrá relaciones diferenciales sobre los estilos de enfrentamiento mostrados por los estudiantes universitarios, de manera más específica:
  - a) Una puntuación baja en la dimensión de percepción y evaluación emocional estará asociada a estrategias de enfrentamiento evasivas.
  - b) Una puntuación alta en la dimensión de facilitación del pensamiento estará asociada a estrategias de enfrentamiento directas.
  - c) Una puntuación alta en la dimensión de comprensión de emociones estará asociada a estrategias de enfrentamiento emocionales.
  - d) Una puntuación alta en la dimensión de manejo de emociones estará asociada a estrategias de enfrentamiento directas.
- ☉ Habrá diferencias significativas por sexo en el nivel de inteligencia emocional.
- ☉ Habrá diferencias significativas por carrera en el puntaje obtenido en inteligencia emocional, encontrando los más altos en los estudiantes de psicología y teatro.

## MUESTRA

En la realización de este trabajo se utilizará un muestreo no probabilístico accidental (Kerlinger, 1988).

Así, la muestra estuvo conformada por 479 estudiantes de nivel superior pertenecientes a tres carreras que representan las áreas de humanidades, físico-matemática y artes. Los sujetos se distribuyen aproximadamente 50% hombres y 50% mujeres, con un rango de edad de 19 a 25 años; formando así seis grupos:

	Psicología	Ingeniería	Teatro	Total
Mujeres	160	34	63	257
Hombres	40	166	16	222
	200	200	79	479



## TIPO DE ESTUDIO

Es una investigación de campo, ya que es dirigida a descubrir las relaciones entre variables psicológicas dentro de un escenario social real (Kerlinger, 1988). Además, se considera un estudio transversal descriptivo y correlacional (Hernández, 1998), dada la selección de dos constructos (Inteligencia emocional y Estilos de Enfrentamiento) que serán medidos de manera independiente e interrelacionados, a fin de conocer cómo actúa la variable dependiente observando el comportamiento de la variable independiente; todo ello en una medición única con seis grupos.

## INSTRUMENTOS

A continuación se describen los instrumentos que se manejaron en la investigación.

### 1.- ESCALA MULTIFACTORIAL Y MULTISITUACIONAL DE ESTILOS DE ENFRENTAMIENTO

La presente escala fue creada por la Dra. Isabel Reyes-Lagunes y el Dr. Elías Góngora Coronado (Góngora-Coronado, 2000), a fin de medir el enfrentamiento como rasgo (vida) y como estado (salud, pareja, familia, amigos y escuela/trabajo).

Este instrumento se constituye por 6 escalas, las cuales consideran al individuo como eje y formulan situaciones que progresivamente se alejan de su entorno inmediato (Bronfenbrenner, 1979). Cada una de estas escalas consta de 18 reactivos de tipo likert pictórico derivados de la técnica de redes semánticas naturales modificadas (Reyes-Lagunes, 1993), evaluando los siguientes estilos de enfrentamiento.

☉ **Directo:** cuando la persona hace algo para resolver el problema.

Ejemplo:

CUANDO TENGO PROBLEMAS CON MI SALUD YO...

Siempre

Nunca

Trato de resolverlos

☉ **Evasivo:** cuando la persona evita, escapa o minimiza el problema y su solución

Ejemplo:

CUANDO TENGO PROBLEMAS CON MI FAMILIA YO...

Siempre

Nunca

No les doy importancia

☉ Apoyo social: búsqueda de una red de apoyo social que provea solidaridad, consejo, atención, información, auxilio y/o protección.

Ejemplo:

CUANDO TENGO PROBLEMAS CON MI PAREJA YO...

Siempre

Nunca

Busco ayuda

☉ Emocional-negativo: cuando la persona expresa un sentimiento o una emoción que no lleva directamente a la solución del problema.

Ejemplo:

CUANDO TENGO PROBLEMAS CON MIS AMIGOS YO...

Siempre

Nunca

Me siento triste

☉ Revalorativo: cuando la persona le da un sentido positivo al problema, trata de aprender de la situación o de alguna manera mejorar su percepción.

Ejemplo:

CUANDO TENGO PROBLEMAS ESCOLARES YO...

Siempre

Nunca

Veo lo positivo

### Validez

Esta escala fue validada en una muestra mexicana de la ciudad de Mérida por el Dr. Elías Góngora Coronado (2000), mostrando confiabilidades de moderadas a altas en cada una de sus subescalas.

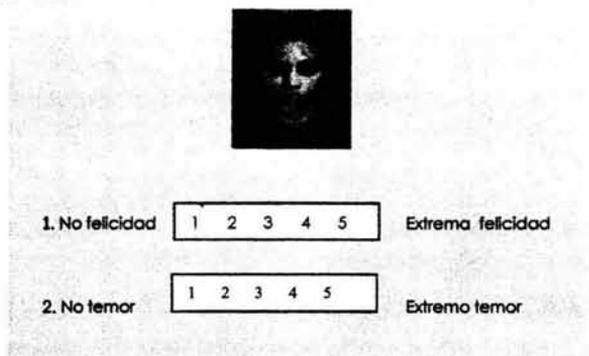
2.- ESCALA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE MAYER-SALOVEY-CARUSO (MSCEIT)

La presente escala representa la versión corregida de la Escala Multifactorial de Inteligencia Emocional (MEIS) de los mismos autores.

El instrumento consta de 141 reactivos que proporciona un puntaje global, 4 calificaciones por dimensiones que se definen de la siguiente manera:

- ☉ Percepción e identificación de emociones (Secciones A y E): habilidad para reconocer los sentimientos en sí mismo y en los que están alrededor.

Ejemplo:



- ☉ Facilitación de pensamiento (secciones B y F): habilidad para generar emociones y, entonces, razonar con base en esa emoción.

Ejemplo:

¿Qué tan útil es sentir cada uno de los siguientes estados de ánimo cuando se sigue una receta de cocina muy complicada y que requiere mucho esfuerzo?					
	No útil			Útil	
a) Tensión	1	2	3	4	5
b) Pesar	1	2	3	4	5
c) Estado de ánimo neutral	1	2	3	4	5

- ☉ Comprensión de emociones (secciones C y G): habilidad para comprender emociones complejas y su progresión (como se da la transición de un estado emocional a otro).

Ejemplo:

María se sentía más y más avergonzada y comenzó a sentirse despreciable. Luego, ella se sintió\_\_\_\_\_

- a) Abrumada
- b) Deprimida
- c) Avergonzada
- d) Auto-reflexiva
- e) Muy nerviosa

© Manejo de emociones: habilidad que permite el manejo de emociones en sí mismo y en otros.

Ejemplo:

Martha se despertó sintiéndose muy bien ¿Qué tanto, cada acción le ayudaría a preservar su estado de ánimo?

Acción 1: se levantó y disfruto del resto del día

- a) Muy inefectivo
- e) Muy efectivo

Acción 2: disfrutó el sentimiento y decidió pensar y apreciar todas las cosas que iban bien para ella

- a) Muy inefectivo
- e) Muy efectivo

Acción 3: Decidió que era mejor ignorar ese sentimiento, ya que de cualquier manera no duraría.

- a) Muy inefectivo
- e) Muy efectivo

### Confiabilidad y validez

El MSCEIT tiene una consistencia interna de 0.93 (bajo la calificación por consenso) y de 0.91 (baja la calificación por expertos). Además se reporta una confiabilidad test-retest de 0.86 (Brackett y Mayer, 2001).

Respecto a la validez, esta escala cuenta con una buena validez de facie (Pusey, 2000) y de contenido, ya que los reactivos representan de manera adecuada las cuatro dimensiones del modelo. Asimismo se ha observado una adecuada validez discriminante al compararlo con pruebas de inteligencia (por ejemplo, WAIS III), de emocionalidad, el inventario de coeficiente emocional de Bar-On, y el inventario de personalidad NEO. El

---

análisis factorial revela que el test efectivamente mide un factor general de inteligencia emocional así como sus distintas áreas.

La estandarización de la prueba fue hecha en una muestra de 5 mil individuos que incluyo 42% de hombres y 58% de mujeres, con un rango de edad de 17 a 50 años pertenecientes a diferentes grupos étnicos (asiáticos, negros, hispanos, blancos).

## **PROCEDIMIENTO**

El estudio se llevó a cabo en 4 fases, las cuales se describen a continuación.

### **FASE I**

Validación del Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso (MSCEIT)

El primer paso en la validación del Test de Inteligencia Emocional fue adquirir la prueba en su versión original contactando con la empresa encargada de su publicación, Multi-Health System Inc. (MHS) de Toronto, Canadá, a través de su portal web.

Una vez que la prueba se obtuvo, fue sometida a un proceso de traducción-retraducción, realizado por las autoras de la tesis y un profesor de lengua inglesa, efectuando las adecuaciones culturales necesarias para mantener el sentido original de cada reactivo. Cabe mencionar que, dada la temática, fue necesario poner especial cuidado en las adecuaciones culturales, ya que dentro del vocabulario emocional, se encuentra que algunas emociones se asocian coloquialmente a los nombres de determinados colores; por ejemplo, la traducción de "blue" como tristeza, o la asociación del verde con la envidia.

La versión en español resultante de este proceso fue evaluada por un grupo de expertos a fin de establecer su validez de contenido.

### Piloteo

Considerando el tamaño de la muestra y características de la prueba (dos secciones con estímulos visuales) se tomo la decisión de llevar a cabo las aplicaciones en forma grupal, mostrando las imágenes por medio de acetatos.

---

Ya elaborado el material se inició el piloteo de la prueba en un grupo de estudiantes de psicología, partir del cual se hicieron algunos cambios en la redacción y vocabulario de la escala; asimismo se afinaron los tiempos de aplicación y las instrucciones.

## FASE II

Dado los objetivos planteados, para el constructo de Inteligencia Emocional se emplearon; la versión del MSCEIT resultante del proceso de validación. En tanto para Estilos de Enfrentamiento le fue solicitada al Dr. Elías Góngora Coronado<sup>4</sup> la Escala Multifactorial y Multifactorial de Estilos de Enfrentamiento que elaboró en conjunto de la Dra. Isabel Reyes Lagunas, así como su autorización para incluirla en esta investigación.

El siguiente paso fue efectuar los trámites a seguir en la Facultad de Psicología, Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) campus Aragón y la Facultad de Filosofía y Letras a fin de obtener el consentimiento para trabajar con sus estudiantes.

Con ambas pruebas disponibles se procedió a la aplicación en las muestras formales establecidas en el protocolo de este estudio.

## FASE III

### Análisis Cuantitativo

Con los datos obtenidos en el trabajo de campo, se creó una base de datos en el Paquete Estadístico Aplicado a las Ciencias Sociales (SPSS) a partir de la cual se realizarían los análisis correspondientes.

### Inteligencia Emocional

El primer procedimiento fue la obtención de medidas descriptivas de la escala de Inteligencia Emocional. A partir de los resultados, considerando el valor de la media como criterio de respuesta correcta, se hizo una recodificación de los puntajes crudos en respuestas dicotómicas (1= correcto, 0= incorrecto), permitiendo obtener puntajes por tarea, dimensión y totales.

De esta manera, se corrió un análisis de correlación producto-momento de Pearson entre las subescalas de dicha prueba a fin de observar su comportamiento a la luz del modelo teórico de habilidades.

---

<sup>4</sup> Profesor de la Universidad Autónoma del Estado de Mérida, Yucatán

#### Estilos de Enfrentamiento

Respecto al instrumento de Estilos de Enfrentamiento, se llevó a cabo un análisis factorial por extracción de componentes principales con rotación varimax, con la finalidad de extraer los factores correspondientes a la muestra de estudiantes universitarios expuesta en este trabajo y compararla con hallazgos previos.

#### Inteligencia emocional- Estilos de enfrentamiento

Con el propósito de hacer el análisis de las variables en conjunto se determinó utilizar los siguientes procedimientos:

Con base en la muestra completa, se corrió, por sexo, un análisis de correlación producto-momento de Pearson tanto para las subescalas como para los totales de cada una de las pruebas.

Enseguida, dada la distribución de la muestra, se elaboró otra base con muestras igualadas por sexo y carrera. A partir de estos datos, se efectuó una serie de análisis de varianza para identificar diferencias entre los grupos, tanto en las secciones del MSCEIT como en las áreas de la escala de Estilos de Enfrentamiento.

#### FASE IV

Finalmente se examinaron los resultados obtenidos, a la luz del marco teórico presentado en torno a los dos constructos

## RESULTADOS



---

## RESULTADOS

Un aspecto fundamental en el estudio de los constructos psicológicos es su medición, así, el primer objetivo del presente trabajo fue la validación del Test de Inteligencia Emocional (Mayer-Salovey-Caruso, 1997) en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos, para posteriormente establecer su relación con los estilos de enfrentamiento que dichos estudiantes despliegan ante situaciones estresantes.

Bajo esta idea los resultados serán reportados de la siguiente manera:

- a) Respecto al Test de Inteligencia Emocional (MSCEIT) se presenta un primer apartado de estadística descriptiva que muestra medidas de tendencia central. Seguido de un análisis de correlación entre las subescalas de dicho test.
- b) En lo que toca al enfrentamiento se replicó el análisis factorial de la escala de estilos de Enfrentamiento (Góngora-Coronado, 2000) obtenido a partir de la muestra mencionada.
- c) Finalmente, se observa las diferencias entre los grupos por sexo y carrera a través de las anovas correspondientes.; así como el grado de relación entre las dos variables (inteligencia emocional y estilos de enfrentamiento) a través de un conjunto de análisis de correlación producto-momento de Pearson

### **A) INTELIGENCIA EMOCIONAL**

#### Estadística Descriptiva

Como se explicó en el método, la escala de Inteligencia Emocional está construida bajo la postulación de 4 dimensiones. La primera de ellas, la identificación de emociones, es formada por las secciones A y E, la segunda dimensión, facilitación del pensamiento (secciones B y F), las secciones C y G conforman comprensión de emociones, y por último la sección G y H son parte de la dimensión de manejo emocional.

La prueba consiste básicamente en presentarles a los sujetos situaciones emocionales, de manera que las respuestas no tienen un parámetro de correcto e incorrecto. Por tanto, una vez completado el primer objetivo de la validación del test de Inteligencia Emocional, se inició el proceso cuantitativo a partir del cual se busca establecer, mediante las medias,

---

los niveles de inteligencia emocional que los estudiantes obtuvieron a partir de la prueba en cada una de sus secciones ( Ver Anexo 1).

De manera que a continuación se presenta el primer análisis descriptivo.

En la primera sección: Identificación de emociones, los estímulos son cuatro expresiones faciales que son evaluadas por medio de seis adjetivos base (felicidad, temor, sorpresa, asco, entusiasmo y tristeza). De acuerdo a las medias, hubo una clara distinción dentro de cada reactivo denotando una emoción como predominante. Así los sujetos, reportan la expresión de poca felicidad y temor en el reactivo número uno, regular tristeza en el reactivo número dos, en el reactivo número tres refieren mucha tristeza, e indican mucha felicidad para la cara número cuatro.

Para la sección B: facilitación del pensamiento , los sujetos, al pedirles que piensen sobre las emociones más adecuadas en determinadas situaciones, expresan que casi no es útil sentirse molesto ni aburrido para decorar una fiesta mientras que si lo es el estar alegre; en el reactivo número dos, el entusiasmo tiene una regular utilidad y casi ninguna el enojo y la frustración al componer una marcha militar; en el caso de seguir una receta compleja son casi inútiles la tensión y el pesar, y de regular utilidad un estado de ánimo neutral; para entender la causa de una pelea casi no resulta útil la felicidad ni la tristeza y poco ayuda la sorpresa; por último para escoger un tratamiento médico es de regular utilidad un estado de ánimo neutral y de casi ninguna la felicidad, el enojo y el desafío.

Evaluando, la comprensión de emociones, en la sección C, los individuos señalan relaciones entre diversas emociones: que un sentimiento de auto desprecio se puede acompañar de depresión; que una persona se siente feliz al pensar en las cosas buenas de su vida; pensativo después de una impresión; enojado y con pesar al saber que no fue tomado en cuenta en una situación difícil; sorprendido e impresionado al recibir un aumento inesperado; siente adoración por alguien cuando se piensa que es perfecto; siente ira por una situación injusta en el trabajo; impotencia, desesperación e ira ante constantes robos; a disgusto ante un comportamiento deshonesto; muy molesto al ser lastimado por amigos; y aliviado y agradecido al tener buenas noticias familiares.

Asimismo, al plantearles tareas de transición de una emoción a otra, sugieren que un engaño puede convertir la seguridad y aceptación en depresión, que es posible pasar de la felicidad a la tristeza por una expectativa no cumplida, que una crítica provoca un sentimiento de desaprobación, que el resolver un problema importante mientras se

descansa puede inducir un sentimiento de admiración, que un sentimiento de incertidumbre se puede transformar en amor cuando se descubren cosas en común con una persona nueva, que se siente disgusto y resentimiento por un logro laboral inmerecido de alguien más, que se puede experimentar culpa por un enojo injustificado, que una traición puede convertir el afecto en desprecio, y que la reciprocidad promueve seguridad.

En lo que corresponde al manejo y regulación de emociones en el ámbito personal (Sección D), los universitarios sugieren que lo efectivo para mantener un buen estado de ánimo es disfrutarlo el resto del día; que pensar en las cosas buenas de la vida propia ayuda a sentirse mejor después de un enojo; buscar ayuda profesional ayuda a disminuir una preocupación financiera; darse tiempo a sí mismos es algo efectivo para disfrutar más las cosas; y aceptar los hechos que no puedes cambiar también resulta efectivo para afrontar el enojo.

En la percepción de emociones (sección E), cuyos estímulos son los paisajes y diseños abstractos, el primero expresa algo de felicidad; el árbol mostrado en segundo lugar muestra algo de tristeza; la imagen de las piedras poca felicidad, el primer diseño abstracto poca sorpresa, el siguiente algo de felicidad, y el último diseño exhibe poca tristeza. En comparación a la sección A, cabe notar que aquí no hay una emoción que predomine sobre el resto como descriptora del estímulo, ya que las medias son muy cercanas entre ellas y en su mayoría se mantienen en los dos primeros valores de la escala likert (expresión de nada o poco de la emoción).

En la facilitación de emociones que corresponde a la sección F, los estudiantes establecen analogías entre emociones y sensaciones, diciendo que la culpa es algo parecido al frío; que el sentirse a gusto es similar a la sensación de calidez; que la sensación de aislamiento puede traducirse como algo frío, lento y huraño; el entusiasmo se describe como ruidoso, verde y grande; y finalmente estar triste es análogo a incomprendido, pesimista y entumecido.

Por otro lado en la sección G (entendimiento emocional), los sujetos buscan dilucidar la conformación de algunas emociones, indicando por ejemplo al optimismo como placer consistentemente anticipado, el desprecio como repugnancia y enojo, la nostalgia como tristeza y satisfacción, entre otros.

Cabe señalar que dado el tipo de respuesta, los datos en esta sección como en la C, son reportados de acuerdo a las modas y no a las medias como en el resto de las secciones.

Finalmente, en el manejo emocional a nivel interpersonal (sección H), alegrarse por los logros de un amigo aunque estos impliquen un alejamiento es algo efectivo para mantener una buena relación; actuar de manera calmada y hablar con las autoridades correspondientes son una manera efectiva de arreglar una situación escolar; y compartir los sentimientos con la familia resulta algo efectivo para mantener el resto de las relaciones sociales.

Una vez hecho esto, el siguiente paso fue recodificar las respuestas de los sujetos en calificaciones dicotómicas de correcto (1) e incorrecto (0) a partir de las medias<sup>1</sup>, obteniendo puntajes por dimensión y total, para así llevar a cabo un análisis de correlación producto-momento de Pearson entre las subescalas de la prueba (Tabla 1).

	SECCIÓN A	SECCIÓN B	SECCIÓN C	SECCIÓN D	SECCIÓN E	SECCIÓN F	SECCIÓN G	SECCIÓN H	TOTAL IE
<b>SECCIÓN A</b> Percepción de emociones en rostros		.334**	.204**	.180**	.437**	.353**	.204**	.150**	.656**
<b>SECCIÓN B</b> Facilitación del pensamiento			.104*	.312**	.238**	.403**	.174**	.143**	.618**
<b>SECCIÓN C</b> Comprensión de emociones				.199**	.170**	.177**	.224**	.132**	.452**
<b>SECCIÓN D</b> Manejo de emociones					.164**	.290**	.224**	.375**	.569**
<b>SECCIÓN E</b> Percepción de emociones en paisajes						.261**	.115*	.102*	.528**
<b>SECCIÓN F</b> Facilitación del pensamiento							.313**	.249**	.691**
<b>SECCIÓN G</b> Comprensión de emociones								.285**	.532**
<b>SECCIÓN H</b> Manejo de emociones									.490**

Tabla 1: Correlación entre secciones del MSCEIT

\*\* Correlación significativa 0.01 (2 colas)

\* Correlación significativa 0.05 (2 colas)

La tabla nos arroja diferentes grados de asociación entre cada una de las subescalas de la prueba, observando los valores más altos entre las secciones que se agrupan en las cuatro dimensiones de la Inteligencia Emocional: percepción, facilitación, comprensión y manejo de emociones. Esto es, en la medida en que se muestra habilidad en la

<sup>1</sup> Excepto en la sección C donde se emplearon modas

percepción de emociones en rostros, se tiende a ser hábil ante los paisajes, en menor medida con la facilitación de pensamiento (B y F), luego con la comprensión (C y G) y finalmente con el manejo (D y H), es decir, refleja el orden postulado en la jerarquía emocional. Asimismo, conforme se obtiene un puntaje alto en la primera sección de facilitación de pensamiento, se encuentra esa tendencia en la otra sección perteneciente a esta dimensión (F), seguida del manejo de emociones en el ámbito personal, la percepción en paisajes, la comprensión de los componentes de emociones, el manejo interpersonal y en menor grado en la comprensión en situaciones sociales. Siguiendo la misma lógica, la comprensión de emociones en situaciones sociales se asocia a la de emociones individuales, y de manera decreciente se tiende a mostrar relación con la facilitación de pensamiento, percepción en paisajes, y manejo interpersonal de emociones. Finalmente, la capacidad para regular emociones en sí mismo se ve asociada al manejo interpersonal, seguido de la habilidad de facilitación de pensamiento, la comprensión de emociones individuales, y la percepción de diseños abstractos y paisajes.

De esta manera, se encuentra que los componentes postulados por Mayer y Salovey (1997) y elaborados a partir de una muestra anglosajona se comportaron de la misma manera en la muestra de estudiantes mexicanos, contribuyendo así a la validez ecológica de la prueba.

Para concluir este apartado, se presentan las medias obtenidas por la muestra total en inteligencia emocional para cada dimensión y de manera global (Tabla 2 y Gráfico 1)

	Mínimo	Máximo	Media
<b>Total Inteligencia Emocional</b>	.15	.75	.5354
Percepción de emociones	.05	.90	.6059
Facilitación de pensamiento	.10	.91	.5814
Comprensión de emociones	.05	.97	.5762
Manejo de emociones	.00	.69	.3765

Tabla 1: Medias obtenidas por los estudiantes universitarios



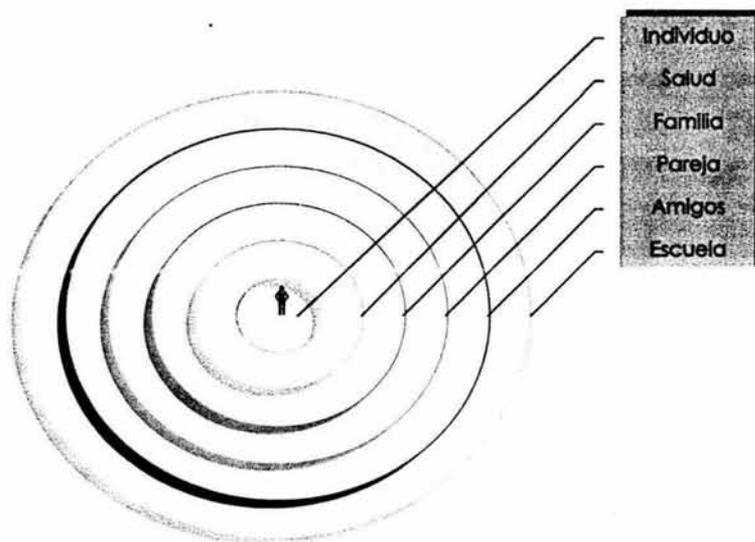
Gráfico 1

Observando, así, que los estudiantes universitarios obtienen las medias más altas en el área de percepción de emociones, seguida de la facilitación, la comprensión emocional y los puntajes más bajos respecto al manejo y la regulación de emociones, esto es, en el orden que presenta el modelo de la jerarquía emocional.

## b) ESTILOS DE ENFRENTAMIENTO

### Estructura factorial

Con el propósito de establecer los estilos de enfrentamiento correspondientes a la muestra de estudiantes universitarios expuesta en este trabajo, fue empleada la escala Multisituacional y Multifactorial de estilos de enfrentamiento (Góngora-Coronado, 1998) procediendo con un análisis factorial mediante el método de extracción por componentes principales con rotación ortogonal por sección o estímulo. Esto fue necesario, ya que la muestra de esta investigación es distinta a aquella en la que originalmente fue validada (población abierta de la ciudad de Mérida, Yucatán) y por tanto constituye otra subcultura que se ve influenciada por factores psicológicos, sociológicos y económicos diferentes. Así, se describirán los factores obtenidos tanto para rasgo (estímulo "vida") como estado (estímulos: salud, pareja, familia, amigos, y escuela/trabajo).



**ESTADO****Salud**

El análisis factorial de esta dimensión arrojó tres factores con valor propio mayor a uno, los cuales explican el 53.042 % de la varianza. Posteriormente se realizó un análisis de confiabilidad alfa de Cronbach con el propósito de conocer la estabilidad o consistencia de la prueba, encontrando un valor promedio de .6342. (Tabla 3)

Reactivos		Pesos Factoriales	Peso propio	Porcentaje de varianza	Alpha	Media	D.E.
FACTOR I Emocional negativo	Me siento desesperado	.755	3.030	16.836	.6339	3.94	1.17
	Me siento molesto	.671					
	Siento tristeza	.658					
	Siento malestar	.493					
FACTOR II Directo	Consulta al doctor	.701	2.390	13.280	.6748	4.76	.98
	Me cuido, siguiendo mi tratamiento	.694					
	Tomo medicinas	.590					
	Me alimento bien	.529					
	Busco a alguien que me ayude	.439					
	Trato de sanar	.58					
FACTOR III Revalorativo - evasivo	Trato de dormir, para no pensar en eso.	.726	1.874	10.409	.5940	4.02	1.00
	Veó lo positivo	.692					
	Trato de aceptarlos porque han de ser buenos para mí	.554					
	Me mantengo ocupado para no pensar en ello	.510					
	Pienso que saldré fortalecido	.393					

Tabla 3: Estructura factorial como estado (situación de salud)

La tabla nos muestra los tres factores encontrados al enfrentar problemas de salud, el estilo emocional negativo que cuenta con reactivos como "Me siento desesperado", un alfa de .6339 y desviación de estándar de 1.17; seguido del estilo directo, con un alfa de .6748 y desviación estándar

de 1.17, ejemplificado en "Consulta al doctor"; y mostrando por último muestran un estilo revalorativo-evasivo, al responder con frases como "Me mantengo ocupado para no pensar en ello", una desviación estándar de 1.00 y un alfa de .5940.

Sin embargo, de acuerdo a la media, el estilo con peso propio mayor no es utilizado de manera consistente, en comparación al directo y al revalorativo que aunque exhiben un peso propio menor son empleados la mayoría de las ocasiones que se presenta una situación de estrés en el ámbito de la salud.

### Pareja

El análisis factorial obtenido de la dimensión de pareja proyectó tres factores con valor propio mayor a uno, que explican el 55.055 % de la varianza. Asimismo el análisis de confiabilidad realizado desplegó un valor promedio de .7890 (Tabla 4).

Reactivos		Pesos	Peso propio	Porcentaje de varianza	Alpha	Media	D.E.
FACTOR I Directo	Trato de llegar a un acuerdo.	.839	5.089	28.271	.8832	5.94	1.05
	Analizo la situación para entenderla.	.800					
	Los trato de solucionar.	.769					
	Trato de comprender a que se debió.	.751					
	Busco razones que le den sentido	.731					
	Intento dialogar.	.727					
	Le expreso mi amor.	.703					
	Me reconcilio.	.628					
FACTOR II Emocional negativo	Me deprimó.	.808	3.164	17.580	.8232	3.96	1.51
	Lloro.	.774					
	Me encierro en mi	.758					
	Le grito.	.729					
	Me enojo.	.682					

<b>FACTOR III</b> Evasivo	Me divierto.	.754	1.657	9.204	.6607	3.71	1.25
	Pienso en otras cosas.	.689					
	Salgo a pasear.	.620					
	Le pido a alguien que interceda por mí.	.553					
	Me tranquiliza saber que es normal.	.506					

Tabla 4: Estructura factorial como estado (situación de pareja)

Como se observa en la tabla, los estudiantes universitarios, a diferencia de la situación de salud, cuando enfrentan problemas de pareja (los cuales involucran a otro), actúan casi siempre de manera directa (alfa de .8832 y desviación estándar de 1.05), con reactivos como "Trato de llegar a un acuerdo", El segundo factor, con desviación estándar de 1.51, alfa de .8232 y reactivos como "me deprimó" refleja un estilo emocional negativo, empleado en la mitad de las ocasiones; seguido del estilo evasivo caracterizado por reactivos como "Pienso en otras cosas", con alfa de .6607 y desviación estándar de 1.25.

### Familia

Tras el análisis factorial de esta dimensión se reportan tres factores con valor propio mayor a uno, explicando el 57.386 % de la varianza. Mientras que el análisis de confiabilidad alfa de Cronbach arroja un valor promedio de .7318 (Tabla 5).

	<b>Reactivos</b>	<b>Pesos</b>	<b>Peso propio</b>	<b>Porcentaje de varianza</b>	<b>Alpha</b>	<b>Media</b>	<b>D.E</b>
<b>FACTOR I</b> Directo revalorativo	Procuró aclararlos.	.776	4.822	26.787	.8691	5.53	.92
	Los analizo para solucionarlos.	.767					
	Trato de entender el problema.	.757					
	Busco el sentido.	.740					
	Trato de resolverlos.	.714					
	Los trato de enfrentar.	.699					

	Trato de aprender de los problemas.	.671					
	Veo lo bueno.	.618					
<b>FACTOR II</b> Emocional negativo	Lloro.	.795	2.805	15.582	.7596	3.85	1.24
	Me angustio.	.777					
	Me da por dormir.	.513					
	Expreso mi coraje.	.445					
<b>FACTOR III</b> Apoyo social	Platico con alguien de ellos.	.780	1.397	7.763	.5669	3.96	1.02
	Busco ayuda.	.779					
	No me aísló.	-.552					

Tabla 5: Estructura factorial como estado (situación de familia)

En el caso de la familia, la acción tomada ante los problemas casi en todas las ocasiones es actuar de manera directa-revalorativa para solucionarlos, este factor expone reactivos como "Trato de aprender de lo bueno", un alfa de .8691 y desviación estándar de .92; en tanto, el estilo emocional negativo mantiene un alfa de .7415, desviación estándar de 1.24 y reactivos representativos como " me siento triste"; finalmente se encontró la búsqueda de apoyo social, con alfa de .6476, reactivos como "platico con alguien de ellos" y una desviación estándar de 1.02.

### Amigos

El análisis factorial con el estímulo "amigos" arrojó cuatro factores con valor propio mayor a uno, los cuales explican el 59.123 % de la varianza. Asimismo, a través del análisis de alfa de Cronbach se encuentra un valor de .6925 (Tabla 6).

Reactivos		Pesos	Peso propio	Porcentaje de varianza	Alpha	Media	D.E.
FACTOR I Directo	Procuro aclarar la situación con ellos.	.737	4.109	22.829	.7866	5.69	.90
	Los perdono.	.707					
	Trato de resolverlos.	.703					
	Me disculpo.	.652					
	Platico con ellos.	.505					
FACTOR II Revalorativo	Intento aprender de ellos.	.694	2.935	16.306	.6962	5.28	.97
	Busco lo positivo.	.655					
	Escucho la opinión de otros.	.601					
	Al comprenderlos me supero.	.527					
FACTOR III Emocional negativo	Me angustio.	.796	1.489	8.273	.6951	3.65	1.58
	Me siento deprimido.	.722					
	Les pido a otros que me ayuden a pensar.	.704					
FACTOR IV Evasivo	Pienso en otras cosas.	.766	1.101	6.119	.5924	3.46	1.00
	Salgo a divertirme.	.615					
	No los frecuento.	.594					
	Me dedico a ver la televisión.	.469					

Tabla 6: Estructura factorial como estado (situación de amigos)

La estructura factorial obtenida con amigos muestra gran semejanza con la de pareja, denotando el estilo de enfrentamiento directo (alfa de .7866, desviación estándar de .90) como el aplicado la mayoría de las veces, con acciones como "Procuró aclarar la situación con ellos"; en el caso del revalorativo se encuentran reactivos como "Intento aprender de ellos", con un alfa y desviación estándar de .6962 y .97 respectivamente. El estilo emocional negativo se constituye por aseveraciones como "Me angustio", con una desviación estándar de 1.58, y un alfa de .6951; por último los estudiantes universitarios muestran un estilo de enfrentamiento evasivo con conductas como "me dedicó a ver la televisión", un alfa de .5924 y desviación estándar de 1.00.

### Escuela/Trabajo

Este último análisis de estado, en la situación de escuela/trabajo muestra cuatro factores con valor propio mayor a uno, que explican el 57.5 % de la varianza. Con una confiabilidad alfa de Cronbach de .75 (tabla 7).

Reactivos		Pesos	Peso propio	Porcentaje de varianza	Alpha	Media	D.E.
FACTOR I Directo- revalorativo	Me esfuerzo para mejorar.	.816	4.021	2.338	.7946	5.59	.91
	Estudio y/o me preparo.	.722					
	Les busco el sentido.	.711					
	Aprendo de ellos.	.710					
	Los trato de superar.	.706					
	Le veo las ventajas.	.489					
FACTOR II Emocional negativo	Me desespero.	.833	2.558	14.212	.7770	4.44	1.50
	Me preocupo.	.776					
	No puedo dormir bien	.743					
	Me siento triste.	.698					

<b>FACTOR III</b> <b>Evasivo</b>	Trato de divertirme.	.700	12.682	2.283	.6584	3.73	1.08
	Trato de olvidar.	.688					
	Me distraigo haciendo cosas en la casa.	.655					
	No pienso en ellos.	.641					
	Pienso que a todo mundo le puede pasar.	.474					
<b>FACTOR IV</b> <b>Apoyo social</b>	Pido que me ayuden a analizar la situación.	.834	1.489	1.489	.82	4.62	1.43
	Pido consejo.	.831					
	Lo platico con alguien para buscar la solución.	.824					

Tabla 7: Estructura factorial como estado (situación de escuela/trabajo)

De acuerdo con las medias señaladas, en la situación escuela/trabajo los estudiantes buscan en la gran mayoría de las ocasiones resolver el problema ya sea de manera directa (p.e. "Aprendo de ellos", con desviación de estándar de .91 y alfa de .7946) o con ayuda de otros (p.e. "Pido ayuda", un alfa de .82 y una desviación estándar de 1.43); recurren en menor medida al estilo emocional negativo (con reactivos como "Me preocupo", desviación estándar de 1.50 y un alfa de .7770), y al evasivo (alfa de .6584, desviación estándar de 1.08, y reactivos como "No pienso en ellos") que no los llevan a la resolución del evento.

### **RASGO (Vida)**

Finalmente el análisis factorial del enfrentamiento como rasgo (vida) arrojó cuatro factores con valor propio mayor a uno, los cuales explican el 61.1 % de la varianza, y exhiben un alfa de Cronbach de .7782 (tabla 8).

Reactivos		Pesos	Peso propio	Porcentaje de varianza	Alpha	Media	D.E.
FACTOR I Directo revalorativo	Procuro aprender de ellos.	.830	4.049	22.493	.8374	5.62	.97
	Procuro superarlos.	.774					
	Acepto, porque me ayudan a crecer.	.701					
	Los enfrento.	.681					
	Les busco una solución.	.680					
	Considero un reto solucionarlos.	.670					
	Trato de encontrarles lo positivo.	.664					
FACTOR II Emocional negativo	Me desespero.	.824	3.583	19.905	.8532	4.46	1.43
	Me molesto.	.809					
	Me siento triste.	.808					
	Me preocupo.	.801					
	Me encierro en mí.	.686					
FACTOR III Apoyo Social	Busco a alguien para aclararlos.	.854	1.716	9.532	.7923	4.29	1.52
	Le pido a alguien que me ayude a solucionarlos.	.809					
	Le platico a alguien lo que pienso hacer.	.788					
FACTOR IV Evasivo	Pienso en otra cosa.	.769	1.652	9.179	.6302	3.35	1.30
	No les doy importancia.	.739					
	Me mantengo ocupado para no pensar en ellos.	.690					

Tabla 8: Estructura factorial como rasgo (vida)

En esta tabla, el enfrentamiento como una característica consistente, muestra que, como en la mayoría de las situaciones de estado, los universitarios despliegan prioritariamente acciones directas como buscarles una solución, en combinación con una actitud positiva hacia el evento, p. e. "trato de encontrarles lo positivo".

Asimismo, los sujetos reflejan flexibilidad en el enfrentamiento, al responder algunas veces con otros estilos, lo cual proporciona una mayor efectividad en la solución del problema. Exhiben respuestas emocionales negativas como desesperarse (alfa = .8532, desviación estándar = 4.46); buscan el apoyo social (alfa = .7923, D.E. = 1.52); y evaden el conflicto, por ejemplo, pensando en otra cosa (alfa = .6302, D.E. = 1.30).

De esta suerte, en una visión global de las medias y las desviaciones estándar de cada uno de los factores (como rasgo y estado) presenta a los estilos directos y revalorativos como los de mayor aplicación y con distribuciones más homogéneas, en comparación a los factores emocionales negativos, evasivos y apoyo social.

Como se advierte, independientemente de la distinción rasgo-estado, la estructura factorial en todos sus estímulos arroja dimensiones muy similares entre sí (ver tabla 9), las cuales se definen a continuación.

**Directo**

Cuando la persona hace algo para resolver el problema.

**Revalorativo**

Cuando la persona le da un sentido positivo al problema, trata de aprender de la situación o de alguna manera mejorar su percepción.

**Directo- revalorativo**

Cuando la persona hace algo para resolver el problema y trata de aprender o ver lo positivo de la situación.

**Revalorativo-evasivo**

Cuando la persona trata de darle un sentido positivo a la situación o bien se aleja emocionalmente de ella.

**Emocional-negativo**

Cuando la persona expresa un sentimiento o una emoción que no lleva directamente a la solución del problema.

**Evasivo**

Cuando la persona evade, escapa o minimiza el problema y su solución.

**Apoyo social**

Cuando la persona pide ayuda a otros para así llegar a la solución del problema

	<b>FACTOR I</b>	<b>FACTOR II</b>	<b>FACTOR III</b>	<b>FACTOR IV</b>
<b>Rasgo</b>				
<b>Vida</b>	Directo	Emocional negativo	Apoyo social	<b>Evasivo</b>
<b>Estado</b>				
<b>Salud</b>	Emocional negativo	Directo	Revalorativo-evasivo	
<b>Pareja</b>	Directo-revalorativo	Emocional negativo	Evasivo	
<b>Familia</b>	Directo-revalorativo	Emocional negativo	Apoyo social	
<b>Amigos</b>	Directo	Revalorativo	Emocional negativo	<b>Evasivo</b>
Escuela/trabajo	<b>Directo – revalorativo</b>	<b>Emocional negativo</b>	<b>Evasivo</b>	<b>Apoyo social</b>

Tabla 9: Factores de la prueba de estilos de enfrentamiento

Finalmente, resulta relevante señalar que los factores observados en la muestra de esta investigación exhiben una estructura semejante a la encontrada en población abierta (Tabla 10) respecto a la prioridad de los estilos directos; sin embargo, los estudiantes, en la mayoría de sus esferas e incluso como rasgo, evaden el problema como último recurso en contraste a la población de Mérida que emplea este estilo en mayor medida que las respuestas emocionales negativas y la búsqueda de apoyo social.

	<b>FACTOR I</b>	<b>FACTOR II</b>	<b>FACTOR III</b>	<b>FACTOR IV</b>
<b>Rasgo</b>				
<b>Vida</b>	Directo-revalorativo	Emocional negativo	Evasivo	
<b>Estado</b>				
<b>Salud</b>	Emocional evasivo	Directo	Revalorativo	
<b>Pareja</b>	Directo-revalorativo	Evasivo	Emocional negativo	
<b>Familia</b>	Directo-revalorativo	Emocional negativo	Evasivo	
<b>Amigos</b>	Directo	Evasivo	Revalorativo	<b>Social-emocional negativo</b>
Escuela/trabajo	<b>Directo – revalorativo</b>	<b>Emocional negativo</b>	<b>Evasivo</b>	<b>Apoyo social</b>

Tabla 10: Factores de la prueba de estilos de enfrentamiento de la población de Mérida

### c) INTELIGENCIA EMOCIONAL – ESTILOS DE ENFRENTAMIENTO

Este último apartado comprende en cada uno de sus análisis a las dos escalas referidas en esta investigación. Trabajando con los dos últimos objetivos de la investigación, se buscará determinar las diferencias significativas existentes entre los grupos respecto a ambas variables; así como el grado de correlación entre las pruebas (coeficiente de correlación de Pearson).

#### Diferencias por carrera y sexo

En esta fase se llevó a cabo una serie de análisis de varianza para identificar diferencias entre hombres y mujeres de las tres carreras bajo estudio (Psicología, Ingeniería, y Teatro) respecto a las dos escalas analizadas. Las diferencias serán presentadas por carrera, por sexo y aquellas que se den por su interacción.

#### **Diferencias por carrera**

Al analizar las diferencias por área de estudio se encontró que efectivamente, hay un impacto de la formación profesional y el tipo de habilidades emocionales que estos requieren, mostrando las medias más altas los estudiantes de Psicología, seguidos por alumnos de teatro y finalmente los ingenieros.

Estas diferencias aparecen, tanto en el puntaje global de inteligencia emocional como en la habilidad para identificar y evaluar emociones. (Ver tablas 11, 12 y gráfica 2)

<b>SECCIÓN A IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES</b>	
	<b>Medias</b>
Psicología	.6234
Ingeniería	.4887
Teatro	.6063
F (2/89) = 3.781 p = 0.27	

Tabla 11: Diferencias por carrera en la sección A

<b>TOTAL INTELIGENCIA EMOCIONAL</b>	
	<b>Medias</b>
Psicología	.5714
Ingeniería	.5182
Teatro	.5668
F (2/88) = 4.540 p = 0.013	

Tabla 12: Diferencias por carrera en el total de Inteligencia Emocional



Grafica 2

Respecto al enfrentamiento, los ingenieros exhiben un comportamiento más instrumental con relación a los estudiantes de Teatro y Psicología respectivamente, al enfrentar de manera directa los problemas en las relaciones amistosas (Tabla 13).

Por otro lado el estilo de enfrentamiento emocional negativo en el área de pareja, es más empleado por estudiantes de Psicología y Teatro, dejando en último lugar a los ingenieros. (Ver tabla 14).

<b>AMIGOS: DIRECTIVO</b>	
	<b>Medias</b>
Psicología	5.35
Ingeniería	5.91
Teatro	5.80
$F(2/90) = 3.877 \quad p = 0.024$	

Tabla 13: Diferencias por carrera en el factor I de amigos de pareja

<b>PAREJA: EMOCIONAL - NEGATIVO</b>	
	<b>Medias</b>
Psicología	4.35
Ingeniería	3.24
Teatro	4.30
$F(2/90) = 6.668 \quad p = 0.002$	

Tabla 14: Diferencias por carrera en el factor

**Diferencias por sexo**

Hablando de la Inteligencia emocional, solamente surgieron diferencias en el manejo de emociones, habilidad en la que los hombres se encuentran por encima de las mujeres. (Tabla 15)

<b>SECCIÓN D: MANEJO DE EMOCIONES</b>	
	<b>Medias</b>
Mujeres	.5792
Hombres	.5936
F (1/89) = 7.862 p = 0.006	

Tabla 15: Diferencias por sexo en la Sección D del MSCEIT

Referente al enfrentamiento, se encontraron las siguientes diferencias:

<b>SALUD: EMOCIONAL NEGATIVO</b>	
	<b>Medias</b>
Mujeres	4.20
Hombres	3.67
F (1/88) = 5.555 p = 0.021	

Tabla 16: Diferencias por sexo en el estilo emocional negativo ante problemas de salud

En el ámbito de la salud, las mujeres responden en forma emocional negativa en mayor medida que los hombres.

<b>PAREJA: EMOCIONAL NEGATIVO</b>	
	<b>Medias</b>
Mujeres	4.37
Hombres	3.55
F (1/90) = 8.633 p = 0.004	

Tabla 17: Diferencias por sexo en el estilo emocional negativo ante problemas de pareja

Con la pareja, se observa que nuevamente las universitarias recurren a comportamientos como llorar, en más ocasiones que los hombres.

<b>FAMILIA: EMOCIONAL NEGATIVO</b>	
	<b>Medias</b>
Mujeres	4.23
Hombres	3.69
F (1/90) = 6.849 p =0.010	

Tabla 18: Diferencias por sexo en el estilo emocional negativo ante problemas familiares

Dentro de la familia, los universitarios despliegan menos respuestas emocionales negativas que las mujeres al enfrentar conflictos de esta índole.

<b>AMIGOS: EMOCIONAL NEGATIVO</b>	
	<b>Medias</b>
Mujeres	4.11
Hombres	3.19
F (1/90) = 8.773 p =0.004	

Tabla 19: Diferencias por sexo en el estilo emocional negativo ante problemas con los amigos

Cuando surgen problemas con los amigos, las mujeres despliegan respuestas emocionales negativas a diferencia de los hombres que recurren menos veces a este estilo.

<b>ESCUELA/TRABAJO EMOCIONAL NEGATIVO</b>	
	<b>Medias</b>
Mujeres	4.84
Hombres	4.03
F (1/90) = 7.705 p =0.007	

Tabla 20: Diferencias por sexo en el estilo emocional negativo ante problemas en la escuela / trabajo

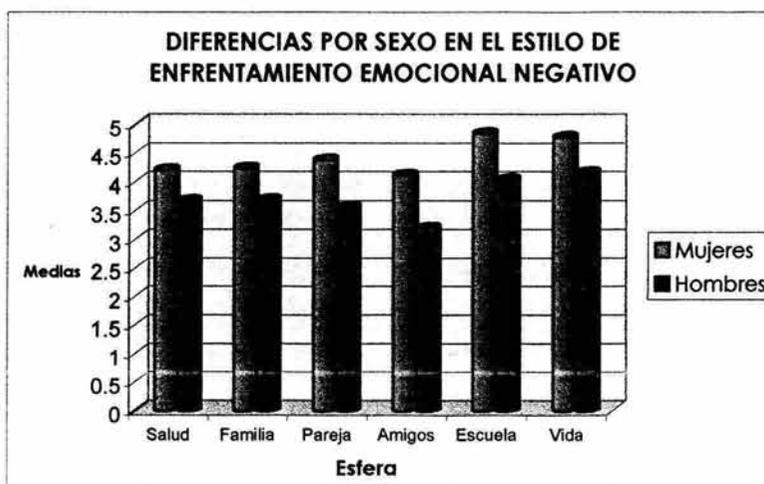
Ante problemas escolares/laborales, se encontró que los hombres apelan en menor medida a respuestas emocionales negativas, en comparación con las universitarias.

<b>VIDA: EMOCIONAL-NEGATIVO</b>	
	<b>Medias</b>
Mujeres	4.77
Hombres	4.15
F (1/90) = 4.961 p = 0.028	

Tabla 21: Diferencias por sexo en el estilo emocional negativo como rasgo

Como rasgo se observó esta misma tendencia, donde las mujeres hacen un mayor empleo de las reacciones emocionales negativas que los hombres universitarios ante el estrés.

Así la predominancia de las mujeres, a través de las diferentes esferas, del estilo emocional negativo se refleja con mayor claridad en la gráfica 3.



Gráfica 3

Ahora bien, la mujer no solo exhibe estrategias emocionales de manera negativa, en el ámbito de la salud se auxilia de revaloraciones positivas en mayor medida que los hombres ante situaciones estresantes (tabla 22). Asimismo, la habilidad, en la expresión de emociones, le permite ser directa al encarar problemas con los amigos, realizando acciones como platicar con ellos, aclarar cosas, entre otras (tabla 23).

<b>SALUD REVALORATIVO</b>	
<b>Medias</b>	
Mujeres	4.19
Hombres	3.78
F (1/88) = 4.125 p = 0.045	

Tabla 22: Diferencias por sexo en el estilo revalorativo ante problemas de salud

<b>AMIGOS: DIRECTIVO</b>	
<b>Medias</b>	
Mujeres	5.88
Hombres	5.49
F (1/90) = 5.061 p = 0.027	

Tabla 23: Diferencias por sexo en el estilo directivo ante problemas con los amigos

Finalmente se encontró que como rasgo, las mujeres universitarias emplean en mayor medida que los hombres el estilo de enfrentamiento evasivo. (Tabla 24)

<b>VIDA: EVASIVO</b>	
<b>Medias</b>	
Mujeres	3.63
Hombres	3.06
F (1/90) = 4.857 p = 0.030	

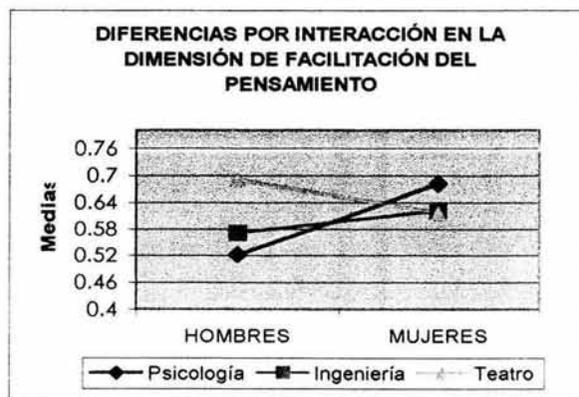
Tabla 24: Diferencias por sexo en el estilo evasivo como rasgo

### Diferencias por interacción

Para concluir, se ha visto que diversas variables sociodemográficas inciden sobre las dimensiones emocionales, sin embargo como se observa en las siguientes tablas (25 y 26), dentro del concepto de Inteligencia Emocional, la habilidad de facilitación del pensamiento (evaluada por la sección B y F) no se encuentra ligada a un estereotipo de género o vocacional, sino que resalta una interacción de ambos (Gráfico 4).

SECCIÓN B: FACILITACIÓN DEL PENSAMIENTO		
Medias		
	HOMBRES	MUJERES
Psicología	.5208	.6815
Ingeniería	.5714	.6220
Teatro	.6905	.6161
$F(2/89) = 3.751 \quad p = 0.027$		

Tabla25: Diferencia significativa en la sección B dada por la interacción sexo \* carrera

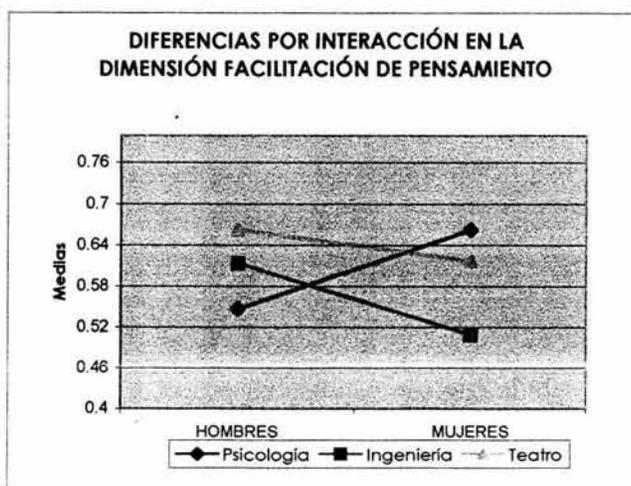


Gráfica 4

En el caso de la primera sección se observó con base a las medias, que las mujeres de psicología muestran mayor habilidad que las estudiantes de ingeniería, quienes se encuentran por encima de las de teatro. Los hombres por su parte muestran un patrón inverso, es decir, los alumnos de teatro son más hábiles en esta dimensión que los de ingeniería, quienes solo superan a aquellos pertenecientes a la carrera de psicología.

<b>SECCIÓN F: FACILITACIÓN DEL PENSAMIENTO</b>		
<b>Medias</b>		
	HOMBRES	MUJERES
Psicología	.5467	.6625
Ingeniería	.6133	.5083
Teatro	.6625	.6167
$F(2/88) = 3.892 \quad p = 0.024$		

Tabla 26: Diferencia significativa en la sección F dada por la interacción sexo \* carrera



Gráfica 5

En la escala complementaria de esta misma dimensión, se distinguió que las mujeres de psicología exponen mayor habilidad, que las estudiantes de teatro ubicadas por encima de las de ingeniería. En el caso de los hombres manifestaron un modelo contrapuesto, es decir, los alumnos de teatro son más hábiles que los de ingeniería, los cuales solo destacan sobre los de la carrera de psicología (Gráfica 5).

En conjunto, se refleja que las psicólogas y los hombres de teatro, muestran la mayor habilidad tanto en el procesamiento inicial, como en la dirección conductual, ambos componentes de la facilitación del pensamiento; en

tanto las mujeres de teatro solo superan a las alumnas de ingeniería en el asimilación inicial, más no en el campo aplicado.

### Correlaciones

Con el propósito de conocer el grado de asociación entre las secciones del Test de Inteligencia Emocional (Mayer-Salovey-Caruso, 1997) y las dimensiones de la escala de estilos de Enfrentamiento (Gongora-Coronado, 2000) tanto en rasgo como estado, fueron realizadas una serie de correlaciones producto-momento de Pearson entre dichas variables para mujeres (tabla 27) y para hombres (tabla 28).

	Sección A Percepción en rostros	Sección B Facilitación de pensamiento	Sección C Comprensión de emociones	Sección D Manejo de emociones	Sección E Percepción en patrones	Sección F Facilitación del pensamiento	Sección H Manejo de emociones	Total I. E.
Salud: emocional negativo			.151*		-.127*			
Salud: Directo		.177**						.144*
Pareja: directo- revalorativo	.176**	.169**		.248**		.170**	.152*	.253**
Familia: directo- revalorativo	.138*	.162**						
Familia: emocional negativo			.139*					
Amigos: emocional negativo			.155*					
Amigos: evasivo	-.180*		.206**					
Escuela: directo- revalorativo	.130*	.146*	-.142*					
Escuela: apoyo social	.136*	.159*		.128*				.167*
Vida: apoyo social		.122*						.123*
Vida: evasivo	-.133*							
Total Enfrentamiento		.128*		.158*				

\*\* Significancia 0.01 (2 colas)

\* Significancia 0.05 (2 colas)

Tabla 27: Correlaciones entre inteligencia emocional - estilos de enfrentamiento en mujeres por dimensiones y total

---

Esta primera tabla, en conjunto con los datos reportados en los anteriores análisis muestra que solo algunos de los factores y dimensiones de ambas pruebas se hallan correlacionados.

En primera instancia, se observa que, en el ámbito de la salud, las mujeres que muestran puntajes altos en la comprensión de emociones, tienden a responder, precisamente, con respuestas emocionales, pero negativas, tales como "Me siento molesto"; asimismo, la habilidad de percepción emocional del entorno les permite no caer en este tipo de respuestas. En tanto, las universitarias hábiles en la facilitación del pensamiento, así como aquellas con un puntaje global de inteligencia emocional óptimo, tenderán a desplegar conductas directas, por ejemplo el tomar medicinas, para resolver el problema de salud.

En el caso de conflictos con la pareja, conforme las mujeres puntúan alto en la inteligencia emocional de manera general y en las habilidades de regulación emocional a nivel individual, percepción de emociones en otros, facilitación de pensamiento y manejo emocional a nivel interpersonal, tienden a exhibir respuestas directas como dialogar o buscar razones para darle sentido a lo que pasa.

Por otro lado, se encontró que cuando se enfrentan problemas con la familia, la habilidad en la facilitación del pensamiento y la percepción precisa de emociones en los otros, las guían a acciones directas (p.e. "Procuró aclararlos " ) y/o revalorativas (p.e. "Veó lo bueno") para resolverlos. Mientras que aquellas mujeres hábiles sólo en la comprensión de emociones tienden a estancarse en comportamientos como: "Me siento triste", es decir, en un estilo emocional negativo.

Si el conflicto es con los amigos, se observa que las universitarias con alta comprensión de emociones tienden a evadirlo, p.e. pensando en otras cosas, mientras que la habilidad en la percepción precisa de emociones con expresiones faciales les permite no tomar esta actitud de escape.

Para la última esfera, escuela/trabajo, conforme muestran mejor procesamiento inicial (facilitación de pensamiento), así como baja comprensión de emociones, y claridad en la percepción emocional en rostros, las mujeres se inclinan hacia las respuestas directas (p.e. "estudio y/o me preparo") y/o revalorativos (p.e. "Aprendo de ellos"). Ahora bien, en la medida que obtienen puntajes altos en inteligencia emocional, o poseen habilidad en la facilitación del pensamiento, la percepción emocional en expresiones faciales, y/o al manejar sus emociones, las universitarias buscan el apoyo social como estrategia de solución en este ámbito.

Finalmente, a medida que las mujeres obtienen puntajes altos en inteligencia emocional y/o en la facilitación del pensamiento, tienden a recurrir a sus redes de apoyo social ante las dificultades de la vida en general. Asimismo, se observa que aquellas mujeres no hábiles en la percepción de emociones en otros, prefieren la evitación de tales dificultades.

En suma, en las universitarias de nuestra muestra, la deficiencia en la habilidad para percibir de manera precisa las emociones en otros puede conducir a conductas de evasión; en tanto la focalización en la comprensión de emociones tiende a reflejarse en respuestas emocionales negativas. Ambos tipos de estilos que no resuelven el conflicto. En contraste, conforme alcanzan niveles óptimos en la facilitación de pensamiento, las mujeres muestran una preferencia a actuar de manera directa o revalorativa con la pareja, la familia, los amigos y en la escuela/trabajo.

	Sección A Percepción de rostros	Sección B Facilitación del pensamiento	Sección C Comprensión de emociones	Sección D Manejo de emociones	Sección E Percepción de paisajes	Sección F Facilitación del pensamiento	Sección G Comprensión de emociones	Sección H Manejo de emociones	Total I. E.
Pareja Directo-revalorativo		.203**	.211**	.202**		.158*		.149*	.203*
Pareja Emocional negativo								.161*	
Pareja Evasivo	-.167*								
Familia Directo-revalorativo				.164*					
Amigos Directo		.179**		.161*		.222**			.208*
Amigos Revalorativo				.154*					.133*
Amigos Emocional -negativo	-.132*								
Amigos Evasivo	-.204**								-.145*
Escuela Directo-revalorativo				.187**					
Escuela Evasivo	-.240**	-.141*			-.168*	-.178**	-.237**		-.266*
Vida Directo				.153*		.170*			
Vida Apoyo social	-.193**					-.175**	-.211**		-.227*

\*\* Significancia 0.01 (2 colas)

\*Significancia 0.05 (2 colas)

Tabla 28: Correlaciones entre inteligencia emocional - estilos de enfrentamiento en hombres por dimensiones y total

En los hombres universitarios se obtiene un patrón más consistente en cuanto a la asociación de ciertas áreas de inteligencia emocional con estilos de enfrentamiento específicos.

Así, al hablar de pareja, se encuentra la asociación más fuerte entre la habilidad para comprender emociones a nivel individual y la tendencia a actuar de manera directa (p.e. "Los trato de solucionar") y/o revalorando el evento problemático (p.e. "Busco razones que le den sentido"). De manera decreciente, los puntajes globales en inteligencia emocional, la facilitación del pensamiento, la regulación emocional en uno mismo y en

---

otros se ven también asociadas al mismo estilo de enfrentamiento (directo-revalorativo).

Sin embargo, el ser hábil para regular emociones en otros también se asocia a desplegar respuestas emocionales negativas ante la pareja. Del mismo modo, la inhabilidad en la percepción emocional en rostros los lleva a evadir el problema, por ejemplo divirtiéndose.

En el caso de la familia, en la medida en que son capaces de regular sus emociones, pueden responder de manera directa (p.e. "Los trato de enfrentar") y/o revalorativa (p.e. "Busco el sentido") ante los conflictos que se presenten.

Por otro lado, en el contexto de los amigos, los universitarios que muestran habilidad en la facilitación del pensamiento, obtienen puntajes globales altos en inteligencia emocional, y/o son capaces de regular las emociones, tienden a responder de manera directa ante las dificultades que surgen con los pares.

En la esfera escolar/laboral se encuentra que en la medida que los hombres son hábiles al manejar emociones a nivel personal, pueden responder en forma directa y/o revalorativa ante los eventos estresantes. En tanto, se observa que aquellos con puntajes bajos en inteligencia emocional, como capacidad general, en la percepción y comprensión emocional, y en la facilitación del pensamiento, se inclinan a conductas como no pensar en ellos, evadiendo la situación.

Finalmente, a nivel rasgo se observa que para los hombres, nuevamente la facilitación del pensamiento y el manejo emocional a nivel personal se asocian a un estilo directo de actuar ante los problemas. Asimismo, en la medida que sus niveles de inteligencia emocional sean mayores y sean capaces de comprender emociones en el ámbito interpersonal, de percibir las en rostros y de asimilar experiencias emocionales, procurarán no evadir el evento.

De manera general, se resalta el hecho de que los hombres universitarios muestran un patrón a responder de manera directa y/o revalorativa (como primera opción) ante los diferentes eventos estresantes, tanto en estado como en rasgo. Así, se encuentra al manejo de emociones personales y al puntaje global en inteligencia emocional asociados al estilo directo; y, similar al caso de las mujeres, a la deficiencia en percepción y evaluación emocional relacionada con la evasión del problema.

Por último, se realizaron correlaciones producto-momento de Pearson entre las dimensiones del Test de Inteligencia Emocional (MSCEIT) y las dimensiones de la escala de estilos de Enfrentamiento, tanto en rasgo como estado (tabla 29), estableciendo su grado de asociación en hombres y en mujeres.

	Salud	Pareja	Familia	Amigos	Escuela	Total Enfrentamiento
<b>Percepción de emociones</b>	--	--	--	--	--	--
<b>Facilitación del pensamiento</b>	--	.112*	.154**	.120**	--	.134**
<b>Comprensión de emociones</b>	.106*	.116*	.107*	--	--	.096*
<b>Manejo de emociones</b>	.124**	.186**	.211**	.172**	.105*	.187**
<b>Total I. Emocional</b>	.101*	.149**	.196**	.121**	--	.150**

\*\* Significancia 0.01 (2 colas)

\* Significancia 0.05 (2 colas)

Tabla 29: Correlaciones entre áreas de Inteligencia Emocional – Estilos de enfrentamiento General (Dimensiones y Totales)

Al examinar la asociación entre las dos pruebas utilizadas en este trabajo es sorprendente el hecho de que la percepción de emociones no correlaciona con ninguna dimensión de enfrentamiento, sin embargo en las tablas de correlaciones por factores si se encontraron asociaciones al menos con una de las secciones que evalúa esta dimensión.

Por un lado, la comprensión y el manejo, las cuales precisan de los niveles más altos de la jerarquía de habilidades emocionales, están implícitas en acciones más directas al enfrentar problemas de salud. Asimismo el manejo también resulta relevante para los conflictos escolares/laborales, y con los amigos, siendo acompañado de la facilitación del pensamiento que le permite dirigir la atención y así llegar a una solución creativa.

Otro hecho notorio es, que la inteligencia emocional de manera global y en sus diferentes niveles (análisis, comprensión y manejo) está asociado positivamente al enfrentamiento efectivo en dificultades de pareja y familiares.

Finalmente, aunque tres de las cuatro dimensiones de inteligencia emocional muestran asociaciones con el puntaje global de enfrentamiento, se observa la más alta con el nivel máximo de la jerarquía: el manejo y la regulación emocional. Del mismo modo niveles adecuados de inteligencia emocional se ven relacionados con la mayoría de los ámbitos en que las personas se desenvuelven lo que da luz de su importancia sobre las diversas áreas de la vida del ser humano.

Al desglosar estas asociaciones por sexo, encontramos en las mujeres una incidencia significativa de la dimensión del manejo de emociones en el marco de la pareja, ya que esta habilidad ha mostrado ser fundamental, para el empleo de estilos de enfrentamiento directos. (Ver tabla 30)

<b>MUJERES</b>	
	<b>Pareja</b>
<b>Manejo</b>	.146*

Tabla 30: Correlaciones Inteligencia Emocional – Estilos de enfrentamiento por dimensiones en Mujeres

<b>HOMBRES</b>		
	<b>Familia</b>	<b>Escuela</b>
<b>Percepción</b>		-.155*
<b>Manejo</b>	.148*	

Tabla 31: Correlaciones Inteligencia Emocional – Estilos de enfrentamiento por dimensiones en hombres

En los hombres (tabla 31), se encuentra que estos se auxilian de la regulación de emociones (culturalmente reforzada en ellos), para llegar a un estilo directo de enfrentamiento, en el área familiar. Observando, por otro lado, una relación inversa entre la percepción de emociones y en el enfrentamiento dentro del contexto escolar/laboral, la cual se ha reflejado (en tablas anteriores) como un estilo evasivo.

## *DISCUSIÓN*



## *CONCLUSIONES*

---

## DISCUSIÓN

El ser humano se desenvuelve en un ambiente de constantes cambios que hacen emerger un amplio y complejo repertorio de respuestas emocionales y conductuales en contextos sociales. Así, estas emociones se encuentran estrechamente vinculadas a las cogniciones y motivaciones, de tal manera que juegan un papel importante en la relación entorno – individuo (Díaz Loving, 1999).

La manera en que experimentamos las emociones, las interpretamos y regulamos darán el matiz a la forma en que enfrentamos cognitivamente y conductualmente los hechos de la vida cotidiana. Estos elementos constituyen lo que ha sido llamado inteligencia emocional; dicha inteligencia tiene un impacto potencial sobre todas las esferas de la vida como por ejemplo, las relaciones personales, la educación, el ámbito laboral -entre otros-, con el propósito final de contribuir al bienestar psicológico del individuo.

Con base en estas nociones, el presente trabajo, buscó identificar el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes universitarios de tres áreas de estudio, a fin de establecer su relación con los estilos de enfrentamiento ante diferentes situaciones de la vida.

Para ello, el *primer objetivo* de esta investigación fue la validación del test de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT), a fin de obtener una medida adecuada del constructo, y así describir a las muestras de estudiantes universitarios; el *segundo objetivo*, fue confirmar la estructura factorial de la Escala Multisituacional y Multifactorial de Estilos de Enfrentamiento (Góngora-Coronado, 2000) para identificar las respuestas de enfrentamiento de dichas muestras. El *tercer y cuarto objetivos* se vertieron en las diferencias por sexo y carrera, así como la correlación de ambas variables. En este orden, y considerando las hipótesis formuladas, serán discutidos los resultados concluyendo con los alcances y limitaciones de los estudios.

### Validez del Test de Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional se refiere a la capacidad que tiene el individuo para percibir y expresar emociones, integrar la emoción al pensamiento, entender las emociones y razonar con base en ellas, y regular las propias emociones y las de otros (Salovey y Mayer, 1997).

El MSCEIT es una escala construida bajo el modelo de habilidades que postula las dimensiones de percepción, asimilación, comprensión y manejo de emociones (Ver Figura 1).

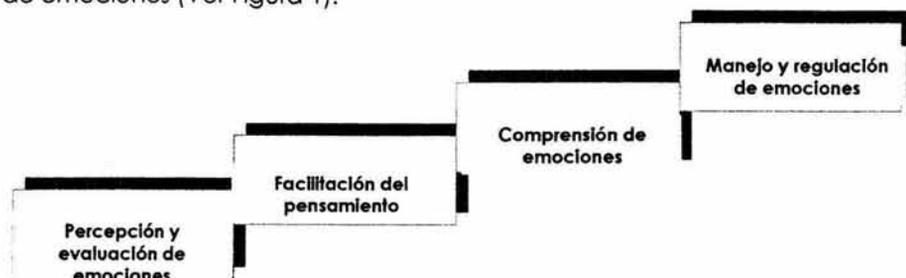


Fig. 1. Modelo de habilidades emocionales  
(Mayer, Salovey, Caruso, 1997)

Bajo este supuesto, la prueba busca medir la inteligencia emocional como una habilidad a través de tareas que evalúan las cuatro dimensiones mencionadas, en ocho secciones. Esta característica es uno de los argumentos que apunta hacia una medición adecuada, ya que, como una clase de inteligencia, se rige bajo el mismo supuesto de los tests de ejecución con el que se mide el coeficiente intelectual y no como auto-reporte. Sin embargo, la prueba fue elaborada y validada en Estados Unidos, de manera que su muestra normativa es culturalmente diferente a la del presente trabajo; de ahí la necesidad de hacer la validación de la escala en una muestra mexicana a fin de tener una aproximación adecuada al constructo, pues los datos obtenidos constituyen la base de los posteriores análisis.

Así, realizado el proceso de traducción y adaptación del instrumento, se llevó a cabo un análisis cualitativo de los reactivos, en el cual se estimó el contenido de los reactivos y sus respuestas para confirmar que cubrían las dimensiones postuladas por el modelo, proporcionándole validez de contenido<sup>1</sup>.

Ahora bien, dada la necesidad de obtener la validez de constructo, se requirió un análisis cuantitativo. En este sentido, se hizo un análisis descriptivo; a partir del cual se decidió establecer como criterio de calificación a la media en el caso de las secciones cuyo formato de respuesta fuera escala tipo Likert (secciones A, B, D, E, F, H), y a la moda en

<sup>1</sup> Cabe mencionar que durante la aplicación, los sujetos sugirieron algunas opciones de respuesta, principalmente en las tareas de percepción, por lo cual se considera que esto puede resultar en limitaciones de la medida pues los sujetos consideran que existen otras alternativas. Esto ocurrió de manera más marcada con los alumnos de teatro.

aquellas cuyas respuestas no van en un continuo y son independientes entre sí (secciones C y G)<sup>2</sup>.

Siguiendo el orden de los objetivos planteados, al identificar el nivel total de inteligencia emocional en los estudiantes universitarios, se observó en la población general una media de .5354 ; ahora bien, al explorar su desempeño por dimensión se encontró que muestran mayor desarrollo en las habilidades denominadas básicas dentro de la jerarquía emocional (Mayer, Salovey, 1997) es decir, la percepción y evaluación de emociones en los otros y en uno mismo, lo cual puede atribuirse a que la capacidad para decodificar e interpretar de manera adecuada elementos no verbales, resultan esenciales tanto en campos especializados, por ejemplo la relación terapeuta-paciente, como en la interacción social cotidiana. En ese orden los puntajes van decreciendo en la facilitación de pensamiento, comprensión emocional y manejo de emociones. Estos hallazgos, aunados a la petición para acceder a esta clase de formación reportada por jóvenes universitarios (Mercado, 2002), sugieren la necesidad del fomento de la inteligencia emocional en nuestra cultura en todas sus dimensiones, no como una fórmula mágica sino como un facilitador en la obtención de resultados deseables, ya que las necesidades cotidianas han contribuido solo en su desarrollo básico.

En comparación a la muestra normativa utilizada por Mayer, Salovey y Caruso (1997) -muestra referencial- se encontraron los siguientes datos (ver tabla 1).

	Muestra Referencial		Estudiantes Universitarios	
	Media	D.E.	Media	D.E.
Percepción de emociones	.52	.12	.60	.16
Facilitación de pensamiento	.48	.10	.58	.16
Comprensión de emociones	.55	.10	.57	.12
Manejo de emociones	.45	.10	.37	.12
Total Inteligencia Emocional	.51	.06	.53	.10

Tabla 1. Datos obtenidos por los estudiantes universitarios y la muestra normativa original.

<sup>2</sup> Ya que estas operaciones permitían conocer cuáles eran las respuestas promedio y más comunes ante las situaciones presentadas.

Como se observa, las medias obtenidas por los estudiantes universitarios son, de manera general, ligeramente superiores a las reportadas por la muestra referencial. Sin embargo, se debe considerar que los datos referidos por los autores (Mayer, Salovey y Caruso, op cit.), comprenden una población abierta, de manera que no se puede considerar con certeza que tal efecto se deba únicamente a las diferencias por cultura sino también al conjunto de variables sociodemográficas que distinguen a ambas muestras.

En cuanto a hallazgos específicos, caben diversas anotaciones. En el área de percepción de emociones hay una mayor discriminación de emociones en las expresiones faciales en comparación a los paisajes que reflejan estímulos ambientales, esto sugiere que los estudiantes universitario mexicanos muestran mayor habilidad al identificar las emociones en una cara como estímulo aislado en comparación a hacerlo en situaciones ambientales, en donde los estímulos son más complejos y las emociones que pueden evocar son más ambiguas. Apuntando así a la universalidad de las expresiones faciales postuladas por Darwin y dejando las diferencias culturales en las reglas de cómo y cuando es adecuado socialmente expresar las emociones (Dantzer, 1989).

En segundo lugar tenemos la dimensión de facilitación de pensamiento, la cual se basa en el supuesto que la emoción no es simplemente percibida sino que tiene un proceso cognitivo detrás, de modo que dentro de la escala se le pide a los sujetos comparar una emoción con alguna sensación conocida a fin de hacer evidente la ocurrencia de este proceso mental, se observa por ejemplo que los individuos hacen una analogía entre el estado de aislamiento y la sensación del frío, un individuo emocionalmente inteligente será capaz, además de poder establecer esta asociación, de dirigir su atención a fin de modificarla. Se aprecia que en las respuestas dadas en esta sección hay una concordancia entre los estímulos y las respuestas dadas, señalando a los estados de ánimo positivos o neutrales como facilitadores de actividades creativas en la primera tarea (sección B); y asociando emociones negativas culturalmente, tal como el pesimismo, a sensaciones con la misma connotación como el estar entumecido.

Respecto a la habilidad para comprender las emociones, les son planteadas a los estudiantes tareas de transición y mezclas donde indican como se puede pasar de una emoción a otra, como formar una emoción compleja a partir de dos o más sensaciones, o bien que identifique las posibles emociones ante una situación determinada. En el caso de estímulos que involucraban solo emociones las respuestas muestran un alto grado de consenso; sin embargo, cuando se planteaban situaciones

sociales, las posibles respuestas emocionales causan mayor controversia ya que estas podrían incluir más de una opción de respuesta como el sentirse tanto sorprendido como a gusto ante una situación (aumento inesperado de salario). Estas manifestaciones sugieren nuevamente que conforme el evento se muestra más complejo (respecto a la diversidad de estímulos) las respuestas comienzan a diversificarse requiriendo entonces de mayores recursos personales a fin de llegar a la solución más efectiva.

Finalmente, al evaluar el manejo de emociones, se observó que al exponer situaciones personales, los individuos coinciden en trabajar sobre cogniciones positivas, como disfrutar el estado de ánimo o pensar en las cosas buenas, o bien en la búsqueda de apoyo para cumplir la meta descrita, esto es, en términos de la literatura del enfrentamiento se revalora o emplea el apoyo social. En el caso de las circunstancias interpersonales las respuestas implican un proceso previo que regule la intensidad de la emoción (como el calmarse) para entonces actuar de manera más efectiva (p.e. hablando con las autoridades correspondientes).

#### Validez de la Escala Multisituacional y Multifactorial de Enfrentamiento

El enfrentamiento conforma las maneras en las cuales los individuos reaccionan ante su medio ambiente físico y social. De modo que, a fin de trabajar con este constructo, así como con su vinculación a la inteligencia emocional, fue prioritario el confirmar la estructura factorial de la Escala Multisituacional y Multifactorial de Enfrentamiento (Góngora-Coronado, 2000) reportada con sujetos del estado de Mérida, en estudiantes universitarios de la ciudad de México (segundo objetivo).

A la escala mencionada se le aplicó un análisis factorial que arrojó cinco factores los cuales se distribuyen de manera diferencial como rasgo y en las cinco esferas del individuo que refieren al enfrentamiento como estado (salud, familia, pareja, amigos, escuela/trabajo).

De esta forma, los estudiantes universitarios (involucrados en esta investigación) ante problemas de la vida en general, buscan en primera instancia resolver los problemas de manera directa, en segundo lugar responden con emociones negativas que solo los mantienen en un proceso de contemplación (p.e. "me preocupo") sin llevarlos a la solución del problema; luego buscan apoyo instrumental por parte de su red de apoyo social; y en último lugar, de modo poco consistente, evaden el problema. Estos factores explican el 61% de la varianza y exhiben un alfa de .77, es decir, supera ligeramente las propiedades psicométricas del reportado a partir de población abierta ( $\alpha = .7445$ , 48.3% de varianza

explicada). Es importante notar la aparición el apoyo social como estrategia antes que la evasión en los estudiantes vs. la población de Mérida en la que evadir la situación toma el tercer lugar (Góngora-Coronado, op cit.).

En la esfera de la salud, las primeras reacciones ante los problemas, incluyen simplemente sensaciones de malestar; sin embargo, enseguida se toman acciones directas que conduzcan al cese de la enfermedad; y finalmente le dan un sentido positivo al evento o tratan de alejarse cognitivamente de él mediante actividades distractoras. Respecto a la estructura factorial aparece casi idéntica a la población abierta salvo la presencia de un elemento evasivo en combinación con el emocional nuevamente en el caso de Mérida ((Góngora-Coronado, op cit.).

Cuando el área de estrés es lo familiar, el estilo preponderante es el directo-revalorativo buscando solucionar los problemas bajo una visión positiva del evento; siguiéndole en importancia y con menor consistencia en la frecuencia, están las respuestas emocionales negativas como la angustia; y en tercer lugar el uso de la red social como apoyo para la resolución, en contraste a la decisión de evadir el problema en población yucateca.

Al hablar de la pareja, los universitarios predominantemente actúan de forma directa sobre la fuente de estrés; en segundo lugar responden con emociones negativas tanto a nivel personal (llanto), como con el compañero sentimental (le grito); y en último lugar tienden a evadir el problema. No obstante la semejanza que muestra con la estructura factorial reportada por Góngora-Coronado (2000), los estudiantes siguen acudiendo a la evasión solo como último recurso en comparación al segundo lugar que ocupa en dicho reporte.

Con los amigos también se actúa prioritariamente de manera directa ante los problemas, seguido de revaloraciones sobre la situación; luego se observa el despliegue de sentimientos como la angustia y finalmente la evasión del problema. Dicha estructura se distingue de la obtenida a partir de población abierta, como ha ocurrido de manera reiterada, en la prioridad que aquella población da a la evasión.

Este patrón podría explicarse en función que para las personas de Mérida el recurso de evasión no es una estrategia negativa sino que se traduce en "cautela para no complicar las cosas" (Góngora-Coronado, op cit.), es decir la ignorancia selectiva manejada por Pearlin y Schooler (1978), devaluación de amenaza (Davey, 1993) o el factor de cautela-audacia

(Díaz-Guerrero, 1976). Aunado al hecho de que el apoyo social es uno de los recursos más ricos para los estudiantes dada la dinámica de este grupo.

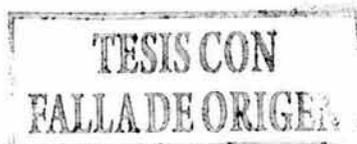
Finalmente, en el contexto escolar/laboral los estudiantes responden con acciones directas en conjunto con cogniciones positivas acerca del problema; luego muestran emociones negativas, que posiblemente se relacionan con preocupaciones respecto a la situación actual de México en el campo laboral, tal como el desempleo y la exigencia de una mayor preparación profesional, que no les permiten eliminar el estrés. Hasta aquí, el patrón es muy similar a las otras esferas, lo cual resulta interesante ya que en este ámbito, la red social puede incluir jefes y subordinados, además de los compañeros y amigos. Sin embargo, aparece la evasión como modo de enfrentarse a la dificultad antes de apoyarse en su red social. Esto es, presenta una estructura idéntica a la derivada de los residentes de Mérida (Góngora Coronado, 2000).

Psicométricamente el instrumento muestra, en todas las esferas del individuo (referentes al enfrentamiento como estado) que los porcentajes de varianza explicada por cada factor son ligeramente mayores a los exhibidos en el trabajo de Góngora-Coronado (2000); así como valores similares en la confiabilidad de cada sub-escala. Estos hallazgos permiten, así, hablar de un instrumento válido para la muestra empleada, dando sustento a los datos que de él se derivan.

De manera general, se resaltan dos hechos. En primer lugar, el estilo directo se presenta en la mayoría de los casos en conjunto con la revaloración, lo cual sugiere que dentro de nuestra cultura no se trata únicamente de resolver instrumentalmente el evento problemático, sino hacerlo bajo un marco de valoraciones o cogniciones positivas que le permiten al individuo mantener sus reacciones emocionales en términos manejables que faciliten las conductas directas.

Por otro lado, la notable presencia del apoyo social, tanto en rasgo como en estado, alude a la universidad como un contexto más cerrado y con mayor cohesión de la que puede existir en población abierta, encontrando que gran parte de los recursos con que se cuenta, del tiempo, así como de lazos afectivos, se concentran en este ámbito.

Respecto a las tipologías manejadas en la literatura, se advierte que, aunque con distintos nombres y/o taxonomía, todas manejan tres estrategias base:



(Díaz-Guerrero, 1976). Aunado al hecho de que el apoyo social es uno de los recursos más ricos para los estudiantes dada la dinámica de este grupo.

Finalmente, en el contexto escolar/laboral los estudiantes responden con acciones directas en conjunto con cogniciones positivas acerca del problema; luego muestran emociones negativas, que posiblemente se relacionan con preocupaciones respecto a la situación actual de México en el campo laboral, tal como el desempleo y la exigencia de una mayor preparación profesional, que no les permiten eliminar el estrés. Hasta aquí, el patrón es muy similar a las otras esferas, lo cual resulta interesante ya que en este ámbito, la red social puede incluir jefes y subordinados, además de los compañeros y amigos. Sin embargo, aparece la evasión como modo de enfrentarse a la dificultad antes de apoyarse en su red social. Esto es, presenta una estructura idéntica a la derivada de los residentes de Mérida (Góngora Coronado, 2000).

Psicométricamente el instrumento muestra, en todas las esferas del individuo (referentes al enfrentamiento como estado) que los porcentajes de varianza explicada por cada factor son ligeramente mayores a los exhibidos en el trabajo de Góngora-Coronado (2000); así como valores similares en la confiabilidad de cada sub-escala. Estos hallazgos permiten, así, hablar de un instrumento válido para la muestra empleada, dando sustento a los datos que de él se derivan.

De manera general, se resaltan dos hechos. En primer lugar, el estilo directo se presenta en la mayoría de los casos en conjunto con la revaloración, lo cual sugiere que dentro de nuestra cultura no se trata únicamente de resolver instrumentalmente el evento problemático, sino hacerlo bajo un marco de valoraciones o cogniciones positivas que le permiten al individuo mantener sus reacciones emocionales en términos manejables que faciliten las conductas directas.

Por otro lado, la notable presencia del apoyo social, tanto en rasgo como en estado, alude a la universidad como un contexto más cerrado y con mayor cohesión de la que puede existir en población abierta, encontrando que gran parte de los recursos con que se cuenta, del tiempo, así como de lazos afectivos, se concentran en este ámbito.

Respecto a las tipologías manejadas en la literatura, se advierte que, aunque con distintos nombres y/o taxonomía, todas manejan tres estrategias base:

<b>Acciones directas</b> Conductuales o cognitivas, dirigidas a la solución del problema	<b>Respuestas emocionales</b> Que no resuelven el problema	<b>Evasión o evitación del problema</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constructivas (Tõrestad, 1990)</li> <li>• Cognoscitivo-activo y conductual-activo (Moos, Cronkite, Finney, 1983)</li> <li>• Apoyo social y dirigirse a lo positivo (Lazarus, 1985).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pasivas (Tõrestad, 1990)</li> <li>• Autocrítica e introyección (Lazarus, 1985).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escape (Tõrestad, 1990)</li> <li>• Evitativo (Moos, Cronkite, Finney, 1983)</li> <li>• Distanciamiento y auto-aislamiento (Lazarus, 1985).</li> </ul>

Estas mismas categorías emergieron en la presente investigación, ubicando el estilo directo, revalorativo y apoyo social como acciones directas; al estilo emocional negativo como reacciones emocionales, y al evasivo en la categoría del mismo nombre.

En cuanto a los hallazgos particulares, es importante notar que el estilo directo y/o revalorativo aparece como estilo predominante en todas las esferas a excepción de la salud, es decir, la única que no involucra a otros; esto da cuenta de la característica colectivista de nuestra cultura; se apoyan además los hallazgos previos que hablan de este grupo de la población como preferentemente instrumentales, y evasivos como último recurso (Evelly, 1994; Lazarus, 1984; Krante, 1983).

Asimismo, los sujetos reflejan flexibilidad en el enfrentamiento, al responder también con otros estilos, lo cual proporcionan una mayor efectividad a la resolución del problema.

Finalmente, una visión global de las medias y desviación estándar presenta a los estilos directos y revalorativos como los de mayor aplicación y con distribuciones más homogéneas, en comparación a los factores emocionales negativos, evasivos y apoyo social. La preponderancia de este tipo de estilos puede explicarse en función de procesos tal como la competencia, mayor requerimiento de asertividad, apertura cultural, entre otros, que se dan en la universidad como resultado de las transformaciones histórico-sociales del México actual.

Ahora, si bien los estudiantes universitarios constituyen una subcultura, tanto el nivel de inteligencia emocional como los estilos que despliegan para enfrentar el estrés se ven afectados por diversas variables sociodemográficas; por ello el siguiente paso en el análisis de estos constructos fueron los análisis de varianza que permitieran identificar las diferencias por sexo y orientación vocacional.

### Diferencias en Inteligencia Emocional y Estilos de Enfrentamiento por Sexo y Carrera

No obstante los valores universales en los seres humanos, la manera en que se desenvuelven está influida por diversos factores histórico-culturales y sociodemográficos. Así, dentro de nuestra disciplina, se habla de diferencias de sexo en aquellas variables de personalidad que precisamente se nutren de los estereotipos de género, a través de los cuales hombres y mujeres muestran determinadas conductas, y se orientan por distintos intereses como la elección de una carrera específica.

Así, en lo que atañe al cuarto objetivo se hicieron evidentes las diferencias por carrera en el puntaje global de inteligencia emocional y particularmente en la identificación de emociones, ya que esta última constituye una herramienta fundamental para los estudiantes de Psicología dado su carácter humanístico, social y científico, y para los de Teatro, ya que compone la base de su interpretación y en ese sentido se ejercita de manera sistemática como parte de su formación; en el caso de los ingenieros, no les es requerido que desarrollen esta habilidad en un alto nivel.

Asimismo, se encontró que los ingenieros tienden a enfrentar de manera directa los problemas con sus amigos, lo que puede formar parte del perfil práctico característico de esta carrera; en tanto con la pareja los psicólogos emplean mayoritariamente respuestas emocionales negativas, esto sugiere que si bien esta población está más involucrada con las habilidades emocionales no sólo las emplean de manera positiva sino exhibiendo también estados de llanto y angustia.

Esto es, se observa un desarrollo de habilidades emocionales en respuesta a demandas ambientales específicas, aunque presumiblemente habrá una interacción entre la influencia del paso por la formación profesional y el perfil de personalidad específico de los aspirantes a cada una de las carreras.

Por otro lado, al establecer diferencias por sexo, los hombres muestran mejor manejo de emociones personales que las mujeres, ya que ellas suelen mantener respuestas enfocadas a la identificación y análisis de las emociones, lo que probablemente las conduce a un proceso de rumiación que obstaculiza pasar al siguiente nivel, el manejo emocional. Este hallazgo resulta congruente con la literatura, pues aunque las mujeres desarrollan mayores habilidades sociales (Argyle, 1990), en el plano intrapersonal quedan por debajo de los hombres.

En lo que toca al enfrentamiento, parece ser que las mujeres al estar más involucradas en la red social, se ven más afectadas por el estrés de los que le rodean (Kessler y McLead, 1984; Turner, Wheaton y Lloyo, 1995), actuando directamente en situaciones interpersonales; pero esta no es su primera reacción cuando se trata de ella misma, como en el caso de la salud o rasgo, reforzando así las premisas socioculturales respecto al rol femenino y las características colectivistas de nuestra cultura, en donde el yo es definido en términos de grupos (Triandis, 1990).

Dado el efecto observado del sexo sobre las variables, se decidió correr análisis de correlación entre los dos constructos por hombres y mujeres, a fin de verificar si las dimensiones de cada prueba se asocian de manera diferencial.

#### Relación entre Inteligencia Emocional y Enfrentamiento

Como último objetivo de esta investigación, se exploró la relación entre Inteligencia Emocional y Estilos de Enfrentamiento para mujeres y hombres, observándose datos interesantes.

Refiriendo a las mujeres, cuando las dificultades se refieren a la salud, aquellas universitarias que son hábiles para reconocer las emociones de otras personas tienden a actuar de manera directa; de otro modo se quedan en un proceso de contemplación en el que solo expresan preocupación, angustia, etc., reforzando el prototipo cultural femenino como básicamente emocional.

Ante los problemas con la pareja, la mujer echa mano de todas las herramientas emocionales para actuar de manera directa y/o revalorativa dado su papel como conciliadora en un ámbito con importancia social y personal como este. De manera similar, los hombres responden a los problemas con el mencionado estilo, haciendo notar una relación más fuerte con el manejo de emociones a nivel personal. Es decir, primero ejercen un proceso de auto-regulación que les permite planear soluciones directas; ya que dicho proceso conlleva a un equilibrio psicológico que facilita el dirigir la energía y los recursos a las demandas ambientales (Mechanic, 1974), así como el pensamiento creativo (Halmilton , Bower y Fridja, 1988).

Este patrón se repite tanto con la familia como con los amigos, quienes en nuestra cultura colectivista son figuras que fungen como una "segunda familia". No obstante, también con los amigos la habilidad para comprender emociones en lugar de llevar a soluciones directas se vincula

a la evasión del problema. Esto podría justificarse recurriendo a algunas nociones de empatía, un rasgo altamente relacionado con el entendimiento de las emociones, encontrando que las mujeres empáticas son altas en vulnerabilidad y contagio emocional (Foushee, Davis y Archer, 1997), de forma que puede haber un exceso de energía empática la cual conduce a un bloqueo (McDougall, 1908) que no deja tomar acciones directas.

En la última situación planteada, escuela/trabajo, se encuentra nuevamente vinculada la habilidad para reconocer las emociones así como la facilitación de pensamiento a respuestas directas ante el estrés en conjunto con una visión positiva de la situación, pero se encuentra un elemento adicional, el uso del apoyo social ya que este constituye un recurso muy abundante dentro de la escuela y/o el trabajo.

En una visión general, no obstante el empleo de estilos directos de enfrentamiento por parte de las mujeres universitarias; se hace evidente que los roles sociales aún ejercen una importante influencia sobre su comportamiento, esto es, las premisas socio-culturales que hablan del papel de la mujer como la capaz y/o responsable de atender y resolver las necesidades de otros se ve reflejada por ejemplo en los ámbitos familiar y amistoso. En comparación a la situación de pareja donde los valores de equidad parecen tener mayor efecto desplegando más habilidades emocionales dirigidas a la solución directa de los conflictos. Además se encuentra que las universitarias que hacen uso de estas capacidades tienden a emplear el apoyo social, datos que coinciden con la literatura (Mayer y Salovey, 1997); así como a desplegar respuestas emocionales (Góngora-Coronado, 2000), como el modo de enfrentar, las cuales se incluyen como parte de las estrategias típicas femeninas, aunque quizá, más allá de la premisa, refleja un mayor desarrollo en la expresión emocional que ha sido fomentado socialmente. Estos hallazgos apoyan las afirmaciones sobre que la inteligencia emocional permite a los individuos construir vínculos sociales sólidos y emplear sus redes de apoyo ya sea de manera directa o como amortiguador entre el evento y la experiencia estresante (Cohen y Wills, 1985, Cohen y Syne, 1985).

En el caso de los hombres, estos actúan de manera más consistente a través de las esferas mostrando que la habilidad en el manejo de emociones les permite actuar de forma directa, lo que coincide con lo reportado en estudios previos (Loan y Moss, 1986; Weiser, Endler y Parker, 1991; Díaz-Guerrero, 1994; Kavsec y Seiffge-Krenke, 1996). Ahora bien, cuando los universitarios no se perciben con herramientas para percibir, asimilar y comprender las emociones tienden a evadir al problema o

---

buscan el apoyo social, esto último resulta interesante ya que la relación es contraria a la mostrada por las mujeres.

En suma se encuentra que la inteligencia emocional si correlaciona con el estilo de enfrentamiento que los estudiantes despliegan. De manera particular, la habilidad para manejar las emociones en otros y en uno mismo, la capacidad para entender las emociones en términos de otras sensaciones (evaluada a través de las tareas de comparación y analogías), así como puntajes globales altos en inteligencia emocional se encuentran vinculados a las acciones directas encaminadas a contrarrestar la fuente de estrés. En contraste cuando los estudiantes no muestran la habilidad para evaluar las emociones expresadas por otras personas y las experimentadas por ellos mismos, tienden a mostrar conductas de escape o evitación, ya que los problemas no son percibidos con claridad o causan confusión de manera que el individuo no hace nada para resolverlos (Ciarrochi, 2000).

De esta manera las hipótesis planteadas al inicio del trabajo fueron confirmadas, encontrándose congruentes con la literatura sobre la Inteligencia Emocional y los Estilos de Enfrentamiento, haciendo además aportaciones específicas sobre la población estudiada.

---

## CONCLUSIONES

Así, a partir del presente estudio se exponen las siguientes aseveraciones:

1. El estudio de la inteligencia emocional ha tomado gran auge durante las últimas décadas; de manera que la investigación en torno a ella bajo la consideración de la cultura requiere de uso de instrumentos validos, por lo que a través de esta investigación se realizó la validación del Test de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey y Caruso MCSEIT (1997) así como de la Escala Multisituacional y Multifactorial de Estilos de Enfrentamiento de Góngora-Coronado (2000) en la muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de México.
2. Concibiendo la inteligencia emocional dentro de la jerarquía de enfrentamiento emocional (1997) los estudiantes universitarios mostraron mayor desarrollo de las habilidades básicas (percepción de emociones) en comparación con aquellas más sofisticadas como comprensión y manejo de emociones.
3. Respecto a la manera de enfrentar el estrés, los universitarios emplean prioritariamente un estilo directo ante las situaciones problemáticas, exponiendo al mismo tiempo la capacidad de emplear otros estilos de acuerdo al requerimiento de la situación lo cual es un indicador de inteligencia emocional.
4. Si existe una relación entre la inteligencia emocional y los estilos de enfrentamiento que los estudiantes universitarios muestran ante los eventos estresantes, de manera marcada, la habilidad de percepción de emociones se liga a los estilos evasivos (relación negativa), la facilitación del pensamiento a respuestas emocionales negativas, y esta misma dimensión junto con el manejo se constituyen como facilitadores de un estilo directo en el enfrentamiento.
5. Se evidencio la influencia del perfil profesiográfico sobre las habilidades emocionales en las que los estudiantes muestran mayor desarrollo; y en la manera en que enfrentan sus problemas en el ámbito interpersonal, con los amigos y la pareja. Encontrando que los estudiantes de Psicología y teatro exhiben mayores puntajes en las habilidades emocionales; y estilos de enfrentamiento más directivos por parte de los ingenieros.

6. Se observa un efecto de las premisas histórico-socio-culturales sobre el desarrollo de las habilidades emocionales encontrando una mayor tendencia a la emocionalidad y hacia los otros en las mujeres, en comparación al comportamiento más instrumental de los hombres.

Finalmente, es importante tener presente que la adquisición y/o empleo de las habilidades emocionales puede ser más sencilla para unas personas que para otras, pero presumiblemente todas pueden trabajar para alcanzarlas. El punto importante es ser capaz de reconocer donde estas habilidades son deficientes, derivando el punto donde el proceso de enfrentamiento se rompe, de manera que se pueda incidir sobre un enfrentamiento más efectivo.

## *ALCANCES DEL ESTUDIO*

La presente investigación nos permite, hacer una contribución a la investigación sistemática de la inteligencia emocional valorando sus alcances potenciales en las diferentes áreas tanto a nivel personal como en la interacción social. Así como el estudio de uno de sus correlatos, el enfrentamiento.

Esto ocurre partiendo de una claridad conceptual y psicométrica que deriva en la obtención de una medida válida para nuestra cultura, la cual conducirá a la detección efectiva de necesidades respecto a las habilidades emocionales a desarrollar, considerando variables sociodemográficas significativas como el sexo y la carrera.

Asimismo el estudio da pauta a una revaloración de los trabajos hechos, tanto teóricos como aplicados (talleres), dando especial importancia a los realizados en México.

Todo ello, resultando finalmente en intervenciones adecuadas que incidan en el bienestar psicológico del individuo.

---

## *LIMITACIONES Y SUGERENCIAS*

- No obstante la validación realizada, sería necesario llevar a cabo una estandarización con una muestra normativa mayor.
- En lo que respecta a la estructura del instrumento de inteligencia emocional (MSCEIT) se considera necesario elaborar reestructuraciones adicionales en las tareas de percepción de emociones (rostros) ya que aunque se ha reportado que las expresiones faciales tienen un rasgo universal los sujetos refieren que las empleadas en la prueba deberían ser más representativas de la población mexicana.
- No obstante la consideración del enfrentamiento como rasgo y estado, la investigación no controla otras variables que influyen sobre la elección de la estrategia de enfrentamiento tales como el grado y la agudeza o cronicidad de los eventos estresantes que evocaban los estudiantes.
- Finalmente, es importante señalar que no es posible generalizar estos hallazgos a población abierta, dado que la subcultura formada por los estudiantes universitarios constituye un ámbito al que no tienen acceso todos los sectores sociales. En este sentido, es necesario ampliar el campo de investigación considerando otras variables sociodemográficas.

---

## REFERENCIAS

- ☞ Achim, T. (1982). *El estrés y la personalidad*. Barcelona: Heder.
- ☞ Acuña, L. (1998). *Apoyo social, roles sexuales y estrategias de afrontamiento de los problemas, como moduladores de los efectos nocivos del estrés vital sobre la salud de los estudiantes universitarios*. Tesis de doctorado inédita, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- ☞ Aduna, A. (1998). *Afrontamiento, apoyo social y solución de problemas en estudiantes universitarios*. Tesis de maestría inédita, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- ☞ Angelini, A. L., Correa, E. O. M. A., Angeli H. A. T. y Blanques, A. M. (1985). Estilos de enfrentamiento diante de situações de realização e de ansiedade por parte de estudantes universitarios brasileiros. *Revista Interamericana de psicología*, 19 (1 y 2), pp. 19-32.
- ☞ Argyle, M. (1990). *The psychology of interpersonal behaviour*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- ☞ Averill, J. R., y Nunley, E. P. (1992). *Voyages of the heart: living an emotionally creative life*. New York: Free Press.
- ☞ Bain, A. (1855). *The senses and the intellect*. London: John W. Parker and son.
- ☞ Bain, A. (1977). The senses and the intellect. En D. N. Robinson (Ed.), *Significant contributions to the history of psychology (1750-1920)*, vol. 4, Washington, DC: University Publications of America.
- ☞ Barnett, R. C.; Bierner, L. y Baruch, C. K. (1987). *Gender and stress*. Nueva York: The free Press.
- ☞ Bar-on, R. (1997). *Bar-on emotional quotient inventory: User's manual*, Toronto: Multi-health Systems.
- ☞ Bar-on, R. Parkers, J. (2000). *The handbook of Emotional Intelligence: theory, development, assessment, and Aplication at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

- ☞ Bowman, M. L. (1990). Coping efforts and marital satisfaction: Measuring marital coping and its correlates. *Journal of Marriage and the Family*, 52, pp. 463-474.
- ☞ Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- ☞ Brimm, O. G. y Riff, C. (1980). On the properties of life events. En Baltes, P. B. Y Brimm, O. G. (Eds.), *Life span development and behavior* (pp. 367-388). Nueva York: Academic Press.
- ☞ Buck, R (1984). *The communication of emotion*. New York: Guilford.
- ☞ Cameron, L.P., y Nicholls, G. (1996) (en prensa). *Expression of stressful experiences through writing. A Self-regulation approach*.
- ☞ Caruso, D. R. Mayer, J.d y Salovey. P. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT); User's Manual*. Multi-Health Systems Inc.
- ☞ Caruso, D. R., y Wolfe, C. J. (2001) Emotional intelligence in the workplace. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in everyday life* (pp. 150-167). New York: Psychology Press.
- ☞ Chemiss, C. (2002). Emotional Intelligence: What it is and why it Matters. *Annual Meeting of the Society for industries and Organizational Psychology*. New Orleans, LA.
- ☞ Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, pp. 539-561.
- ☞ Ciarrochi, J. V., Deane, F., Anderson, S. (2000) (en prensa). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health.
- ☞ Ciarrochi, J., Forgas, J. P., Mayer, J. D. (Eds.) (2001). *Emotional Intelligence in Every Life: A scientific Inquiry*. EUA: Taylor and Francis Group.
- ☞ Clore, G. L. y Byrne, D. (1974). The reinforcement affect model of attraction. En T. Huston (Ed.) *Foundations of interpersonal attraction* (pp. 143-170). Nueva York: Academic Press.

- ☞ Cohen, J. B. y Syme, S. L. (1985). Issues in the study and application of social support. En Cohen, J. B. Y Syme, S. L. (Eds.). *Social support and health* (pp. 3-22). Nueva York: Academic press.
- ☞ Cohen, S. y Wills T. A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), pp. 310-357.
- ☞ Colín, C. y Fitz, M. (2001). *Estrategias de Afrontamiento que utilizan estudiantes universitarios de C.U. y no estudiantes, hombres y mujeres, con percepción y autopercepción de riesgo de contagio de V.I.H.* Tesis de licenciatura inédita, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- ☞ Cooper, R. y Sawaf, A. (1997). *Executive IQ: Emocional intelligence in leadership and organizations*. Nueva York: Grosset/Putnam.
- ☞ Cotton, D. H. (1990). *Strees Management. An integrated approach to therapy*. Nueva York, Bruner/Mazel.
- ☞ Cronkite, R. C., Moss, R. H., Twohey, J., Cohen, C. y Swindle, R. Jr. (1998). Life circumstances and personal resources as predictors of the ten year course of depression. *American Journal of Community Psychology*, 26 (2), pp. 255-280.
- ☞ Cruz, A. (2000). *El papel de la IE: en el desempeño académico a corto plazo de los estudiantes de ingeniería de la escuela superior de ingeniería, mecánica y eléctrica del IPN.* Tesis de licenciatura inédita, Facultad de Psicología, UNAM.
- ☞ Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error*. Nueva York: Grosset/Putnam.
- ☞ Dantzer, R. (1989). *Las emociones*. México: Paidós.
- ☞ Davies, M., Stankov, L. Y Roberts, R. (1998) Emotional Intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989-1015.
- ☞ Davey, G. C. L. (1993). A comparison of the three cognitive appraisal strategies. The role of the threat devaluation in problem-focused coping. *Journal of personality and individual differences*, 14 (4), pp. 535-546.
- ☞ Díaz-Guerrero, R. (1967). The active and pasive syndroms. *Revista Interamericana de Psicología*, 8(3), pp. 263-272.

- 
- ☞ Díaz-Guerrero, R. (1976). *Hacia una psicología social del tercer mundo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- ☞ Díaz-Guerrero, R. (1979). The development of coping style. *Human Development*, 22, pp. 320-331.
- ☞ Díaz-Guerrero, R.; Szalay, B. (1993). *El mundo subjetivo de mexicanos y norteamericanos*. México: Trillas.
- ☞ Díaz-Guerrero, R. (1994). *Psicología del mexicano: Descubrimiento de la etnopsicología*. México: Trillas.
- ☞ Díaz-Loving, R. (1999). *Antología psicosocial de la pareja*, México: Porrúa.
- ☞ Dyer, M. G. (1983). The role of affect in narratives. *Cognitive Science*, 7, 211-242.
- ☞ DiPaolo, M. T., Mayer, J. D., y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, pp. 772-781.
- ☞ Elliot, G. R.; Eisdorfer, C. (1982). *Stress and human health*. Nueva York: Springer.
- ☞ *Enciclopedia Universal e Ilustrada, Vol. XIX* (1980). Madrid: Espasa-Calpe, S. A.
- ☞ Estes, R. J. Y Wilensky, H. (1978). Life cycle squeeze and the morale curve. *Social problems*, 25, pp. 277-292.
- ☞ Feist, G.J, y Barron, F. (1996) *Emotional intelligence and academic intelligence in career and life success*. Trabajo presentado en la convención anual de la "American Psychological Society", San Francisco, CA.
- ☞ Feshbach, S. y Singer, R. D. (1957). The effects of fear arousal and suppression of fear upon social perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 55, pp. 283-300.
- ☞ Fitness, J. (1996) Emotion Knowledge structures in close relationships. In G. J. O. Fletcher y J. Fitness (Eds.), *Knowledge structures in close relationships: a social psychological approach* (pp. 219-245), Mahwah, NJ: Erlbaum.

- 
- ☞ Forgas, J. P. (Ed.) (2000). *Feeling and thinking*. USA: Cambridge university press.
- ☞ Fouschee, M. C.; Davis, M. H. y Archer, R. L. (1979). Empathy, masculinity and femininity. *ISAS Catalog of selected documents in psychology*, 9 (85).
- ☞ Frankenhueuser, M.; Von Wright, M.; Collins, A.; Von Wright, J.; Sedvall, G. Y Swahn, C. (1987). Sex differences in psychoneuro endocrine reaction to examination stress. *Psychosomatic Medicine*, 40, pp. 334-343.
- ☞ Friedman, M. (1969). *Treating types*. Behavior, Nueva York: Knopf.
- ☞ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- ☞ *Gran Diccionario de la Lengua Española* (1996). Barcelona: Larrousse Planeta.
- ☞ *Gran Diccionario Enciclopédico Espasa, Vol. VI* (2001). España: Espasa-Calpe, S. A.
- ☞ Griffith, B. (1996) *Zippy the pinhead*. *The Boston Globe*, Boston: MA.
- ☞ Goldman, S. L., Kraemer, D. T. y Salovey, P. (1996). Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting. *Journal of Psychosomatic Research*, 41, pp. 115-128.
- ☞ Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than I.Q.* New York: Bantam Books.
- ☞ Góngora-Coronado, E. (2000). *El enfrentamiento a los problemas y el papel del control: una visión etnopsicologica en su ecosistema con tradición*. Tesis de doctorado inédita. UNAM. México
- ☞ González-Forteza, C. (1992). *Estrés psicosocial y respuestas de afrontamiento: impacto social sobre el estado emocional de los adolescentes*. Tesis de maestría inédita, UNAM, México.
- ☞ González-Forteza, C., Villatoro, J., Pick, S. y Collado, M. (1998). El estrés psicosocial y su relación con las respuestas de enfrentamiento y el malestar emocional en una muestra representativa de adolescentes al sur de la ciudad de México. *Salud Mental*, 21 (2), pp. 37-45.

- ☞ Gross, J., y Jonh, O. (1995). Faces of emotional expressivity. Three self-report factors abd their correlates. *Personality and Individual Differences*, 19, pp. 555-568.
- ☞ Hamilton, V. (Ed.) (1988). *Cognitive Perspectives on emotion and motivation*, Col. Behavioral and social sciences, 44. Holanda: Kluwer academic publishers.
- ☞ Hamilton, S. Y Fagot, B.I. (1988). Chronic stress and coping styles: a comparison of ,male and female: undergraduates. *Journal of Personality and social Psychology*, 55, pp. 819-823.
- ☞ Hammer, L. y Marting, S. (1985). Relationships between depression and causal attributions about stressful life events. *Journal of abnormal psychology*, 11, pp. 96-101.
- ☞ Hernández, Roberto (1998). *Metodología de la investigación* (2ª edición). México: Mc Graw-Hill.
- ☞ Hilgard, E. R. (1980). The trilogy of mind: Cognition, affection, and conation. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 16, 107-117.
- ☞ Holahan, C. J. Y Moos, R. H. (1986). Family resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, pp. 389-395.
- ☞ Hooven, C., Gottwan, J. M, y Katz, L. F (1995). Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes, *Cognition and Emotion*, 9 , pp. 229-264.
- ☞ Hultsch, D. F.; Plemons, J. K. (1979). Life events and life-span developmenet. En P. Baltes y O. G. Brim (Eds.), *life-span development and behavior*, (vol 2). Nueva York: Academic Press, pp. 1-36.
- ☞ Ickes, W., Gesn, P. R., y Graham, T. (2000). Gender Differences in empathic accuracy: Differential ability or differential motivation?, *Personal Relationship*, 7 (1), pp. 95-109.
- ☞ Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive processes, *Psychological Review*, 100, pp. 68-90.
- ☞ Jayme, M. Y Sau, V. (1996). *Psicología Diferencial sexo y género*. Barcelona, Icaria.

- ☞ Kagan, N. (1978). *Affective sensitivity test: Validity and reliability*. Trabajo presentado en la 86 reunión de la American Psychological Association, San Francisco.
- ☞ Kausec, M. J. y Seiffge-Krienke, I. (1996). The differentiation of coping traits in adolescence. *International Journal of behavioral development*, 19 (3), pp. 651-658.
- ☞ Kerlinger, F (1988). *Investigación del comportamiento*, México: Interamericana.
- ☞ Kessler, R. C. y McLeod, J. D. (1984). Sex differences in vulnerability to undesirable life events. *American Sociological Review*, 49 pp. 620-631.
- ☞ Lane, R. D., Quinina, D., Schwartz, G., Walker, P., y Zeitlin, S. (1990). The levels of emotional awareness scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55, pp. 124-134.
- ☞ Langer, E. (1975). A patient by any other name. *Consult clinical psychology*, 42, pp. 4-9.
- ☞ Lazarus, R. S. (1993). From Psychological Stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review Psychology*, 44, pp. 1-21.
- ☞ Lazarus, R. S. y Cohen, J. B. (1977). Environmental stress. En I. Altman y J. F. Wohlwill (Eds.). *Human behavior and the environment: current theory and research*. Nueva York: Plenum.
- ☞ Lazarus, R. S. y Lazarus, B. N. (2000), *Pasión y razón: La comprensión de nuestras emociones*. Montso Ribas (tr.), 54 Col. Paidós contextos. Barcelona: Paidós-ibérica.
- ☞ Lazarus, R. S., Eriksen, C.W. (1952). Effects of failure stress upon skilled performance. *J. Exp. Psychol.* 43, 100-105.
- ☞ Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Roca.
- ☞ Lazarus, R. y Folkman, S. (1985). If it changes, it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, pp. 839-852.

- ☞ Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), pp. 992-1003.
- ☞ Levinger, G. Y Pietromonaco, P. (1989). *Conflict style inventory*, manuscrito no publicado. Amherst University of Massachusetts.
- ☞ López-Becerra, C. (1999). *Estilos de Enfrentamiento y percepción de riesgo hacia el sida en adolescentes*. Tesis inédita de maestría, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- ☞ MacLean, P. D. (1973). *A triune concept of the brain and behavior*. Toronto: University of Toronto Press.
- ☞ Mahl, G. F. (1953). Physiological changes during chronic fear. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 56, 240-249.
- ☞ Mattlin, J. A., Wethington, E y Keesler, R. C. (1990). Situational Determinants of coping effectiveness. *Journal of health and social behaviour*, pp. 103-122.
- ☞ Matud, M. p.; Rodríguez, C.; Caballeria, M.; Marrero R. J. y Avero P. (2002). Gender differences in stress and coping variables. *Sex Roles* (en prensa).
- ☞ Matud, M. P.; Rodríguez, W. C.; Marrero, R.; Carba, I. M. (2002). *Psicología del género: implicaciones en la vida cotidiana*. España: Biblioteca Nueva.
- ☞ Matuz, A. (1996). *Propuesta de curso para el control y manejo de estrés bajo un enfoque cognoscitivo*. Tesis de licenciatura inédita, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- ☞ Mayer, J. D. y Salovey P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and preventive psychology*, 4, pp. 197-208.
- ☞ Mayer, J. D., Caruso D. R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional Standard for intelligence. *Intelligence*, 27, pp. 267-298.
- ☞ Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso D. R. (2000). Competing models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.

- ☞ Mayer, J. D., y Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, pp. 89-113.
- ☞ Mayer, J., Salovey, P y Caruso, D (1997) Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed). *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). EUA: Cambridge University Press.
- ☞ Mayer, J. D., DiPaolo, M. T., y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- ☞ Mayer, J. D. (1995). A framework for the classification of personality components. *Journal of Personality*. 63, 819-877.
- ☞ Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- ☞ Mechanic, D. (1974). Social structure and personal adaptation: Some neglected-dimensions. *Coping and Adaptation*, 1(3), pp. 73-80.
- ☞ Menninger, K. (1963). *The vital balance: The life process in mental health and illness*. Nueva York: Viking.
- ☞ Mercado, E. (2002). *Taller para desarrollar habilidades emocionales en estudiantes de una universidad tecnológica*. Tesis inédita de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM, México.
- ☞ Moos, R. H., Cronkite, R. C., Billings, A. G. y Finney, J. W. (1983). *Health and daily living form manual*. Social Ecology Laboratory, Department of psychiatry and behavioral sciences. Palo Alto, California.
- ☞ Navarro, G. (2001). *Enfrentamiento a los problemas cotidianos en adolescentes y jóvenes de la ciudad de México*. Tesis de licenciatura inédita, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- ☞ Nolen-Hoeksema, S., Mc Bride, A., y Larson, J. (1997). Rumiation and Psychological distress among bereaved partners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 528-537.
- ☞ Pearlin, L. y Schooler C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19(1), pp. 2-21.

- 
- ☞ Pennebaker, J. W. (1997). *Opening up the healing power of expressing emotions*. Nueva York: Guilfort.
- ☞ Pennebaker, J. W., Colder y Sharp, L. K (1990). Accelerating the coping process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 528-537.
- ☞ Petrides, K. V. y Furnham, A. (2002). Gender differences in mensures and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42 (5-6), pp. 449-461.
- ☞ Pudjiati, S. (1999)gender differences on the emotional intelligence inventory (EQI). *Dissertation Abstracts International : section B: the sciences y enginnering*, 60 (6-B), 3011.
- ☞ Reyes, N. (2001). *Estilos de enfrentamiento como precursores de la cercanía con la pareja*. Tesis de licenciatura inédita, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- ☞ Rodríguez, G. (2002). *La Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios: entrenamiento en solución de problemas*. Tesis de licenciatura inédita, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- ☞ Salovey, P., Bendell, B., Detweiler, J., y Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional Intelligence and the coping process. In C.R. Snyder (Ed.), *Coping: York the psychology of what works* (pp. 144-164). New York: Oxford University Press.
- ☞ Salovey, P., Bendell, B., Detweiler, J., y Mayer, J. D. (en prensa). Current directions in emocional intelligence research. In M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed.). Nueva York: Guilford Press.
- ☞ Salovey, P., Mayer, J. D, Goldman, S., Turvey, C., y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- ☞ Schutte, N., Malouff, J., Hall, E., Haaggerty, D., Golden, D., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25, pp. 713-177.
- ☞ Selye, H. (1976). *The stress of life*. Nueva York: Mc Graw-Hill.

- 
- ☞ Selye, H. (1980). *The stress concept today. Handbook of stress and anxiety*. San Francisco: Academic Press.
- ☞ Sterling, K. W. (2003). Men's involvement in the emotional domain of marriage: the influence of family expressiveness, emotional intelligence and gender role conflict. *Dissertation abstracts International*, 64 (2-4), 679.
- ☞ Sotelo, C. y Maupome, V. (2000). *Traducción y estandarización del Cuestionario de Modos de Afrontamiento al estrés de Lazarus y Folkman, para una población de adolescentes mexicanos*. Tesis de licenciatura inédita, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- ☞ Stern, M.; Norman S. y Komm, C. (1993). Medical students differential use of coping strategies as a function of stressor type, year of training and gender. *Behavioral Medicine*, 18, pp. 173-180.
- ☞ Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence. How practical and creative intelligence determine success in life*. Nueva York: A plume book.
- ☞ Strobe, W., y Strobe, M (1996). The social psychology of social support. In E.T: Higgins y A.W Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 597-621).
- ☞ Swinkels, A., y Giuliano, T. A. (1995). The measurement and conceptualizations of mood awareness: Monitoring and labeling one's mood states, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21 (9), pp. 934-949.
- ☞ Taylor, S. E. Y Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, pp. 193-210.
- ☞ Tenhouten, W. D., Hoppe, K. D., Bogen, J. E., y Walter, D. O. (1986). Alexithymia: An experimental study of cerebral commissurotomy patients and normal control subjects. *American Journal of Psychiatry*, 143, pp. 312-316.
- ☞ Terry, D. (1991). Coping resources and situational appraisals as predictors of coping behavior, *Personal Individual Differences*, 2(1), pp. 1031-1041.

- 
- ☞ Tjong, L. A. (2002). The relationship between emotional intelligence, hardiness and job stress among registered nurses [resumen]. *Dissertation Abstracts International*, 62, 10-A, 3476 (University Microfilms International).
- ☞ Tôrestad, B. (1990). Coping, control and experience of anxiety: An international perspective. *Anxiety Research*, 3, pp. 1-16.
- ☞ Triadis, H. C. (1990). Aproximaciones Teóricas y Metodológicas al Estudio del individualismo y el colectivismo. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 6(1-2), pp. 29-38.
- ☞ Turner, R. S.; Wheaton, B y Lloyd, D. A. (1995). The espidemioly of social stress. *American Sociological Review*, 60, pp. 194-205.
- ☞ Vaillant, G. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little Brown.
- ☞ Wechsier, D. (1940). Nonintellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, pp. 444-445.
- ☞ Wechsier, D. (1943). Nonintellective factors in general intelligence. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 38, 100-104.
- ☞ Wechsier, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4<sup>th</sup> Ed.). Baltimore, MD: Williams and Wilkins Company.
- ☞ Weiser, L., Endler, N. y Parker, J. (1991). State anxiety, trait anxiety and coping style in Mexican and Canadian young adults. *Anxiety Research*, 4(2), pp. 125-139.
- ☞ Wells, A., y Matthews, G. (1994). *Attention and emotion: A clinical perspective*. Hove, U.K: Erlbaum.

# *ANEXO 1*

*MEDIDAS DE TENDENCIA  
CENTRAL  
TEST DE INTELIGENCIA  
EMOCIONAL*

	Reactivos	Media	Moda	D.E.
<b>Sección A</b> ¿Qué tanto cada uno de los sentimientos mencionados abajo, es expresado por la siguiente cara?	A 1.1 Felicidad	2.06	2	.89
	A 1.2 Temor	2.08	1	1.07
	A 1.3 Sorpresa	1.69	1	.90
	A 1.4 Asco	1.67	1	.98
	A 1.5 Entusiasmo	1.88	1	1.01
	A 2.1 Felicidad	1.57	1	.82
	A 2.2 Tristeza	2.98	4	1.20
	A 2.3 Temor	2.35	1	1.16
	A 2.4 Sorpresa	1.65	1	.90
	A 2.5 Entusiasmo	1.50	1	.86
	A 3.1 Felicidad	1.25	1	.58
	A 3.2 Tristeza	3.75	4	1.26
	A 3.3 Temor	3.11	4	1.24
	A 3.4 Sorpresa	1.67	1	.96
	A 3.5 Entusiasmo	1.38	1	.80
	A 4.1 Felicidad	3.92	4	.91
	A 4.2 Tristeza	1.42	1	.85
	A 4.3 Temor	1.45	1	.85
A 4.4 Enojo	1.32	1	.72	
A 4.5 Asco	1.27	1	.77	

TABLA 1: Medias, modas y desviación estándar de la sección A del MSCEIT

	Reactivos	Media	Moda	D.E.	
<b>Sección B</b> ¿Qué tan útil es sentir cada uno de los siguientes estados de ánimo cuando...	... creando decoraciones nuevas y divertidas para una fiesta de cumpleaños?	B 1.1 Molestia	1.32	1	.77
		B 1.2 Aburrimiento	1.44	1	.92
		B 1.3 Alegría	4.61	5	.88
	... se compone una marcha militar?	B 2.1 Enojo	2.21	1	1.33
		B 2.2 Entusiasmo	4.07	5	1.23
		B 2.3 Frustración	1.60	1	1.04
	... se sigue una receta de	B 3.1 Tensión	1.58	1	1.00
		B 3.2 Pesar	2.08	1	1.54

	cocina muy complicada y que requiere muchos esfuerzos?	B 3.3 Estado de animo neutral	3.81	5	1.29
	... se trata de entender cuál fue la causa de la pelea?	B 4.1 Felicidad	2.13	1	1.27
		B 4.2 Sorpresa	3.04	3	1.30
		B 4.3 Tristeza	1.95	1	1.19
	... está seleccionando un tratamiento para un paciente con un tumor canceroso?	B 5.1 Felicidad	1.98	1	1.25
		B 5.2 Estado de animo neutral	4.06	5	1.31
		B 5.3 Enojo y desafío	2.29	1	1.40

TABLA 2: Medias, modas y desviación estándar de la sección B del MSCEIT

	<b>Reactivos</b>	<b>Media</b>	<b>Moda</b>	<b>D.E.</b>
<b>Sección C</b>	1. María se sentía más y más avergonzada, y comenzó a sentirse despreciable. luego, ella se sintió...	2.37	Deprimida	1.10
	2. Erick se sentía a gusto mientras pensaba en su vida, y cuando más pensaba acerca de las cosas buenas que había hecho y la alegría que sus actos habían traído a otros, se sentía más...	3.83	Feliz	.77
	3. Natalia nunca había estado sorprendida en su vida, sin embargo, cuando se recuperó un poco de la impresión por la perdida y se dio cuenta que podría obtener alguna ventaja de la situación si planeara las cosas cuidadosamente, ella se sintió...	3.32	Pensativa	1.67

4. Nelson estaba entristecido por las noticias de casa y quería expresar su sincero pesar. Al escuchar que no había sido informado enseguida y que las cosas eran peores de lo que pensó en un principio, él sintió	2.94	Enojo y pesar	1.72
5. Raúl es usualmente feliz en su trabajo y en casa las cosas van bien. Él pensaba que sus compañeros de trabajo y él estaban, en general, bien pagados y tratados. Hoy, cada uno de ellos recibió un modesto aumento de carácter general en su pago como parte de los reajustes en los salarios de todo el corporativo. Raúl se sintió	2.24	Sorprendido e impresionado	1.19
6. Gabriela amaba a Julio, quien sentía que sólo le pertenecía a ella. Gabriela comenzó a verlo como perfecto para ella y cercano a la perfección en general	2.94	Lo adoraba	1.12
7. A Tatiana le molestó que un compañero(a) de trabajo se adjudicara el crédito de un proyecto, cuando él lo hizo otra vez, ella sintió	1.72	Ira	.83
8. Después de que el carro de Carlos fue robado, él instaló una alarma en su nuevo carro. Cuando su carro nuevo también fue robado, primero sintió conmoción y sorpresa, y luego	2.11	Impotencia, desesperación e ira	.68
9. Cuando Sergio descubrió que varios estudiantes hicieron trampa en los exámenes, pensó que eso era moralmente incorrecto. Se sintió _____ por lo que había sucedido.	2.89	A disgusto	.75
10. Manuel había sido lastimado por uno de sus amigos(as) más cercanos y estaba sintiendo enojo. Él le contó a su amigo(a) como se sentía, y cuando su amigo(a) lo hizo otra vez, Manuel se puso	3.09	Muy molesto	1.40

11. Teresa veía la televisión a fin de seguir el progreso del huracán sobre la costa cercana al lugar donde vivían sus padres. Conforme el huracán se movía hacia la casa de sus padres, ella sentía ansiedad y desesperanza. Sin embargo, en el último momento, el huracán se desvió dejando esa área del litoral sin daños	1.92	Alivio y agradecimiento	1.56
12. Una mujer que se sentía segura y aceptada, tiempo después se sentía deprimida. ¿Qué sucedió en medio?	3.15	Descubrió que su esposo la estaba engañando	1.48
13. Un niño que estaba esperando felizmente su cumpleaños, más tarde se sentía triste. ¿Qué es lo más probable que haya sucedido en medio?	2.93	Dos amigos (as) a quienes estaba esperando de ninguna manera llegarían temprano a tiempo a la fiesta	1.22
14. Una mujer de mediana edad estaba feliz y poco después sintió desaprobación. ¿Qué es lo más probable que haya sucedido en medio?	3.07	Su esposo la criticó	1.19
15. Un hombre se sentía descansado y luego sintió admiración. ¿Qué sucedió en medio?	2.12	Mientras descansaba, resolvió un problema importante en el trabajo	1.45
16. Una mujer sentía estar a la expectativa y después sintió amor. ¿Qué sucedió en medio?	4.15	Fue a una cita y descubrió muchas cosas en común con un hombre atractivo.	1.35

	17. Un ejecutivo en una corporación se sentía disgustado y luego resentido. ¿Qué sucedió en medio?	2.18	Otro funcionario en la compañía, a quien creía incompetente, logró un aumento de salario mucho más grande que el suyo	.89
	18. Una mujer estaba enojada y después sintió culpa. ¿Qué sucedió en medio?	2.48	Descubrió que su amigo no había hecho nada para hacerla herir	.79
	19. Un hombre sentía afecto por su amigo(a) y después lo despreció. ¿Qué sucedió en medio?	3.02	Su amigo (a) traicionó a su esposa	1.47
	20. Una mujer amaba a alguien y después se sintió segura. ¿Qué sucedió en medio?	2.12	Aprendió que la otra persona le amaba de igual forma	1.70

TABLA 3: Medias, modas y desviación estándar de la sección C del MSCEIT

	<b>Reactivos</b>	<b>Media</b>	<b>Moda</b>	<b>D.E.</b>	
<b>Sección D</b>	SITUACIÓN 1 ¿Qué tan bien, cada acción, le ayudaría a preservar su estado de ánimo?	Acción 1	4.47	5	1.01
		Acción 2	4.27	5	1.05
		Acción 3	1.75	1	1.09
		<b>Acción 4</b>	<b>4.08</b>	<b>5</b>	<b>1.12</b>
	SITUACIÓN 2 ¿Qué tan efectiva sería cada acción para ayudarle a Andrés a sentirse mejor?	Acción 1	4.13	5	1.08
		Acción 2	2.56	2	1.23
		Acción 3	3.87	5	1.19
		Acción 4	2.33	1	1.30

	SITUACIÓN 3 ¿Qué tan efectiva sería cada una de las siguientes acciones para reducir su preocupación?	Acción 1	3.71	4	1.18
		Acción 2	3.88	4	1.10
		Acción 3	4.07	5	1.01
		Acción 4	3.98	4	.99
	SITUACIÓN 4 ¿Qué tan efectiva sería cada una de las siguientes acciones para hacer sentir mejor a Eduardo?	Acción 1	4.10	4	.96
		Acción 2	4.28	5	.97
		Acción 3	3.68	4	1.16
		Acción 4	1.85	1	1.11
	SITUACIÓN 5 ¿Qué tan efectiva sería cada una de las siguientes acciones para enfrentar su enojo?	Acción 1	1.74	1	1.14
		Acción 2	3.75	4	1.12
		Acción 3	2.76	4	1.29
		Acción 4	1.73	1	.92

TABLA 4: Medias, modas y desviación estándar de la sección D del MSCEIT

	Reactivos	Media	Moda	D.E.
<b>Sección E</b> ¿Qué tanto es expresado cada uno de los siguientes sentimientos por la imagen mostrada?	E 1.1 Felicidad	3.45	3	1.24
	E 1.2 Tristeza	1.55	1	.87
	E 1.3 Temor	1.39	1	.79
	E 1.4 Enojo	1.22	1	.69
	E 1.5 Asco	1.14	1	.58
	E 2.1 Tristeza	2.56	2	1.27
	E 2.2 Enojo	1.66	1	.99
	E 2.3 Sorpresa	1.77	1	1.08
	E 2.4 Asco	1.32	1	.76
	E 2.5 Entusiasmo	1.76	1	1.08
	E 3.1 Felicidad	2.36	1	1.29
	E 3.2 Temor	1.41	1	.73
	E 3.3 Enojo	1.30	1	.73

	E 3.4 Sorpresa	1.94	1	1.14
	E 3.5 Asco	1.17	1	.57
	E 4.1 Tristeza	1.52	1	.91
	E 4.2 Temor	1.52	1	.89
	E 4.3 Enojo	1.58	1	1.02
	E 4.4 Sorpresa	2.23	1	1.24
	E 4.5 Asco	1.28	1	.75
	E 5.1 Felicidad	3.01	4	1.38
	E 5.2 Tristeza	1.24	1	.58
	E 5.3 Temor	1.27	1	.64
	E 5.4 Enojo	1.30	1	.67
	E 5.5 Asco	1.20	1	.66
	E 6.1 Felicidad	2.03	1	1.18
	E 6.2 Tristeza	2.04	1	1.23
	E 6.3 Enojo	1.41	1	.82
E 6.4 Sorpresa	1.84	1	1.07	
E 6.5 Asco	1.22	1	.63	

TABLA 5: Medias, modas y desviación estándar de la sección E del MSCET

	Reactivos	Media	Moda	D.E.	
Sección F ¿Qué tanto se parece este sentimiento a cada uno de los siguientes?	Imagine sentir culpa porque olvidó visitar a un amigo(a) cercano(a) que tiene una enfermedad seria.	F 1.1 Frío	2.98	4	1.46
		F 1.2 Añoranza	2.78	3	1.31
		F 1.3 Dulce	1.34	1	.83
	Imagine sentirse a gusto en un día maravilloso, con estupendas noticias acerca de su trabajo y familia.	F 2.1 Calidez	4.35	5	.95
		F 2.2 De buena suerte	4.11	5	1.11
		F 2.3 Desafortunado	1.14	1	.58
	Imagine estarse sintiendo frío, lento y huracán	F 3.1 Desafiado	2.38	1	1.37
		F 3.2 Aislado	3.81	5	1.31
		F 3.3 Sorprendido	2.00	1	1.20

Imagine estarse sintiendo ruidoso, grande y verde brillante.	F 4.1 Entusiasmo	3.73	5	1.40
	F 4.2 Celoso	1.77	1	1.10
	F 4.3 Asustado	1.73	1	1.14
Imagine estarse sintiendo incomprendido, pesimista y entumecido	F 5.1 Triste	4.25	5	1.18
	F 5.2 A gusto	1.35	1	.86
	F 5.3 Tranquilo	1.61	1	1.07

TABLA 6: Medias, modas y desviación estándar de la sección F del MSCEIT

	Reactivos	Media	Moda	D.E.
Sección G	1. Un sentimiento de preocupación, en su modo más aproximado, combina las emociones de	3.83	Ansiedad, dedicación, estar a la expectativa	1.42
	2. "placer consistentemente anticipado" es	2.12	Optimismo	1.30
	3. Aceptación, alegría y calidez frecuentemente se combinan para formar	2.37	Amor	1.59
	4. Combinar los sentimientos de repugnancia y enojo resulta en	3.98	Desprecio	1.24
	5. Una sorpresa triste conduce a	2.76	Decepción	1.88
	6. Tristeza, culpa y arrepentimiento se combinan para forma	3.45	Remordimiento	1.08
	7. Relajación, seguridad, y serenidad son todas partes de	3.93	Calma	.68
	8. Temor, alegría, sorpresa, y pena son todas partes de	2.97	Confusión	.73
	9. Vergüenza, sorpresa y pena están combinadas en el sentimiento de	4.04	Humillación	1.27
	10. Admiración, amor y ansiedad son todas partes de	3.20	Orgullo	1.59
	11. Alegría, entusiasmo e incertidumbre son todas partes del sentimiento de	2.07	Estar a la expectativa	.99
	12. Tristeza y satisfacción son ambos algunas veces parte del sentimiento de	1.57	Nostalgia	1.08

TABLA 7: Medias, modas y desviación estándar de la sección G del MSCEIT

	<b>Reactivos</b>	<b>Media</b>	<b>Moda</b>	<b>D.E.</b>	
<b>Sección H</b>	SITUACIÓN 1 ¿Qué tan efectivo sería Juan en mantener una buena relación, si elige responder de las siguientes maneras?	Respuesta 1	4.37	5	1.06
		Respuesta 2	2.38	2	1.12
		Respuesta 3	1.91	1	1.14
	SITUACIÓN 2 ¿Cómo ayudaría a su hijo cada una de estas reacciones?	Respuesta 1	3.83	5	1.13
		Respuesta 2	1.94	1	1.14
		Respuesta 3	2.74	2	1.29
	SITUACIÓN 3 ¿Qué tan efectiva sería cada una de las siguientes acciones para mantener sus relaciones?	Respuesta 1	3.99	4	1.01
		Respuesta 2	2.66	2	1.24
		Respuesta 3	4.23	5	.92

TABLA 8: Medias, modas y desviación estándar de la sección H del MSCEIT

## *ANEXO 2*

### *ESCALA MULTISITUACIONAL Y MULTIFACTORIAL DE ESTILOS DE ENFRENTAMIENTO*

## DATOS GENERALES.

1. Sexo:
2. Edad: \_\_\_\_\_(años).
3. Carrera: \_\_\_\_\_.
4. Semestre que cursa: \_\_\_\_\_.

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones que describen cosas que la gente hace cuando tienen problemas. Como puedes ver hay siete cuadros después de la frase en los que deberás marcar con una **X** el cuadro que represente mejor la frecuencia con la que tú haces esas cosas. Ten en cuenta que entre más grande y más cercano esté el cuadro significa que llevas a cabo esa conducta con mayor frecuencia y entre más alejado esté indicará que nunca haces eso. Encuentra el punto que mejor te represente utilizando la diversidad de cuadros.

Ejemplo:

### CUANDO TENGO PROBLEMAS CON LA AUTORIDAD. YO...

siempre

nunca

Me asusto

<input type="checkbox"/>						
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Contesta tan rápido como te sea posible, sin ser descuidado. Contesta en todos los renglones, dando una sola respuesta en cada uno de ellos.

Recuerda que tus respuestas son totalmente anónimas y confidenciales.

Gracias por tu cooperación.

### CUANDO TENGO PROBLEMAS CON MI SALUD YO...

siempre

nunca

1	Tomo medicinas.	<input type="checkbox"/>						
2	Me siento molesto.	<input type="checkbox"/>						
3	Me alimento bien.	<input type="checkbox"/>						

### CUANDO TENGO PROBLEMAS CON MI PAREJA YO...

siempre

nunca

1	Trato de comprender a que se debió.	<input type="checkbox"/>						
2	Le expreso mi amor.	<input type="checkbox"/>						
3	Trato de llegar a un acuerdo.	<input type="checkbox"/>						

### CUANDO TENGO PROBLEMAS FAMILIARES YO...

siempre

nunca

1	Me da por dormir.	<input type="checkbox"/>						
2	Los analizo para solucionarlos.	<input type="checkbox"/>						
3	Trato de entender el problema.	<input type="checkbox"/>						

## CUANDO TENGO PROBLEMAS CON MIS AMIGOS YO...

		siempre				nunca		
1	Platico con ellos.	<input type="checkbox"/>						
2	Me dedico a ver televisión.	<input type="checkbox"/>						
3	Peleo.	<input type="checkbox"/>						

## CUANDO TENGO PROBLEMAS EN LA ESCUELA O EN EL TRABAJO YO...

		siempre				nunca		
1	Me siento triste	<input type="checkbox"/>						
2	Pienso que a todo mundo le puede pasar.	<input type="checkbox"/>						
3	Lo platico con alguien para buscar la solución.	<input type="checkbox"/>						

## CUANDO TENGO PROBLEMAS EN MI VIDA YO...

		siempre				nunca		
1	Trato de encontrarles lo positivo.	<input type="checkbox"/>						
2	Me siento triste.	<input type="checkbox"/>						
3	Le pido a alguien que me ayude a solucionarlos.	<input type="checkbox"/>						

# *ANEXO 3*

*TEST DE INTELIGENCIA  
EMOCIONAL MAYER-SALOVEY Y  
CARUSO*

SECCIÓN A



- 1.- ¿Qué tanto, cada uno de los sentimientos mencionados abajo, es expresado por la cara número uno?  
(Por favor seleccione una respuesta en cada renglón)

1. Ninguna felicidad	1	2	3	4	5	Extrema felicidad
2. Ningún temor	1	2	3	4	5	Extremo temor
3. Ninguna sorpresa	1	2	3	4	5	Extrema sorpresa
4. Ningún asco	1	2	3	4	5	Extremo asco
5. Ningún entusiasmo	1	2	3	4	5	Extremo entusiasmo

## SECCIÓN B

**Instrucciones**

Por favor seleccione una respuesta por cada oración

1. ¿Qué tan útil de sentir es cada uno de los siguientes estados de ánimo cuando se están creando decoraciones nuevas y divertidas para una fiesta de cumpleaños?

		No útil				Útil
a.	Molestia	1	2	3	4	5
b.	Aburrimiento	1	2	3	4	5
c.	Alegría	1	2	3	4	5

2. ¿Qué tan útil de sentir es cada uno de los siguientes estados de ánimo cuando se compone una marcha militar inspirada?

		No útil				Útil
a.	Enojo	1	2	3	4	5
b.	Entusiasmo	1	2	3	4	5
c.	Frustración	1	2	3	4	5

3. ¿Qué tan útil de sentir es cada uno de los siguientes estados de ánimo cuando se sigue una receta de cocina muy complicada y que requiere mucho esfuerzo?

		No útil				Útil
a.	Tensión	1	2	3	4	5
b.	Pesar	1	2	3	4	5
c.	Estado de animo neutral	1	2	3	4	5

4. Usted observa una pelea entre tres pequeños niños, cada uno de ellos está contando una historia diferente acerca de cómo comenzó la pelea. Descubrir que es lo que sucedió requiere atender a los detalles de las historias y sopesar los hechos. ¿Qué tan útil de sentir es cada uno de los siguientes estados de ánimo cuando se trata de entender cuál fue la causa de la pelea?

		No útil				Útil
a.	Felicidad	1	2	3	4	5
b.	Sorpresa	1	2	3	4	5
c.	Tristeza	1	2	3	4	5

## SECCIÓN C

**Instrucciones:**

Seleccione la mejor alternativa de respuesta para cada una de estas preguntas.

1. María se sentía más y más avergonzada, y comenzó a sentirse despreciable. Luego, ella se sintió \_\_\_\_\_.
  - a. Abrumada
  - b. Deprimida
  - c. Avergonzada
  - d. Auto - reflexiva
  - e. Muy nerviosa
  
2. Erick se sentía a gusto mientras pensaba en su vida, y cuanto más pensaba acerca de las cosas buenas que había hecho y la alegría que sus actos habían traído a otros, se sentía más \_\_\_\_\_.
  - a. Sorprendido
  - b. Deprimido
  - c. Aceptado
  - d. Feliz
  - e. Asombrado
  
3. Natalia nunca había estado más sorprendida en su vida. Sin embargo, cuando se recuperó un poco de la impresión por la pérdida y se dio cuenta que podría obtener alguna ventaja de la situación si planeara las cosas cuidadosamente, ella se sintió \_\_\_\_\_.
  - a. Asombrada
  - b. Confundida
  - c. Negada a la situación
  - d. A la expectativa
  - e. Pensativa

## SECCIÓN D

**Instrucciones:** Por favor seleccione una respuesta para cada acción.

1. Marta se despertó sintiéndose muy bien. Había dormido bien, se sentía bastante descansada y no tenía ningún pendiente o preocupación en particular. ¿Qué tan bien, cada acción, le ayudaría a preservar su estado de ánimo?

Acción 1: Marta se levantó y disfrutó el resto del día.

- a. Muy inefectivo    b. Algo inefectivo    c. Neutral    d. Algo efectivo    e. Muy efectivo

Acción 2: Marta disfrutó el sentimiento, y decidió pensar y apreciar todas las cosas que iban bien para ella.

- a. Muy inefectivo    b. Algo inefectivo    c. Neutral    d. Algo efectivo    e. Muy efectivo

Acción 3: Marta decidió que lo mejor era ignorar ese sentimiento, ya que de cualquier manera no duraría.

- a. Muy inefectivo    b. Algo inefectivo    c. Neutral    d. Algo efectivo    e. Muy efectivo

Acción 4: Marta utilizó este sentimiento positivo para llamar a su madre, quien había estado deprimida, y trató de animarla.

- a. Muy inefectivo    b. Algo inefectivo    c. Neutral    d. Algo efectivo    e. Muy efectivo

2. Andrés trabaja tan duro, si no es que más, que uno de sus colegas. De hecho, sus ideas son usualmente mejores en obtener resultados positivos para la compañía. Su colega hace un trabajo mediocre pero se mete en las grillas de la oficina para poder progresar. Entonces, cuando el jefe de Andrés anuncia que el premio anual al mérito le será dado a este colega, Andrés se enoja mucho. ¿Qué tan efectiva sería cada acción para ayudarle a Andrés a sentirse mejor?

Acción 1: Andrés se sentó y pensó en todas las cosas buenas en su vida y su trabajo.

- a. Muy inefectivo    b. Algo inefectivo    c. Neutral    d. Algo efectivo    e. Muy efectivo

Acción 2: Andrés hizo una lista de las características positivas y negativas de su colega.

- a. Muy inefectivo    b. Algo inefectivo    c. Neutral    d. Algo efectivo    e. Muy efectivo

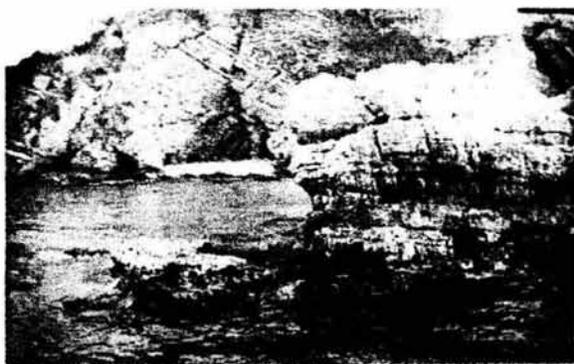
Acción 3: Andrés se sintió muy mal por sentirse de esa manera, y se dijo a sí mismo que no estaba bien estar tan alterado por un evento que no estaba bajo su control.

- a. Muy inefectivo    b. Algo inefectivo    c. Neutral    d. Algo efectivo    e. Muy efectivo

Acción 4: Andrés decidió decir a la gente tan solo lo pobre del trabajo que había hecho su colega y que este no merecía el premio al mérito. Reunió memorandums y notas para probar su punto de vista puesto que no era sólo su palabra.

- a. Muy inefectivo    b. Algo inefectivo    c. Neutral    d. Algo efectivo    e. Muy efectivo

## SECCIÓN E



1.- ¿Qué tanto es expresado cada uno de los siguientes sentimientos por la imagen número uno? (Por favor seleccione una respuesta por cada renglón)

	1	2	3	4	5
1. Felicidad					
2. Tristeza					
3. Temor					
4. Enojo					
5.- Asco					

## SECCIÓN F

## Instrucciones

Para cada oración, se le pedirá que imagine sentirse de cierta manera. Responda lo mejor que pueda, aún si no es capaz de imaginar el sentimiento.

1. Imagine sentir culpa porque olvidó visitar a un amigo(a) cercano(a) que tiene una enfermedad seria. A mediodía, se da cuenta que olvidó por completo visitar a su amigo(a) en el hospital. ¿Qué tanto se parece este sentimiento de culpa a cada uno de los siguientes?

	Nada parecido			Muy parecido	
a. Frío	1	2	3	4	5
b. Añoranza	1	2	3	4	5
c. Dulce	1	2	3	4	5

2. Imagine sentirse a gusto en un día maravilloso, con estupendas noticias acerca de su trabajo y familia. ¿Qué tanto se parece este sentimiento de estar a gusto a cada una de las siguientes sensaciones?

	Nada parecido			Muy parecido	
a. Calidez	1	2	3	4	5
b. De buena suerte	1	2	3	4	5
c. Desafortunado	1	2	3	4	5

3. Imagine estarse sintiendo frío, lento y huraño. ¿Qué tanto se parece este sentimiento a cada uno de los siguientes?

	Nada parecido			Muy parecido	
a. Desafiado	1	2	3	4	5
b. Aislado	1	2	3	4	5
c. Sorprendido	1	2	3	4	5

4. Imagine estarse sintiendo ruidoso, grande y verde brillante. ¿Qué tanto se parece este sentimiento a cada uno de los siguientes?

	Nada parecido			Muy parecido	
a. Entusiasmado	1	2	3	4	5
b. Celoso	1	2	3	4	5
c. Asustado	1	2	3	4	5

5. Imagine estarse sintiendo incomprendido, pesimista y entumecido. ¿Qué tanto se parece este sentimiento a cada uno de los siguientes?

	Nada parecido			Muy parecido	
a. Triste	1	2	3	4	5
b. A gusto *	1	2	3	4	5
c. Tranquilo	1	2	3	4	5

## SECCIÓN 6

**Instrucciones**

Seleccione la mejor alternativa para cada una de estas preguntas.

1. Un sentimiento de preocupación, en su modo más aproximado, combina las emociones de \_\_\_\_\_.
  - a. Amor, ansiedad, sorpresa, enojo
  - b. Sorpresa, orgullo, enojo, temor
  - c. Aceptación, ansiedad, temor, estar a la expectativa
  - d. Temor, alegría, sorpresa, vergüenza
  - e. Ansiedad, dedicación, estar a la expectativa
2. Otra palabra que signifique "placer consistentemente anticipado" es \_\_\_\_\_.
  - a. Optimismo
  - b. Felicidad
  - c. Estar a gusto
  - d. Alegría
  - e. Sorpresa
3. Aceptación, alegría y calidez frecuentemente se combinan para formar \_\_\_\_\_.
  - a. Amor
  - b. Asombro
  - c. Estar a la expectativa
  - d. Estar a gusto
  - e. Aceptación
4. Combinar los sentimientos de repugnancia y enojo resulta en \_\_\_\_\_.
  - a. Culpa
  - b. Rabia
  - c. Vergüenza
  - d. Odio
  - e. Desprecio
5. Una sorpresa triste conduce a \_\_\_\_\_.
  - a. Decepción
  - b. Asombro
  - c. Enojo
  - d. Temor
  - e. Pesar
6. Tristeza, culpa y arrepentimiento se combinan para formar \_\_\_\_\_.
  - a. Pena
  - b. Molestia
  - c. Depresión
  - d. Remordimiento
  - e. Desdicha

## SECCIÓN H

**Instrucciones**

Por favor selecciones una opción para cada respuesta.

1. Juan desarrolló una amistad cercana en el trabajo durante el año pasado. Hoy, su amigo (a) lo sorprendió completamente diciéndole que había aceptado un trabajo en otra compañía y se iría del área. El amigo(a) no había mencionado que estaba buscando otros trabajos. ¿Qué tan efectivo sería Juan en mantener una buena relación, si él elige responder en cada una de las siguientes maneras?

Respuesta 1: Juan se sintió bien por su amigo(a) y le dijo que se alegraba de que obtuviera un nuevo trabajo. Durante las siguientes semanas, Juan hizo arreglos para asegurar que permanecieran en contacto.

a. Muy inefectivo    b. Algo inefectivo    c. Neutral    d. Algo efectivo    e. Muy efectivo

Respuesta 2: Juan se sentía triste por que su amigo(a) se estaba yendo, pero consideró lo que pasó como un indicador de que el amigo(a) no se preocupó mucho por él; después de todo, no dijo nada acerca de su búsqueda de trabajo. Dado que su amigo(a) se estaba yendo de cualquier manera, Juan no menciona esto, en lugar de eso, fue a buscar otros amigos en el trabajo.

a. Muy inefectivo    b. Algo inefectivo    c. Neutral    d. Algo efectivo    e. Muy efectivo

Respuesta 3: Juan estaba muy enojado porque su amigo(a) no había dicho nada. Él mostró su desaprobación decidiendo ignorarlo(a) hasta que le dijera algo respecto a lo que había hecho. Juan pensó que si su amigo(a) no decía nada, se confirmaría su opinión de que no valía la pena hablar con éste.

a. Muy inefectivo    b. Algo inefectivo    c. Neutral    d. Algo efectivo    e. Muy efectivo

2. El maestro de Rodrigo llamó a los padres de éste para decirles que le estaba yendo mal en la escuela. El maestro les dice que su hijo no está prestando atención, está siendo rebelde y no puede permanecer sentado. A este maestro en particular le cuesta trabajo tratar con los jóvenes activos, y los padres de Rodrigo se preguntan que está pasando realmente. Entonces, el maestro les dice que su hijo será reprobado a menos que mejore. Sus padres están muy enojados. ¿Cómo ayudaría a su hijo cada una de estas reacciones?

Respuesta 1: Los padres le dijeron al maestro que esto era una gran impresión para ellos, ya que era la primera vez que escuchaban que había un problema. Pidieron reunirse con el maestro y preguntaron si el director podía atender la reunión.

a. Muy inefectivo    b. Algo inefectivo    c. Neutral    d. Algo efectivo    e. Muy efectivo