



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO



INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**EMOCIONES Y HABILIDADES EMOCIONALES COMO
RECURSOS REGULATORIOS EN
ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA SALUD**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA:

RIVERA GUERRERO ANA MARÍA

DIRECTOR: DR. TIBURCIO MORENO OLIVO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UAEH/ICSHU/59/06/2014

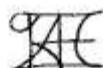
MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
P R E S E N T E.

Estimado Maestro:

Con fundamento en lo establecido en el Capítulo VIII, Artículo 73, Fracción V del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; los que suscriben: integrantes de la Comisión Revisora, nos permitimos informarle que examinado el proyecto de investigación titulado **“Emociones y habilidades emocionales como recursos regulatorios en estudiantes de ciencias de la salud** que para optar al grado de maestra en Ciencias de la Educación, presentó la **Lic. Ana María Rivera Guerrero** con número de cuenta 168564, matriculada en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación Quinta Generación 2005-2007, reúne las características de un trabajo de tesis; por lo que en nuestra calidad de sinodales designados como Jurado, manifestamos la aprobación de dicho documento.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que la candidata antes referida; se le otorga autorización para la impresión de la tesis y continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen de grado.

ATENTAMENTE
“AMOR, ORDEN Y PROGRESO”
Pachuca de Soto, Hgo., a 24 de junio de 2014


Dr. Tiburcio Moreno Olivos
Director de Tesis


Dra. Norma Angélica Ortega Andrade
Profesora Investigadora


Dra. Coral Juana Pérez Maya
Profesora Investigadora


Dr. en D. Edmundo Hernández Hernández
Director de ICSHU


Carretera Pachuca
Col. San Cayetano
Pachuca de Soto, Hgo. C.P. 42084
Tel: 71 72000 ext. 5219

C.c.p.- Archivo
VMM/arp.



ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN.....	4
ABSTRACT.....	5
INTRODUCCIÓN.....	7
JUSTIFICACIÓN.....	10
Pregunta de investigación.....	12
Objetivo general.....	12
Objetivos específicos.....	13
Hipótesis.....	13
MARCO TEÓRICO.....	15
Capítulo 1. El estudio de las Emociones.....	15
1.1. Conceptualización de las Emociones	15
1.1.1. Las Emociones y sus Modelos Teóricos explicativos.....	23
1.1.1.1. Corrientes Cognitivas aplicadas a las Emociones.....	28
1.2. Emociones básicas. Su clasificación.....	33
1.2.1. Emociones positivas.....	38
1.2.2. Emociones negativas.....	53
Capítulo 2. Habilidades Emocionales como Recursos Regulatorios.....	67
2.1. Las Habilidades Emocionales desde la Inteligencia Emocional.....	67
2.1.1. Concepción de la Inteligencia Emocional.....	68
2.1.2. Concepción de Habilidades Emocionales.....	71
2.2. Modelos Teóricos para el estudio de la Inteligencia Emocional y las Habilidades Emocionales.....	75
2.2.1. Modelo de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer.....	90
2.3. La Regulación Emocional.....	93
2.3.1. Modelo de Regulación Emocional de Gross y Thompson.....	95
2.4. Recursos Regulatorios desde Sánchez-Aragón.....	100
Capítulo 3. Las emociones de los jóvenes en la vida universitaria.....	104
3.1. Juventud como etapa del desarrollo humano.....	104
3.2. La juventud y la manifestación de las emociones en la formación profesional.....	108
3.2.1. Algunos estudios respecto de las emociones en jóvenes universitarios	113
MARCO METODOLÓGICO.....	122

Metodología y tipo de estudio.....	122
Participantes.....	122
Muestra.....	122
VARIABLES.....	123
Instrumentos.....	130
Procedimiento.....	132
Análisis estadístico.....	132
RESULTADOS.....	133
DISCUSIÓN.....	141
CONCLUSIONES.....	167
BIBLIOGRAFÍA.....	171
ANEXOS.....	187

RESUMEN

El ser humano inmerso en múltiples situaciones en su vida, experimenta emociones de diferentes intensidades y cualidades; conforme avanza la edad hacia la madurez, estas deben manifestar un cambio positivo en su funcionalidad y regulación, es decir, las habilidades emocionales empleadas por las personas, reflejan una expresión de desarrollo, éste debería ser hacia procesos adaptativos funcionales y adecuados para la interacción social y la manifestación de un estado de bienestar saludable. El proceso educativo que atraviesa el individuo, implica escenarios escolares, éste representa uno de los ámbitos donde las emociones se ven reflejadas; el espacio de formación universitaria donde las emociones de los jóvenes estudiantes se hacen presentes, debiera incorporar estrategias que posibiliten el desarrollo de habilidades emocionales funcionales. La presente investigación tuvo como objetivo analizar las emociones positivas y negativas de estudiantes de ciencias de la salud y sus habilidades emocionales como recursos regulatorios, a partir de una comparación entre licenciaturas, nivel de trayectoria escolar y rendimiento escolar; la cual se desarrolló bajo un estudio cuantitativo, descriptivo-comparativo, de diseño transeccional. Participaron 300 estudiantes universitarios de ciencias de la salud (psicología, odontología y medicina); se aplicó una batería de pruebas para evaluar habilidades como recursos regulatorios emocionales (percepción, entendimiento y expresión). En un primer análisis con la prueba no paramétrica chi cuadrada no se encontraron diferencias significativas entre las variables emocionales y escolares; por lo que se analizó individualmente cada recurso regulatorio por emoción (amor, felicidad, tristeza, enojo y miedo) con respecto a cada variable escolar, encontrando diferencias significativas, en los estudiantes de psicología al recurrir a la mayoría de las diferentes sub-habilidades de los tres recursos regulatorios, y los de odontología quienes se destacan en todas las sub-habilidades de la expresión emocional del amor, felicidad y enojo respectivamente; otro dato que resaltó es el de los estudiantes con rendimiento escolar medio, y también los de semestres iniciales, quienes experimentan más las emociones negativas que las positivas, destacándose más en algunas de las sub-habilidades de los tres recursos regulatorios. Se concluyó que, es importante en los escenarios universitarios la inclusión formal de los aspectos emocionales para la formación de los estudiantes, donde se

resalte la función adaptativa favorable de las emociones negativas y el empleo de los recursos regulatorios que promuevan adecuadamente las emociones positivas.

Palabras clave: emociones, habilidades emocionales, recursos regulatorios emocionales, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

Immersed in multiple situations in their life, human experience emotions of different intensities and qualities; with age to maturity, they must show a positive change in their functionality and regulation, it is the emotional skills that people use to reflect an evolution, it should be towards functional adaptive and suitable processes for the social interaction and the demonstration of a well-being and healthy state. The educational process in the whole school that involves individual sceneries, represents one of the areas where emotions are reflected; space where emotions university education of young students are present, should incorporate strategies to facilitate the development of functional emotional skills. It is so, the present research aimed to analyze the positive and negative emotions of students form health sciences and their emotional skills as regulatory resources, from a comparison between degrees, level of school, experience and school performance, it was developed in a quantitative, descriptive-comparative study of a transeccional design. 300 university students participated from health sciences (psychology, dentistry and medicine); a set of tests was applied to evaluate abilities like emotional regulatory resources (perception, understanding and expression). In a first analysis with the nonparametric square-chi test, no significant differences between emotional and school variables were found; so it was individually analyzed

each regulatory action per emotion (love, happiness, sadness, anger and fear) for each school variable, finding significant differences in psychology students to use most of the different sub-skills from the three regulatory resources, and dentistry students who excel in all sub-skills of emotional expression of love, happiness and anger respectively; another information that stands out is the students with average academic performance, and also the initial semesters students, who experiment more negative than positive emotions, emphasizing more on some of the sub-skills of the three regulatory resources. We conclude that it is important in university settings, the formal inclusion of emotional aspects to the students training, where the favorable adaptive function of negative emotions and the use of regulatory resources which promote suitably emotions.

Keywords: emotions, emotional skills, emotional regulatory resources, college students.

INTRODUCCIÓN

Las emociones, en su estudio, ha sido uno de los constructos más difíciles de abordar, durante décadas, dentro del ámbito de las ciencias sociales. De acuerdo con Palmero, Guerrero, Gómez y Carpi (2006) la emoción, es una forma de adaptación al medio ambiente, la cual tiene repercusiones positivas y negativas en el funcionamiento del individuo, en las diferentes áreas que le constituyen, como son la social, la psicológica y la biológica. A las emociones se les confiere la utilidad de entender lo que el otro experimenta, prever su comportamiento y suscitar relaciones interpersonal eficaces y adecuadas, de acuerdo con lo que resaltan Sánchez-Aragón y Díaz-Loving (2009); quienes también destacan que las emociones poseen un papel protagónico en la interacción social, pensándolas incluso como construcciones sociales, dado que si bien su experiencia subjetiva proviene de una interpretación personal del individuo sobre su conducta emocional, expresión facial y activación fisiológica, también proviene de lo que los demás consideran apropiado en la interacción social.

Jiménez y López-Zafra (2009) mencionan que el reconocimiento de las emociones como elementos particulares para la adaptación del sujeto a su entorno, es lo que ha dado pie a que el interés por la inteligencia emocional y su investigación en el campo académico (ej. rendimiento escolar) se renueven. Asimismo, rescatan la idea de que el aspecto afectivo, ejerce una influencia constante a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje, y por ende, acarrea consecuencias en los estudiantes.

Es así que la inteligencia emocional (IE) debe ser vista como un conjunto de capacidades que nos permitan resolver problemas relacionados a las emociones, tanto nuestras (inteligencia intrapersonal), como de los demás (interpersonales) (Figuroa, 2004). La IE consiste en el funcionamiento emocional adaptativo, donde el manejo o regulación de emociones es fundamental para una vida saludable; asimismo, se debe reconocer que los individuos con altos niveles de inteligencia emocional, deben ser especialmente partidarios de la regulación emocional (Schutte, Malouff, & Hine, 2011).

Por su parte, Sánchez-Aragón (2010), respecto de las habilidades como recursos regulatorios individuales reporta la existencia de éstos, en forma a veces clara y otras veces no, donde el individuo pone en juego dichos recursos cuando necesita regular sus estados emocionales. De igual manera, Salovey y Mayer (1990) señalan que la regulación emocional es una de las áreas básicas de la inteligencia emocional, paralelamente con la percepción, la expresión y el entendimiento emocional. De

acuerdo con Parkinson (1996), las emociones, lejos de ser vistas como reacciones individuales, deben ser consideradas como fenómenos sociales; agrega que muchas de las causas de las emociones son de carácter interpersonal, institucional y cultural, dado que desde estos ámbitos han sido definidas.

Estudios realizados por Carrothers, Gregory y Gallagher, (2000), con alumnos de medicina, durante su proceso de formación, refieren que la IE es un factor básico del rendimiento académico -empatía, compasión y madurez, en el campo de la práctica clínica-. Otro estudio con alumnos de la Unidad de Ciencias de la Salud de la Universidad Veracruzana, México, realizado por Reboredo-Santes, Mazadiego-Infante y Ruiz-Carús (2012), encontraron diferencias significativas, que reportan que alumnos de la carrera de odontología obtuvieron puntajes más elevados en atención, claridad y reparación emocional; en tanto que alumnas de psicología lograron puntajes más elevados en atención emocional, en comparación con medicina, odontología y enfermería; resultados que llevaron a los autores a concluir que el éxito personal y profesional no sólo está determinado por el coeficiente intelectual, pues también depende de la IE. De igual forma, los estudios que se han hecho de trayectoria escolar son pocos, no obstante, éstos representan una opción metodológica, a partir de los cuales pueden analizarse las condiciones juveniles de los estudiantes universitarios (Salazar, 2011).

El presente estudio pretende aportar a la sociedad y al campo educativo, respecto de algunas características que llevan a una persona a reaccionar de determinada manera; de igual forma, permite adentrarse aún más en la aproximación práctico-conceptual que recientemente ha tenido cabida en el ámbito de la investigación de las emociones y de las habilidades emocionales, posibilitando una mayor comprensión del tema abordado. Es así que, por medio de esta investigación, buscó analizar las emociones positivas y negativas de estudiantes de ciencias de la salud y sus habilidades emocionales como recursos regulatorios, a partir de una comparación entre licenciaturas, nivel de trayectoria escolar y rendimiento escolar. Así entonces, el desarrollo de este documento se presenta de la siguiente manera:

En el capítulo I se aborda el estudio de las emociones y cómo este constructo ha ido evolucionando científicamente desde diversos enfoques explicativos, entre los que se encuentran las tradiciones filosófica y literaria, pero, principalmente cuatro grandes corrientes científicas: biológica, conductual, cognitiva y social, de donde se desprenden las posturas teóricas más representativas. En este capítulo, también se presenta la

diferencia entre emoción y sentimientos, para concretar definiendo cuáles son las emociones básicas y cómo es que se clasifican en emociones positivas y negativas, haciendo una descripción de cada una de ellas.

En el capítulo II, se hace referencia a las habilidades emocionales como recursos regulatorios, la concepción de estas habilidades vista desde la inteligencia emocional y los modelos teóricos para su estudio. Se presentan, de manera específica y más amplia, el modelo de Salovey y Mayer, y el modelo de Gross y Thompson, para dar lugar a la propuesta de recursos regulatorios expuesta por Sánchez-Aragón, bajo la cual se fundamenta este trabajo de investigación.

Dentro del capítulo III, se aborda lo referente a las emociones de los jóvenes en la vida universitaria, destacando las principales características que los representan en esta etapa de su vida y de su formación profesional, dando cuenta de cómo las emociones tienen una estrecha relación con su desempeño escolar. Es en este apartado donde la evidencia de los estudios realizados con esta población, marca la necesidad de realizar investigaciones en torno a este tema y la de considerar a la educación emocional como parte de la currícula escolar.

En el apartado de marco metodológico, se desarrolla la metodología bajo la cual se llevó a cabo la investigación, el tipo de estudio que es cuantitativo, descriptivo-comparativo, con un diseño transeccional. Se describe a grandes rasgos la característica de los participantes y el tipo de muestreo que se utilizó para seleccionarlos. También, este apartado incluye las variables objeto de estudio, los instrumentos que se usaron para medir dichas variables; así como el procedimiento que se siguió para la realización de éste, y los análisis estadísticos que se emplearon para corroborar las hipótesis propuestas.

Otro apartado más que contiene este trabajo, es la sección de resultados, donde se presentan la descripción de los datos más significativos con respecto a las variables estudiadas. En la discusión se hace una interpretación de los resultados obtenidos con base en el marco teórico y los estudios realizados con esta población, a fin de analizar coincidencias y diferencias en torno a las variables objeto de estudio, que permitan atender a los objetivos, pregunta e hipótesis de la presente investigación.

Por último en las conclusiones se realiza una reflexión respecto de todo el estudio, las aportaciones y limitaciones, así como las propuestas a considerar para futuros estudios. Se incluye una sección bibliográfica y los anexos, donde se encuentran las fuentes consultadas y los instrumentos utilizados.

JUSTIFICACIÓN

Las exigencias que la sociedad actual demanda a los jóvenes, implican un gran reto para los responsables de los procesos educativos, entre ellos, el ámbito escolar universitario como un terreno de formación, no sólo en el área profesional, sino en las habilidades para la vida, donde se hace cada vez más latente la necesidad de incorporar, formalmente, la educación de las emociones. El presente trabajo de investigación representa una aproximación a mostrar cómo las habilidades emocionales pueden servir como recursos regulatorios en estudiantes universitarios; la especificidad en dicha población, hace referencia no sólo a los escasos estudios realizados con este grupo de jóvenes, sino también destaca que, en ocasiones, la falta de conciencia de las emociones en esa etapa de la vida, puede desencadenar una alineación de aspectos del sí mismo en formación y disminuir la adecuada simbolización de las propias emociones y necesidades ligadas al aprendizaje, provocando que la energía de las emociones se bloquee e inhiba, presentando síntomas de apatía, impulsividad, ansiedad y falta de concentración, entre otros. Dichas condiciones de acuerdo con Romero (2002), representan un factor de riesgo cuando estos síntomas aumentan en intensidad y frecuencia, trayendo como consecuencia, el abandono escolar, adicciones, embarazos, situaciones de maltrato y dificultades serias de aprendizaje.

Una característica de los jóvenes universitarios, es que éstos se enfrentan a un grupo de expectativas relacionadas con su formación profesional asociadas a ideales, modelos, estrategias y estados emocionales que esperan sean congruentes con el ámbito y el modelo educativo de la universidad. La demanda académica, así como la sobrecarga de información, requieren que ellos cuenten con mayor independencia para tomar decisiones, organizar sus tiempos y hacer uso de estrategias de estudio. De igual forma, es en esta época cuando los jóvenes se dan oportunidades de mayor libertad para intercambiar saberes, intereses y emociones en el plano de las relaciones de amistad y amor (Varela y Fortoul, 2006); condiciones todas ellas, que la mayoría de las ocasiones pueden llegar a influir en su estado de ánimo y causarle desmotivación y estrés.

Por lo que, autores como Bisquerra (2005), Jiménez y López-Zafra (2009), al igual que la Organización Mundial de la Salud, destacan la necesidad de intervenir en el ámbito educativo, considerando los procesos de regulación emocional, a fin de que el estudiante adquiera las competencias necesarias para regular sus impulsos de forma

apropiada, desarrollen la tolerancia a la frustración y adquieran el manejo de las emociones negativas; considerando como importante que posean habilidades emocionales que contribuyan en su adaptación social y académica, facilitando el pensamiento, aumento de la concentración, manejo de las conductas impulsivas y habiliten su capacidad para rendir en situaciones de estrés.

Papalia, Feldman y Martorell (2012), destacan las repercusiones que tienen en la salud de los estudiantes universitarios, las condiciones de vida de una sociedad industrializada como son: universitarios estresados, mayor propensión a consumir comida chatarra o rápida, a no dormir lo necesario y no hacer ejercicio suficiente; dejando ver que las mujeres de edad universitaria son más proclives que los hombres de esa edad a emplear estrategias enfocadas en la emoción.

Aunque usualmente las emociones son vistas en el contexto académico, como destructoras de la cognición o la conducta, no hay que olvidar que éstas también constituyen un sistema de acción organizado, significativo y, por lo general, adaptativo por parte de los jóvenes en la escuela; ya que éstas juegan un papel atencional y motivacional en los alumnos, influyen en el establecimiento de metas y objetivos, y además, sirven como un recurso que regula la interacción con los otros a partir de la comunicación (Romero, 2002). Por eso, la conciencia del valor que revisten las emociones en nuestra vida es cada vez más visible a nivel de lo social.

Motiva en gran manera el darse cuenta que, recientemente se ha producido un importante aumento en el número de trabajos cuyo objetivo es el análisis de las relaciones entre inteligencia emocional, inteligencia general y rendimiento académico, realizados en el ámbito universitario (Pérez y Castejon, 2006). Entre los estudios que se han hecho acerca de las emociones en el campo de la educación superior, se destacan los desarrollados por Extremera y Fernández-Berrocal (2004), quienes dan cuenta de evidencias a cerca de la importancia que tiene la inteligencia emocional en el desarrollo socio-personal y escolar del individuo. Estos autores señalan que los estudiantes que reportan un mayor ajuste psicológico coinciden con aquellos que son emocionalmente inteligentes, reflejándose también en su rendimiento escolar y en las relaciones interpersonales donde se involucran, minimizando conductas disruptivas, agresivas o violentas. Algunas investigaciones con estudiantes universitarios mexicanos, entre las que destacan las realizadas por Anguas-Won y Matsumoto (2007); Castejón, Cantero y Pérez (2008); García y Peza (2005); Rodríguez, Montgomery, Peláez y Salas (2003) y; Rodríguez, Peña y Padilla (2007), también reportan los beneficios de abordar el

desarrollo de habilidades emocionales apuntando hacia la mejora del rendimiento escolar y el desempeño profesional. No obstante, ante la búsqueda de datos empíricos, se detecta que no se cuenta con la suficiente información o estudios donde se vea la interacción del conjunto de las variables en cuestión.

Motivo por el cual, el presente estudio tuvo como objetivo analizar las emociones positivas y negativas de estudiantes de ciencias de la salud y sus habilidades emocionales como recursos regulatorios, a partir de una comparación entre licenciaturas, nivel de trayectoria escolar y rendimiento escolar; considerando el impacto a nivel de lo social que aporte, no sólo a la población joven en cuestión, sino que trascienda en el alcance de la sociedad en general, quienes conviven, se relacionan y son parte del contexto donde los jóvenes se desenvuelven en la vida cotidiana. Asimismo, los contextos educativos universitarios y la población que forma parte de estos, se verán beneficiados cada vez más, con estudios como el presente, que arrojen resultados significativos para justificar la incorporación de la educación de las emociones en las currícula institucionales.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las emociones positivas y negativas que presentan los estudiantes de ciencias de la salud y las habilidades emocionales como recursos regulatorios que emplean, explicados a partir de la comparación entre licenciaturas, niveles de trayectoria escolar y rendimiento escolar?

Objetivo general

Analizar las emociones positivas y negativas de estudiantes de ciencias de la salud y sus habilidades emocionales como recursos regulatorios, a partir de una comparación entre licenciaturas, nivel de trayectoria escolar y rendimiento escolar.

Objetivos específicos

- Identificar las emociones positivas y negativas que se presentan en estudiantes de ciencias de la salud.
- Determinar las habilidades emocionales como recursos regulatorios que emplean los estudiantes de ciencias de la salud.
- Comparar las emociones positivas y negativas de estudiantes de ciencias de la salud y sus habilidades emocionales como recursos regulatorios entre licenciaturas.
- Contrastar las emociones positivas y negativas de estudiantes de ciencias de la salud y sus habilidades emocionales como recursos regulatorios entre niveles de trayectoria escolar.
- Confrontar las emociones positivas y negativas de estudiantes de ciencias de la salud y sus habilidades emocionales como recursos regulatorios entre rendimiento escolar.

Hipótesis

Hipótesis estadística general

H_1 Existen datos estadísticamente significativos al analizar las emociones positivas y negativas de estudiantes de ciencias de la salud y sus habilidades emocionales como recursos regulatorios, a partir de una comparación entre licenciaturas, nivel de trayectoria escolar y rendimiento escolar.

H_0 No existen datos estadísticamente significativos al analizar las emociones positivas y negativas de estudiantes de ciencias de la salud y sus habilidades emocionales como recursos regulatorios, a partir de una comparación entre licenciaturas, nivel de trayectoria escolar y rendimiento escolar.

Hipótesis estadística 1

H₁ Existen datos estadísticamente significativos al comparar las emociones positivas y negativas de estudiantes de ciencias de la salud y sus habilidades emocionales como recursos regulatorios entre las licenciaturas.

H₀ No existen datos estadísticamente significativos al comparar las emociones positivas y negativas de estudiantes de ciencias de la salud y sus habilidades emocionales como recursos regulatorios entre las licenciaturas.

Hipótesis estadística 2

H₁ Existen datos estadísticamente significativos al contrastar las emociones positivas y negativas de estudiantes de ciencias de la salud y sus habilidades emocionales como recursos regulatorios entre los niveles de trayectoria escolar.

H₀ No existen datos estadísticamente significativos al contrastar las emociones positivas y negativas de estudiantes de ciencias de la salud y sus habilidades emocionales como recursos regulatorios entre los niveles de trayectoria escolar.

Hipótesis estadística 3

H₁ Existen datos estadísticamente significativos al confrontar las emociones positivas y negativas de estudiantes de ciencias de la salud y sus habilidades emocionales como recursos regulatorios entre el rendimiento escolar.

H₀ No existen datos estadísticamente significativos al confrontar las emociones positivas y negativas de estudiantes de ciencias de la salud y sus habilidades emocionales como recursos regulatorios entre el rendimiento escolar.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. El estudio de las Emociones

El estudio de las emociones ha sido abordado desde diversas posturas explicativas que dan cuenta de la evolución del constructo emoción. De ahí que, resulta fundamental poder discriminar entre lo que implican las emociones y a lo que se refieren los sentimientos, punto con el que se inicia el presente desarrollo teórico, para concretar definiendo cuáles son las emociones básicas y cómo es que se clasifican.

1.1. Conceptualización de las Emociones

Por mucho tiempo se ha intentado definir lo que es una emoción y cada vez resultan nuevos aportes al respecto, sin embargo, es aún difícil precisar lo que son las emociones, como lo afirma Chóliz (2005), quien desde el campo de la psicología se ha encargado de estudiarlas, señalando que cualquier proceso psicológico conlleva una experiencia emocional, la cual puede ser de intensidades mayores o menores y presentándose con diferentes cualidades; de esta forma, afirma que se entiende por emoción una experiencia multidimensional, con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo; es decir, que cada una de las emociones se puede entender como una combinación específica de tales dimensiones.

A la lectura de las diversas definiciones que se han dado al concepto emoción es evidente que se atiende a diversos factores de tipo sociocultural, temporal y contextual, dependiendo también de la época en que se ha desarrollado dicha idea científica; como lo es cuando se consideró a la emoción como un proceso antagónico a la razón, donde se consideraba a las emociones como vestigios primitivos de las raíces del hombre, cuyos constructos se caracterizaban por la poca objetividad y posibilidad de observación científica (Morales, López e Isolde, 2010).

Asimismo, resulta difícil diferenciar entre emoción y sentimiento, utilizándolos en muchas ocasiones como sinónimos, algunas de las características que las distingue son las siguientes: una emoción aguda se caracteriza por la brevedad, puede durar segundos, minutos, a veces horas y días, pero, difícilmente una emoción dura semanas o meses; en cambio, un sentimiento, forma parte del componente cognitivo de la emoción; el sentimiento se inicia con una emoción, pero se puede alargar mucho más, pueden durar semanas o meses, o toda la vida, entonces, éste es una emoción hecha consiente (Bisquerra, 2009).

De acuerdo con Silverio (2002), las definiciones aceptadas sobre la emoción, de acuerdo con la época, son el reflejo de la tendencia dominante en la misma, ya sea en la filosofía donde la teorización emocional ha sido fiel reflejo de la explicación teórica general acerca de la mente; o bien, desde el ámbito psicológico donde la emoción se enmarca en los mecanismos de adaptación general; es posible ver que, dichos planteamientos no tienen que ser contradictorios, sino todo lo contrario, deben ser entendidos como complementarios dentro de un marco teórico mayor. Es así que, este mismo autor señala que la definición ofrecida por cualquier autor acerca de la emoción, está reflejando sus predilecciones metodológicas y teóricas, y la influencia de movimientos teóricos relevantes, así como los paradigmas desde donde se sitúa el autor.

Entre algunas de las conceptualizaciones que se tienen de emoción destaca la de James, quien, a finales del siglo diecinueve, consideraba a la emoción como un conjunto de sentimientos ocasionados por los cambios corporales, que surgen inmediatamente después de la percepción del hecho elicitor (que provoca una respuesta). Más tarde, a principios del siglo veinte, Watson definió la emoción como un patrón de reacción, con características hereditarias, capaz de generar modificaciones en el mecanismo del cuerpo en su conjunto. Por su parte, a mediados del siglo veinte, MacClean pensó en las emociones como mecanismos de tipo evolutivo que parten de dos principios: la famosa supervivencia de la especie y la muy necesaria autopreservación; dos décadas después, Bowlby, argumentó que las emociones son fases de la evaluación intuitiva, acompañadas de expresiones faciales y corporales, las cuales, el individuo realiza de su propio estado orgánico, de la urgencia de actuar, o de la sucesión de situaciones ambientales en las que éste se autopercebe (Morales, López e Isalde, 2010).

Otros autores que muestran lo que implican las emociones, son Fernández, Carrera, Sánchez, y Darío (2001), quienes refieren que las emociones cuando son vistas

desde una perspectiva interpersonal, representan paréntesis afectivos provocados principalmente por las acciones u omisiones de otras personas, es decir que, cuando alguien es felicitado suele alegrarse, o cuando alguien es abandonado por un ser querido suele entristecerse; pero cuando son vistas desde la interacción, las emociones no son sólo causas de los propios cambios afectivos, sino que, también reciben las consecuencias de los mismos, es decir que cuando alguien se emociona, los demás pueden leer dicha emoción y sus intenciones, de forma que, tal lectura resulta útil para sí mismo y para los demás, alcanzando metas colectivas e individuales.

Por su parte, Plutchik (1987), refiere que las emociones son secuencias complejas y reacciones de un estímulo, las cuales dan como resultado evaluaciones cognitivas, cambios subjetivos y comportamentales, estimulación neural, así como autonomía e impulso para la acción. Asimismo, este autor resalta que una definición ideal de emoción requiere una declaración de las condiciones necesarias y suficientes para la aplicación del término, siendo posible que se corran riesgos de dar declaraciones reduccionistas debido a las consideraciones que se tengan; de esta manera, agrega que las emociones son típicamente adaptativas, reacciones biológicas transitorias que, por lo general (pero no necesariamente), son desencadenadas por estímulos externos; y que la actividad fisiológica y la actividad expresiva están asociadas con cada patrón de reacción, siendo esto la base de las discriminaciones hechas generalmente para distinguir las diferentes emociones (Plutchik, 1991).

Por otro lado, Sánchez Aragón (2010), rescata conceptualizaciones de algunos autores de principios de los noventa, cuyas propuestas definen a las emociones con base en experiencias subjetivas del individuo, movidas por estímulos internos o externos, capaces de evocar reacciones fisiológicas, cognitivas y conductuales de gran intensidad, que pretenden incidir en el estímulo que las desencadenó, tal es el caso de Carlson & Hatfield, quienes consideran que las emociones son predisposiciones que motivan a la persona, dándole energía y guiando su conducta; además de que tienen características genéticas, desde lo anatómico, fisiológico y bioquímico del individuo; también consideran que éstas son aprendidas a partir de las experiencias previas (cogniciones), y provocan respuestas fisiológicas y conductuales (movimiento de los neurotransmisores). Otro autor de la misma época, que resalta Sánchez Aragón (2010), es Forgas quien define a las emociones como estados afectivos de mucha intensidad y poca duración, cuyo origen es concreto y además de que poseen un contenido cognitivo específico.

De acuerdo con Chóliz (2005), las emociones son consecuencia de la percepción de los cambios fisiológicos, que produce un evento; por lo que toda emoción tiene una función que le confiere utilidad, a la vez, que permite que el sujeto produzca reacciones conductuales propias de dicha emoción. Chóliz (2005), Este autor hace mención de las tres funciones principales de las emociones: función adaptativa, función social y función motivacional; señala que la adaptativa es una de las más importantes funciones porque prepara al organismo para la ejecución eficaz de la conducta exigida por las condiciones ambientales y movilizandando la energía necesaria para ello, y también porque dirige la conducta hacia un objetivo determinado; respecto de la función social, señala que una de las funciones principales de las emociones es facilitar la aparición de las conductas apropiadas, donde la expresión de dichas emociones permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas, teniendo esto un importante valor en las relaciones interpersonales, incluso, la propia represión de las emociones también tiene una evidente función social; por último, en cuanto a la función motivacional refiere que hay una estrecha relación entre la emoción y la motivación, puesto que se trata de una experiencia presente en cualquier tipo de actividad que posee dirección e intensidad, donde toda conducta motivada produce una reacción emocional y, a su vez, la emoción favorece la aparición de conductas motivadas.

Otros autores que muestran la definición de emoción son Palmero, Guerrero, Gómez y Carpi (2006, 2010), quienes rescatan concepciones hechas por Lewis, Rosenblum, Michalson y Sullivan, estudiosos de las emociones que durante un periodo de tiempo de los años setenta hasta los noventa, afirman que la emoción consta de cinco componentes: elicitadores emocionales (situaciones o estímulos que activan a los receptores emocionales), receptores emocionales (núcleos o vías específicas del sistema nervioso central implicados en los cambios del estado fisiológico y/o cognitivo), estados emocionales (cambios en la actividad somática y neural que acompaña a la activación de los receptores emocionales), expresiones emocionales (características superficiales, potencialmente observables de cara, voz, cuerpo y actividad corporal general, que acompañan a los estados emocionales) y experiencias emocionales (procesos perceptivos, interpretativos y evaluativos, conscientes e inconscientes, que realiza la persona acerca de su propio estado y expresión emocional).

Otro autor que resalta Palmero et al. (2010), de la época de los noventa, es Clore, quien de acuerdo con los mencionados estudiosos, define la emoción como un cambio consciente de los sentimientos, que se producía cuando había una variación en

el estado habitual del individuo, la cual consistía en una respuestas que podía activar o no, mecanismos de expresión. De esta forma, Palmero et al. (2010) agregan que a lo largo del siglo XX, los avances en el estudio de las emociones han contribuido a que éstas sean consideradas una parte importante en la modulación de distintas actividades cognitivas como la memoria, la toma de decisiones, la atención, el aprendizaje y la adaptación.

En otra publicación, Palmero, Guerrero, Gómez, Carpi y Gorayeb (2011) dejan ver la existencia de las emociones en las personas, dado que el individuo es capaz de comunicar con palabras lo que está experimentando en el momento en que siente una emoción; también trasmite a otras personas, el propio estado interno, a través de ciertos signos, gestos, movimientos, entre otros; de igual forma, el cuerpo se ajusta a esos estados experimentados mediante la activación o desactivación fisiológica que para cada caso corresponde; sabiendo esto, porque cada persona es consciente de lo que ocurre en su organismo y en su vida. Por otra parte, los mencionados autores aclaran respecto de los conceptos: emociones y afectos, indicando que han sido usados como sinónimos erróneamente, dado que la emoción es un proceso adaptativo que forma parte de los procesos afectivos, es decir que, toda emoción puede ser considerada como una forma de proceso afectivo, pero no todos los procesos afectivos son procesos emocionales. Agregan estos autores que la emoción es un proceso anterior a la consciencia, puesto que es un producto de la propia evolución, que aparece cuando el cerebro adquiere la suficiente capacidad de desarrollo.

De esta forma, Palmero et al. (2011), añaden que los procesos emocionales, como parte de los procesos afectivos, puede que no se encuentren presentes en todas las formas de vida, pero si están presentes en diversas especies, dado que no son exclusivas de la especie humana; a esto añaden que es relevante el que haya una especial conexión entre las emociones y las ideas complejas, los valores, los juicios, entre otros, que sólo posee el ser humano. Entonces, señalan que la emoción representa una forma de adaptación al medio ambiente, ejecutada por aquellas especies que poseen la infraestructura apropiada para que los individuos de la misma lleguen a desarrollar y manifestar los procesos emocionales.

Asimismo, Palmero et al. (2011), proponen que todas las emociones desempeñan un papel regulador importante, orientado a la adaptación del organismo, siendo el objetivo último ayudar para mantener la vida de dicho organismo; de la misma manera, aseguran que las emociones manifiestan sus efectos más visibles en el plano de las

glándulas, vísceras y músculos, y repercuten también de forma importante en los distintos procesos cognitivos en curso e inmediatamente siguientes a la ocurrencia de una emoción; esta última característica lleva a la propuesta de que las emociones son disfuncionales y que repercuten de forma negativa en el rendimiento y la capacidad de adaptación de un organismo; explicado de otra forma, lleva a asegurar que la emoción puede ser considerada como una suerte de resorte que perturba, y que puede llegar a detener los procesos que estaban en curso en el momento de su ocurrencia, también, la emoción tiene la capacidad para desorganizar la jerarquía de las eventuales respuestas y manifestaciones que el individuo tenía programadas para ser ejecutadas; sin embargo, dicha desorganización sucede a expensas de una nueva organización jerárquica de las eventuales respuestas que pueden producirse, las cuales son funcionales, ya que el organismo activa aquellos resortes y mecanismos que considera apropiados a cada situación; de esta forma, se reafirma que la emoción es un proceso adaptativo básico y necesario para la supervivencia.

En este mismo tenor, se considera a la emoción como una forma específica del conjunto de los procesos afectivos; se corresponde con una respuesta multidimensional, con connotaciones adaptativas, que suele ser muy breve, muy intensa y temporalmente asociada con un estímulo desencadenante actual, tanto interno como externo; y se comprueba la existencia de las emociones, al observar que las personas son capaces de comunicar con palabras lo que experimentan en el momento de sentir una emoción, que expresan y transmiten a los demás sus estados internos mediante signos, gestos, movimientos, etcétera (Palmero et al., 2011).

Ahora bien, para entender la función de las emociones, de acuerdo con Palmero et al. (2011), es necesario abordar su implicación adaptativa, teniendo claro cuáles son sus repercusiones, tanto positivas como negativas, en el funcionamiento biológico, psicológico y social de una persona; es así que la expresión de las emociones ayuda a los individuos a conocer éstas, a identificar las creencias y las intenciones de la otra persona con quien se mantiene una relación diádica, ya que, con la manifestación externa de las emociones se transmite información del estado interno de quien expresa a quien percibe tales manifestaciones.

En torno a las funciones de las emociones en el plano social, también se encuentra aquella que tiene que ver con la identificación de la pertenencia o la identidad de los distintos miembros que configuran un colectivo, a la vez que, en contrapartida, sirven también para delimitar las fronteras de lo propio, rechazando lo

ajeno; en esta dimensión se ubican las funciones de cohesión social y solidaridad que tienen muchas emociones, lo mismo que la función del agrupamiento colectivo para oponerse a determinados agentes que tratan de desestabilizar dicha cohesión (Palmero et al., 2011).

Ahora bien, en el plano cultural, las emociones cumplen un papel importante al representar un código de información que es compartido por los individuos que forman parte de un grupo o sociedad, posibilitando el conocimiento de los estados internos a través de distintas manifestaciones externas, en este contexto, la emoción es una respuesta adaptativa que se encuentra implicada en todas aquellas condiciones que suponen un peligro, una amenaza u otra situación para la persona, como una forma de posible desequilibrio o desestabilización; desde este punto de vista, es posible plantear que las funciones de las emociones tienen que ver con la solución de problemas que se le presentan a una persona (Palmero et al., 2011).

Ante la exposición de las ideas propuestas por Palmero et al. (2011), se muestra la conclusión a la que llegan estos autores: las emociones son procesos episódicos que, provocados por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa, que ha sido evaluada y valorada como potencialmente capaz de producir un desequilibrio en el organismo, dan lugar a una serie de cambios que están íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio, es decir, con la adaptación de un organismo a las condiciones específicas del medio ambiente.

De esta forma, los mencionados autores señalan que se requiere de la presencia de un estímulo que sea capaz de desencadenar el proceso de una emoción, dicho estímulo puede ser interno o externo, como se indicó anteriormente, y puede estar presente en el ambiente físico de la persona o puede no estarlo (como en el caso de un recuerdo). Asimismo, la valoración que está presente en todo proceso que supone una emoción, se realiza en términos de beneficio o perjuicio para la persona, también implica la probabilidad subjetiva de controlar la situación (sea para no perder la estabilidad o para recuperarla); de la misma manera, resalta como elemento importante, la experiencia emocional que permite poner un rótulo o una cualidad a la emoción que se experimenta; no menos relevante es, también, la respuesta fisiológica resultante de la evaluación consciente, que ofrece el organismo como una reacción específica, concordante con la emoción subjetivamente experimentada; y por supuesto, no pueden faltar la expresión emocional y la conducta intencional como variables para que ocurra el proceso emocional (Palmero et al., 2011).

De acuerdo con Gross y Thompson (2006), algunas perspectivas funcionalistas que han surgido en estos tiempos, hacen énfasis en la importancia de los roles que desempeñan las emociones, debido a que éstas alistan las respuestas de comportamientos necesarios, fabrican la toma de decisiones, mejoran la memoria para eventos importantes y facilitan las interacciones interpersonales; asimismo, dan cuenta de que las emociones pueden ayudar a las personas, pero, también pueden hacerles daño cuando se producen en el momento equivocado o en un nivel de intensidad inadecuado; y de esta forma, es posible observar como algunas formas de respuestas emocionales inapropiadas están implicadas en muchas formas de psicopatología, en situaciones que implican dificultades sociales o en enfermedades fisiológicas.

Otra perspectiva (Barrón y Bazán, 2004), nos muestra que las emociones, están asociadas con movimiento y acción; asimismo, que han sido consideradas bastante complejas debido a que se les denomina como fenómenos multifactoriales, en los que se incluyen: evaluaciones de tipo cognoscitivo de las situaciones que se presentan, un conjunto de cambios fisiológicos, algunas expresiones visibles o manifiestas, un componente de orden motivacional que desencadena una intensión o una tendencia a una acción, y un estado subjetivo de sentimiento experiencial. Es así que, las emociones son una amalgama de experiencias por medio de las cuales el individuo es capaz de comunicar a sus semejantes cómo se siente, y de ahí que es posible concebir a estas instancias afectivas, como fenómenos de tipo social (Parkinson, 1996).

Por su parte, Vivas, Gallego y González (2007) mencionan los elementos que constituyen una emoción, los cuales son: una situación o estímulo de determinadas características que es capaz de generar una emoción; una persona capaz de percibir dicha situación, procesarla y reaccionar ante ella; el significado que la persona le otorga a tal situación, etiquetándola como alegría, tristeza, enojo, etc.; la experiencia emocional que la persona siente ante esa situación; la reacción corporal o fisiológica (respuestas involuntarias como ritmo cardiaco y sus cambios, ritmo respiratorio, sudoración y sus aumentos, tensión muscular, etc.); la expresión motora observable (expresiones faciales de acuerdo a la emoción, tono de voz y volumen de ésta, movimientos corporales, entre otros).

Bisquerra (2009) afirma que las relaciones sociales son una fuente de satisfacción, pero al mismo tiempo, pueden ser una fuente de conflicto; aseverando que si a nuestro alrededor se respira un clima emocional favorable, es probable que nos afecte positivamente, asimismo, cuando la persona aporta un clima emocional positivo,

es probable que se produzca el efecto boomerang y sirva como retroalimentación; de esta forma, quien ha aprendido las habilidades sociales para relacionarse satisfactoriamente, con otras personas, mejorará su calidad de vida y su bienestar emocional.

Todo lo anterior, nos permite identificar la importancia de contemplar las emociones en un contexto educativo, encaminado a un mejor conocimiento de las propias emociones y su denominación apropiada, a fin de propiciar un bienestar emocional, que puede depender de las circunstancias que rodean a la persona; quienes están en mejores condiciones de disfrutar del bienestar social (Bisquerra, 2009).

1.1.1. Las Emociones y sus Modelos Teóricos explicativos

El estudio de las emociones se ha llevado a cabo desde diversos enfoques teóricos. Acerca de ello, Chóliz (2005) señala que una de las razones de la existencia de la variedad de modelos teóricos que explican a las emociones, es el hecho de que cada orientación incide especialmente sobre algunas de las variables que la componen, sobre las cuales se establecen los diversos desarrollos conceptuales y procede al estudio de las mismas mediante procedimientos metodológico alternativos.

Bisquerra (2009) expone algunos enfoques, como la tradición filosófica y la literatura, así como las cuatro grandes corrientes científicas: biológica, conductual, cognitiva y social. Este mismo autor, explica que desde el punto de vista de **la tradición filosófica**, las emociones han sido vistas como algo separado de la razón, donde la razón es un ente superior y la emoción un ente inferior. Asimismo, rescata filósofos como Aristóteles, quien concebía a las emociones como una condición que transformaba a la persona de tal manera que podía afectar su juicio; éstas se acompañaban de placer o dolor y estaban conectadas con la acción. Los estoicos por su parte, consideraban que las emociones eran las responsables de la miseria y frustraciones humanas.

Durante mucho tiempo, de acuerdo con este mismo autor, la perspectiva filosófica se enfocó a hablar de pasiones más que de emociones; y es hasta el Renacimiento cuando el término afecto fue sustituyendo al de pasión, que se reservó para los estados de ánimo más exagerados. Otro filósofo rescatado por Bisquerra

(2009), fue Descartes, quien rechazó la creencia que hasta ese tiempo se tenía de que las emociones estaban en el corazón, y afirma que la conducta humana era resultado del alma racional, mientras que la conducta impulsiva (irracional) era propia de las emociones. Sobre esta visión, este autor concluye que, aunque diversas corrientes filosóficas se han ocupado del estudio de las emociones, ninguna de ellas llegó a elaborar una teoría para su explicación; motivo por el cual, en el siglo XIX, los estudiosos de la emoción se desmarcan de la filosofía para profundizar en los aspectos más psicológicos.

Respecto de **la tradición literaria**, Bisquerra (2009) menciona que, probablemente sea esta donde haya un mayor de páginas dedicadas a las emociones, siendo contrastante el tratamiento que se da a las emociones en la literatura de ficción, respecto de los textos científicos de carácter psicológico. De igual forma, resalta que los literatos dirigen su interés a las personas que son su potencial de audiencia, considerando que las personas se interesan más por emociones positivas como el amor y el humor, y menos por la tragedia y el drama; por lo que este autor se plantea la interrogante de porqué los psicólogos y educadores son tan poco perceptivos de estas preferencias; siendo hasta principios del siglo XXI donde se ha prestado especial atención a las emociones positivas por parte de la psicología.

En cuanto a **la corriente conductual**, Bisquerra (2009) señala que ésta se interesa en el comportamiento observable y no en los procesos internos; menciona que uno de sus principales representantes fue Skinner al aportar que las emociones son inútiles y malas para la paz mental y la presión sanguínea; sin embargo, refiere la evidencia de que la emoción ha estado presente a través de otros constructos como refuerzo o condicionamiento, que en el fondo tienen una base emocional; asimismo, resalta que dentro del conductismo ortodoxo, el estudio de la emoción ha sido desacreditada; y en la aproximación mecanicista al estudio del comportamiento humano, la emoción no tiene cabida; de esta forma, destaca que el enfoque conductual ha puesto de manifiesto que el comportamiento emocional puede aprenderse.

Tal es el caso del aprendizaje vicario de las emociones, como lo menciona Bisquerra (2009), cuyo representante es Bandura, quien propone en la teoría del aprendizaje social que, al observar las reacciones emocionales (expresiones faciales, comunicación verbal y no verbal, movimientos corporales) de otras personas (que funcionan como modelos), inducen estados similares en el observador, viéndose estos últimos, afectados por el comportamiento emocional de los otros; y el aprendizaje

emocional vicario se produce cuando el observador es consciente y presta atención a las relaciones que existen entre los estímulos y las respuestas emocionales.

Al describir esta tradición conductista, Cholíz (2005) resalta que las emociones son entendidas como respuestas condicionadas que se generan cuando un estímulo neutro se asocia con un estímulo que es capaz de provocar una respuesta emocional intensa; en dicha corriente se desarrolla una serie de investigaciones que se circunscriben a un área de gran relevancia y actualidad en condicionamiento, como es la interacción entre condicionamiento clásico y operante y los efectos que ambos procedimientos de aprendizaje ejercen el uno sobre el otro. Es aquí donde este autor deja ver la gran utilidad que han tenido las técnicas de biofeedback en la modificación de trastornos somáticos y alteraciones emocionales, dado que se ha demostrado que es el procedimiento más eficaz en la modificación del patrón fisiológico de la reacción emocional.

Respecto de esta tendencia conductista, Palmero, Guerrero, Gómez, Carpi y Gorayeb (2011) indican que esta aproximación teórica hace énfasis en la importancia de los factores ambientales en los procesos emocionales; donde son dignas de destacar las distintas aportaciones que se han hecho desde este campo del aprendizaje, las que se han centrado en las dimensiones de respuesta fisiológica y motora-conductual-expresiva, dado que se consideran respuestas objetivas y directamente observables; siendo notorio el interés focalizado en los cambios observables tanto de la conducta como del ambiente.

Por otra parte, **la corriente biológica**, de acuerdo con Bisquerra (2009), se inicia con Darwin, quien consideró que las emociones han jugado un papel fundamental en la adaptación del organismo a su entorno a lo largo de la filogénesis; y dando continuidad a dicha postura, algunos neodarwinistas, conciben que las emociones son heredadas y desarrolladas a lo largo de la ontogénesis como parte de procesos de maduración neurológica; son universales y comunes en todas las sociedades y culturas, distinguiendo la existencia de emociones básicas, pero sin llegar a un acuerdo respecto de cuáles son éstas. Este mismo autor menciona que la expresión facial y la universalidad de las emociones son aspectos de interés en este enfoque, concibiendo que la emoción se activa automáticamente sin participación de la cognición; no obstante, resalta también, posturas de biólogos como la de Plutchik o Izard que recogen planteamientos que integran la perspectiva cognitiva.

Esta misma corriente o posición evolucionista, como lo menciona Chóliz (2005), se centra en la función adaptativa de las emociones, tanto como facilitadoras de la respuesta apropiada ante las exigencias ambientales (la cólera facilitaría el ataque y el miedo favorecería la huida o la movilidad corporal defensiva), como inductora de la expresión de la reacción afectiva a otros individuos (la expresión de cólera puede servir para amedrentar a otra persona en una situación comprometida, mientras que la expresión de miedo podría ser útil para calmar una reacción intensa por parte de un agresor); así, desde esta postura se asume el estudio de la expresión emocional, poniendo mayor interés el estudio de la expresión facial de las emociones.

Al respecto, Palmero et al. (2011) señalan que la orientación biológica aún sigue teniendo importante peso respecto del estudio y explicación de las emociones, no obstante que otras corrientes (como la cognitiva) predominan; pues resulta necesario continuar avanzando en el conocimiento de las estructuras y los mecanismos biológicos implicados en la emoción, debido a que constituyen aspectos de los cuales no se puede prescindir en una ciencia como la psicología.

Muy semejante a la anterior, porque se refiere a aspectos biológicos, se encuentra **la corriente psicofisiológica**; Bisquerra (2009) comenta que es ésta donde destacan dos posturas enfrentadas: una de ellas es la periférica que se distingue por ser un enfoque resalta el papel de las respuestas fisiológicas periféricas del sistema nervioso autónomo y motor, en la percepción de la experiencia emocional; uno de sus teóricos principales es James-Lange; cuya postura deja ver que una emoción no desencadena una actividad, por lo que la emoción es la percepción de cambios en el organismo como reacción a un hecho excitante, es decir, es la percepción de cambios corporales tanto fisiológicos como motores; de esta forma, los aportes de esta perspectiva teórica han sido un antecedente de las teorías cognitivas contemporáneas, asimismo, el estudio de las emociones desde esta corriente dio lugar a la psicofisiología.

El otro enfoque, es el centralista, el cual está representado por Cannon-Bard principalmente, y éste se caracteriza porque pone el énfasis en la activación del sistema nervioso central, más que en el periférico, partiendo de la crítica a la teoría de James-Lange; desde este enfoque se considera que, tanto la experiencia emocional, como las reacciones fisiológicas son acontecimientos simultáneos que surgen del tálamo; así una emoción consta de una cognición emocional más una activación fisiológica; otra aportación hecha por seguidores de esta corriente, muestra que están presentes tres componentes de la emoción (psicofisiológico, comportamental y cognitivo); resalta de

este enfoque que, al darle un lugar al estudio del cerebro emocional, se presenta un espacio donde se exponen las aportaciones de la neurociencia sobre esta temática (Bisquerra, 2009).

Por su parte, Chóliz (2005) reconoce también que el postulado principal de este modelo se deriva de las hipótesis planteadas por James-Lange, dicho postulado presupone que cada reacción emocional se podría identificar por un patrón fisiológico diferenciado, o al menos existirían algunos de ellos que caracterizarían a las emociones similares entre sí; desde esta postura, la emoción aparece como consecuencia de la percepción de los cambios fisiológicos producidos por un determinado evento; además, las emociones similares se caracterizan por un patrón visceral y fisiológico similar, aunque dando pie a cierta especificidad individual; es decir, respecto de la frecuencia cardíaca, las emociones negativas (miedo e ira) y también las positivas (alegría) producen incrementos mayores en la misma, pero al analizar al interior de las emociones negativas, las reacciones de ira, miedo y tristeza suelen manifestar incrementos mas elevados en frecuencia cardíaca que las de asco.

Diferente es el caso de **la corriente psicoanalítica**, que no se propone como una teoría explícita de las emociones, pero se ocupa de ellas en gran manera por la influencia que tienen en las perturbaciones psíquicas de las personas, tales son los casos de la estructuración de las emociones en la infancia, análisis de acontecimientos que suceden a la persona y que en el fondo de todo ello están las emociones, o bien mecanismos diversos y todo un panorama terminológico que deja ver que tienen un componente eminentemente emocional, entre otros, ya que la emoción rara vez se encuentra en estado puro y cualquier emoción tiene una historia compleja con elementos que pueden remontarse a la infancia; es así que, esto mismo se ha llevado a los terrenos psicopedagógicos, a través de obras dirigidas a padres de familia respecto del desarrollo emocional de los niños (Bisquerra, 2009).

La corriente teórica del **construccionismo social**, de acuerdo con lo que señala Bisquerra (2009), lleva el estudio de las emociones a factores sociales y culturales, dando especial importancia en las características propias de los grupos, entendiendo que las emociones son construcciones sociales que se vivencian dentro de un espacio interpersonal; este autor deja ver también, que el análisis de las emociones no es el aspecto más relevante de esta corriente que es sociológica y antropológica, por lo que utilizan una metodología etnográfica, naturalista, de carácter cualitativo, ideográfica, basada en el paradigma crítico, con investigaciones de campo, entre otros; el estudio de

las emociones se enfoca en aspectos como personas enfadadas, vivencias de contratiempos, preocupaciones, episodios sentimentales, penas, aflicciones, etc., centrándose en el análisis de contextos y las expresiones emocionales que los acompañan, es así que se plantea que las emociones no son universales, puesto que son distintas para cada cultura.

Ahora bien, en cuanto a **las corrientes cognitivas** aplicadas a las emociones, siendo estas el sustento teórico que se retoma para fundamentar el presente estudio, su característica principal se encuentra en el papel que se le atribuye a las cogniciones, éstas consisten en una valoración positiva o negativa del estímulo, realizada de manera instantánea, constituyendo una fase importante en el proceso emocional (Bisquerra, 2009). Las corrientes cognitivas resaltan una serie de procesos cognitivos, tales como la valoración, la interpretación, el etiquetado, el afrontamiento, el control percibido y las expectativas, entre otros; los cuales tienen lugar entre el estímulo y la respuesta emocional. Debido a la relevancia de dicho enfoque para el estudio que aquí se sustenta, se presenta un apartado que intenta desarrollar más ampliamente las teorías que forman parte de esta corriente.

1.1.1.1. Corrientes Cognitivas aplicadas a las Emociones

Diversos autores que han abordado el estudio de las emociones, entre ellos Bisquerra (2009), coincidiendo al señalar que éstas han tenido gran relevancia en la psicología cognitiva. Chóliz (2005) señala que desde esta perspectiva se considera que la emoción es una consecuencia de los procesos cognitivos. Por su parte, Palmero et al. (2011) destacan la relevancia que estos modelos poseen en la actualidad en los procesos emocionales, sin rechazar la confluencia e interacción con las variables fisiológicas y estimulares.

Los aspectos cognitivos de la emoción han sido explicados involucrando también otras tendencias teóricas; específicamente la valoración cognitiva, implica que la emoción se produce por procesos neuronales (neurotransmisores), afectivos (a través de procesos sensoriales-perceptivos) y cognitivos (como consecuencia de valoraciones cognitivas); así, la activación de la emoción implica que sólo la activación causada por

el proceso de valoración cognitiva debe ser considerada como emocional. Dicha activación implica tres aspectos: el psicofisiológico, que ya se señalaba anteriormente, es explicado a partir de los cambios producidos en el sistema nervioso autónomo o somático; otro aspecto es el expresivo, el cual se explica a través de la comunicación no verbal de las emociones; y por último el subjetivo, cuyo aspecto resulta de gran controversia debido a que es difícil determinar si se trata de un estado de sentimiento, de un proceso cognitivo o de una combinación de sentimiento y cognición (Silverio, 2002).

A continuación se describen, a grandes rasgos, algunas de las teorías cognitivas que resaltan por sus aportaciones en el estudio de las emociones. Tal es el caso de la postura del precursor Gregorio Marañón, quien, de acuerdo con lo que señala Bisquerra (2009), durante la segunda década del siglo XX demuestra la importancia de la interacción entre la activación fisiológica y los procesos cognitivos en la producción de las emociones; asimismo, este precursor refiere que la simple activación fisiológica por procedimientos bioquímicos no es suficiente para producir una emoción, dado que no es posible la activación de una emoción solamente con uno de los dos factores (fisiológico o cognitivo), dado que se requiere de la interacción de ambos componentes.

Otra postura que rescata Bisquerra (2009) dentro de estas cognitivas, y que se asemeja a la anterior descrita (de hecho la retoma), es la asumida en **la teoría bifactorial**, donde resaltan las afirmaciones de Schachter y Singer, hechas en la sexta década del siglo pasado, quienes también asumen que las emociones surgen por la acción conjunta de dos factores: la activación fisiológica y la atribución cognitiva o interpretación de los estímulos situacionales; lo cual se explica a partir de que, cuando una persona percibe su excitación fisiológica busca una explicación a la misma, atribuyéndola a claves situacionales, de esta forma, la atribución causal determina el tipo de emoción; a esta teoría se le debe la aportación e influencia para las teorías cognitivas, de que la cognición puede diferenciar la experiencia emocional. En palabras de Chóliz (2005), la emoción necesariamente surgiría como consecuencia de la activación e interpretación cognitiva, la magnitud de la reacción fisiológica determinaría la intensidad de la reacción emocional, mientras que los procesos cognitivos darían razón de la cualidad de la misma.

Continuando con los enfoques cognitivos, se encuentra también el de **la teoría de la valoración automática**, desarrollada por Arnold a mediados del siglo XX, quien plantea que la secuencia emocional es percepción, seguida de la valoración o evaluación y posteriormente la experiencia subjetiva y la acción, y se refiere a que todas las

personas poseen un mecanismo innato de valoración automática de los estímulos que llegan a los sentidos, cuyo resultado de la evaluación puede ser positivo o negativo, en función de la valoración que se hace del acontecimiento; dicho aporte ha sido retomado en la mayoría de las teorías cognitivas que surgieron posterior a esto (Bisquerra, 2009).

Chóliz (2005) deja ver que de entre todos los procesos cognitivos, los más destacados son los que se describen a continuación. Bisquerra (2009), resalta a Lazarus como un seguidor de la postura anterior, quien, a finales del siglo XX propone el enfoque de **la valoración cognitiva**, que puede expresarse también como evaluación cognitiva, explicada a partir de dos procesos de valoración: la primaria o automática (se toman en cuenta las consecuencias que pueden derivarse de la situación) y la secundaria o cognitiva –ésta es contribución de Lazarus– (sucede posterior a la valoración primaria; se hace un balance de la capacidad personal para afrontar la situación); es así como la intensidad de la emoción está en estrecha relación con el grado de amenaza que determina la valoración primaria y en relación inversa con la capacidad de afrontamiento que determina la valoración secundaria; por ello es que desde esta propuesta destaca la importancia de las estrategias de afrontamiento, entendidas como un proceso dinámico de búsqueda de soluciones a los retos que plantea la vida y estas pueden ser de dos tipos, las dirigidas a la emoción y las que se dirigen al problema.

Chóliz (2005) agrega que para Lazarus no es adecuado plantear si la emoción precede a la cognición o si es consecuencia de la misma, afirmando que la relación es bidireccional y las dos están íntimamente unidas, puesto que la cognición es una parte fundamental de la emoción, que le proporciona la evaluación del significado.

Durante las últimas décadas del siglo XX, surgieron diversos enfoques teóricos que fueron considerando nuevos elementos para la explicación cognitiva de las emociones, entre dichas propuestas se encuentra **el enfoque de la predisposición a la acción**, respecto de ésta, Bisquerra (2009) señala que es Frijda Nico H. quien la representa y cuya postura es evidentemente funcionalista, porque la emoción cumple una función motivacional que predispone a la acción; es decir que, cuando se experimenta una emoción, se tienen deseo de hacer algo, en función del tipo de emoción que se ha activado; es así que, este enfoque introduce la motivación y la cognición dentro de la emoción, y ésta última supone una evaluación automática de la situación, dicha evaluación se hace en función de la supervivencia o bienestar.

Dentro de estas propuestas teóricas cognitivas, se encuentra **el modelo procesual** donde, de acuerdo con lo que rescata Bisquerra (2009) respecto del modelo,

la emoción está conformada por cinco componentes y sus funciones respectivas: el procesamiento cognitivo de estímulos cuya función es la evaluación de contexto, los procesos neurofisiológicos que regulan el sistema, las tendencias motivacionales y conductuales que preparan para la acción, la expresión motora que comunica las intenciones y el estado afectivo subjetivo con la función de reflexión y registro; su representante es Scheren, y su postura amplia y se complementa con los enfoques cognitivo, fisiológico y conductual; también se caracteriza porque propone la existencia de unos controles de evaluación de los estímulos que dan lugar a una reacción emocional y determinan la cualidad e intensidad de la emoción. Al respecto, Chóliz (2005) refiere que los estímulos internos o externos se evalúan jerárquica y organizadamente en una serie de pasos o fases, y como consecuencia de dicho proceso de evaluación emergen las emociones correspondientes.

Otro enfoque es el de **la atribución causal**; en lo tocante a éste, Bisquerra (2009) indica que las atribuciones son afirmaciones que funcionan como un tipo de lenguaje interno y tienen efectos sobre las emociones, el pensamiento, la motivación, el comportamiento y la autoestima; destaca también que el proceso emocional es un fenómeno postatribucional, es decir, que la forma como la persona atribuye relaciones causa-efecto en la valoración que hace de los acontecimientos, tendrá un efecto importante en la activación de la emoción; siendo las dimensiones de la atribución causal: la situación que puede ser global o específica, el tiempo como estable o inestable y el control en su condición incontrolable o controlable.

De la misma forma, Chóliz (2005) también identifica a Bernard Weiner como el teórico que principalmente representa esta postura de atribución de causalidad, donde la reacción emocional puede analizarse siguiendo la secuencia atribución-emoción-acción: después de la ejecución conductual acontece una valoración primaria ceñida a las consecuencias agradables o desagradables de la misma; surgiría una primera emoción preliminar; en un segundo momento se analizan las causas de dicho resultado; en función de dicha atribución de causalidad surge la emoción más elaborada; dicha emoción será la que ejerza posteriormente un papel motivacional en la conducta ulterior.

Bisquerra (2009) identifica a **la teoría de los primes** (sistemas motivacionales-emocionales básicos), también dentro de estas corrientes cognitivas, resaltando como teórico principal de este modelo a Buck. Al respecto, Bisquerra comenta que esta teoría considera la mayoría de las tradiciones que han abordado las relaciones de la emoción y

la motivación, donde ambas representan dos caras de una moneda, es decir, que son dos diferentes aspectos de los primes, ya que, la fuerza potencial intrínseca de los primes correspondería a la motivación, en tanto que, la manifestación de esta fuerza sería la emoción y, ésta última, puede darse en tres niveles: emoción básica que implica funciones de adaptación y equilibrio (homeostasis), emoción de comunicación y coordinación entre distintas personas que involucra la expresión externa, y emoción superior que implica cognición de los primes; es en esta última emoción (la superior) donde se permite controlar la expresión de la emoción, dando lugar a una atenuación, intensificación o enmascaramiento; a todo esto, se agrega que la manifestación de la emoción viene condicionada por patrones aprendidos, lo que da lugar a reconocer que, el aprendizaje social por observación e imitación juega un papel importante.

La emoción, en **la teoría de los esquemas**, es explicada a partir de posturas constructivistas que enfatizan los conocimientos previos, a los cuales también se les denomina esquemas de conocimiento o esquemas mentales (los esquemas forman el conocimiento que una persona tiene del mundo y le ayudan a situarse en el espacio y el tiempo, y a definir expectativas) usados para la construcción de las emociones; al respecto, se señala que los fenómenos de discrepancia e interrupción se dan cuando un esquema no encaja con las experiencias, impidiendo que se le dé un sentido al mundo que rodea y provocando una activación del sistema nervioso vegetativo; en este sentido, la vivencia emocional es una construcción consiente, que combina evaluación y activación vegetativa en una estructura unitaria abstracta; desde esta lógica, los esquemas emocionales son las estructuras mentales que configuran las experiencias y fenómenos emocionales, a partir de los cuales se generan los estilos de respuesta emocional que caracterizan a cada persona (Bisquerra, 2009).

Chóliz (2005) identifica como un modelo teórico similar al que explica que **las imágenes mentales** pueden entenderse como una estructura proposicional que incluye componentes perceptivos y semánticos; señalando que semejante estructura proposicional de la imagen es la que induce las reacciones fisiológicas que acompañan a las emociones, de manera que puede emplearse el entrenamiento en imaginación para el control de diferentes procesos o alteraciones emocionales.

Otro enfoque que presenta Chóliz (2005) es el que se refiere al **procesamiento de información emocionalmente relevante**, el cual destaca que los estados emocionales, tanto normales como patológicos, están relacionados con patrones característicos de procesamiento de la información emocionalmente relevante, donde

menciona como ejemplo la excesiva atención a la información amenazante que puede generar reacciones de ansiedad, de la misma manera que la incapacidad para eliminar los pensamientos intrusivos negativos autorreferentes generan episodios depresivos; de esta forma, señala que las diferencias individuales en el procesamiento de información emocionalmente relevante es el componente cognitivo de la vulnerabilidad diferencial a trastornos emocionales, de las cuales el fracaso de las técnicas que intentan eliminar la información amenazante bajo condiciones de estrés es una de las principales causas originarias de las alteraciones afectivas.

Por su parte, Parkinson (1996) recomienda que los enfoques cognitivos y fisiológicos que abordan los fenómenos emocionales, deben ser complementados por el análisis psicológico y social; dado que las emociones suelen tener consecuencias no sólo para el individuo, sino para otras personas, asimismo, señala que éstas juegan un papel importante en las funciones en la vida cotidiana interpersonales y culturales, pues, en muchos casos, la emoción es esencialmente comunicativa, sin quedarse únicamente en los fenómenos internos y reactivas.

De la misma manera, Palmero, Guerrero, Gómez, Carpi y Gorayeb (2011), muestran que la interacción entre cognición, biología y ambiente es constante, contribuyendo a explicar lo complejo que resulta el comportamiento; asimismo, dejan ver que el sistema cognitivo puede ser estimado como un mecanismo complejo y avanzado, con la capacidad de procesar hondamente toda la información recibida, tanto interna como externa, dando pauta para la planificación de estrategias y formas concretas de conducta con las que se hace frente a las diferentes situaciones en las que cada persona llega a encontrarse; es por ello que, el sistema cognitivo se caracteriza por su forma de actuación más elaborada, mayormente controlada y es más minuciosa en cuanto a la información, haciendo una selección de aquellas estrategias que son percibidas como las más apropiadas a cada situación que enfrenta la persona.

1.2. Emociones básicas. Su clasificación.

Dentro de la concepción teórica de las emociones, diversos estudiosos han realizado un gran esfuerzo por clasificar a aquellas que se han considerado como básicas. Al

respecto, Chóliz (2005) menciona que en el estudio de la emociones, resulta de gran controversia tratar respecto de la existencia o no de emociones básicas, universales o de las que derivan el resto de las reacciones afectivas, de forma que, quienes defienden la existencia de éstas, asumen que se trata de procesos directamente relacionados con la adaptación y la evolución, que tienen un sustrato neural innato, universal y un estado afectivo asociado único; sin embargo, aún no existe el suficiente consenso entre quienes han investigado sobre el tema. No obstante que reconoce lo anterior, éste autor afirma que las emociones básicas pueden identificarse porque existen ciertos patrones de reacción afectiva distintivos, generalizados y que suelen mostrar una serie de características comunes en todas las personas; tratándose de la alegría, la tristeza, la ira, la sorpresa, el miedo y el asco; dichas emociones básicas se caracterizan por una serie de reacciones fisiológicas o motoras propias, así como por la facilitación de determinadas conductas que pueden llegar a ser adaptativas.

Sánchez-Aragón, Retana y Carrasco (2008), señalan a Watson, como uno de los estudiosos de la conducta quien propone a principios del siglo veinte, que existían tres emociones básicas: el miedo, la rabia y amor. Por otro lado, Ekman, Matsumoto, & Friesen (2005) señalan el progreso que ha tenido el estudio de las emociones, sobre todo en la expresión facial de éstas, habiendo identificado, desde la década de los ochentas, siete emociones básicas: la ira, el desprecio, el asco, el miedo, la tristeza, la sorpresa y la felicidad.

Respecto de la clasificación que se hace de las emociones, Goleman (2001) deja ver que existen centenares de emociones y sus posibles combinaciones o variantes, mutaciones y matices; y de la misma manera que los autores mencionados anteriormente, coincide en que aún se sigue discutiendo acerca de cuáles son las emociones que pueden considerarse como primarias o básicas, haciendo un listado de familias de emociones y destaca como primarias: ira, tristeza, temor, placer, amor, sorpresa, disgusto, vergüenza, etc., de las cuales se desprenden otras secundarias; reconociendo también que no queda resuelta la categorización de las emociones y cómo clasificarlas, sin embargo, éstas que distingue las identifica como un núcleo básico de cada familia de emociones, con sus parientes formando diversas combinaciones.

Al respecto, Silverio (2002) señala que las emociones pueden agruparse de acuerdo con la forma en que afectan la conducta, es decir, considerando si son un elemento motivador para la aproximación o evitación de algo; de esta forma, la mayoría de los estudiosos de las emociones coinciden en que estas seis son las emociones

básicas: miedo, sorpresa, aversión (asco), ira (enojo), alegría, y tristeza. Agrega que toda emoción produce una reacción agradable o desagradable en la persona, por ejemplo, señala que hay sorpresas agradables como la visita de una persona a la cual se desea ver (presencia de emociones positivas), y también hay sorpresas desagradables como la visita de una persona a la que no se desea ver (presencia de emociones negativas).

Por su parte, Izard (2007) refiere que una emoción básica (tristeza, ira, asco, miedo, desprecio, placer, interés y sorpresa) puede ser vista como un conjunto de reacciones nerviosas, expresiones corporales y componentes de sentimientos motivacionales, generados rápidamente y de forma automática e inconsciente, que se ponen en marcha cuando procesos afectivo-cognitivos interactúan con la percepción de un estímulo válido para activar la evolución de procesos neurológicos y mentales; siendo necesario que en toda emoción básica se encuentren presentes de forma específica un sustrato neural y una expresión facial, un sentimiento también específico, ésta debe derivar de procesos biológicos evolutivos y tiene que manifestar propiedades motivacionales y organizativas de funciones adaptativas.

En las aportaciones que hacen Vivas, Gallego y González (2007), reconocen que es sumamente empleado distinguir entre emociones básicas y emociones complejas o secundarias, donde las básicas también se denominan primarias, puras o elementales, las cuales son reconocidas por una expresión facial característica. Estos estudiosos dejan ver, de igual forma, que las emociones básicas se inician con rapidez y duran unos segundos cada vez; siendo motivo de discrepancia el número de tales emociones, pero en general, se coincide entre la comunidad de investigadores del tema, al considerar como parte de estas emociones básicas las siguientes: alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa y asco; cuyas emociones están presentes en todas las culturas, las cuales forman parte de la configuración del ser humano.

Por otro lado, Bisquerra y Pérez (2007), señalan que las emociones tienen una influencia en la salud, sobre todo que, se ha aceptado la existencia de un vínculo físico entre el sistema nervioso y el inmunológico; de esta forma, dejan ver que las emociones negativas debilitan el sistema inmunológico, y las emociones positivas (especialmente el buen humor, la esperanza y el optimismo) ayudan a sobrellevar de mejor manera, una enfermedad, facilitando el proceso de recuperación. De esta forma, los autores destacan que, descubrimientos como estos tienen importantes implicaciones tanto para los profesionales de la salud como para aquellos que abordan aspectos psicopedagógicos,

cuyos autores también comentan que es posible ejercer alguna influencia en la forma como se interpretan los estímulos y las informaciones que percibimos del exterior, de manera que se puede fortalecer los aspectos agradables y reducir el impacto de los desagradables.

Palmero, Guerrero, Gómez, Carpi y Gorayeb (2011), mencionan que la emoción es una respuesta provocada por un estímulo o situación temporalmente próximos y conocidos, ésta puede tener connotaciones positivas (señalan aquí a la alegría y la esperanza) o negativas (indican que son la ira, tristeza, asco y miedo). De igual forma, estos autores refieren que hablar de emociones básicas implica tomar en cuenta una forma particular de procesos afectivos relacionados directamente con la adaptación, la funcionalidad y la supervivencia.

Las emociones básicas representan un tema muy atractivo para la investigación, como lo señalan Palmero et al. (2011), al referirse a la utilidad del concepto en psicología de la emoción, sin embargo, reconocen que puede existir alguna dificultad ante la demostración empírica de la pertinencia de dicha utilización, incluso de la existencia misma de las emociones básicas, donde ha habido múltiples aproximaciones al estudio de éstas, con argumentos a favor (propuestas basadas en la expresión, la respuesta fisiológica y la valoración) y también en contra (criticando la metodología utilizada); pero, no obstante lo anterior, parece cada vez más aceptada la existencia de emociones básicas.

Estos mismos autores dejan ver que aún sigue existiendo cierta discrepancia para definir cuáles son las emociones básicas, ya que, los distintos estudiosos fundamentan su postura a partir de criterios concretos que da cuenta de la existencia de un grupo pequeño de emociones puras, primarias, centrales o básicas, las cuales pueden distinguirse a partir de la característica expresiva, la dimensión fisiológica y el proceso de valoración; es ante esto que se presentan propuestas de un reducido número de emociones básicas, siendo casi siempre las mismas.

Lo que señala la perspectiva basada en el criterio de la característica expresiva, deja ver la universalidad de algunas emociones a partir de la presencia de una expresión facial y de algunos cambios fisiológicos específicos para cada una de las emociones básicas (alegría, miedo, asco, ira y tristeza), argumentando que éstas lo son en tanto puede demostrarse su existencia en los distintos grupos humanos, independientemente de las influencias culturales; por otra parte, desde la postura que considera la dimensión fisiológica, indica la existencia de un perfil psicofisiológico determinante para la

explicación de las distintas emociones que pueden ser consideradas como básicas (ira, miedo, asco y tristeza); por último, al centrarse en el criterio que considera el proceso de valoración, se aprecia la propuesta de una definición funcional de la naturaleza de la valoración asociada con cada emoción, encontrando que las emociones básicas (alegría, miedo, asco, ira, tristeza) son aquellas en las que su proceso de valoración se encuentra unido a cualquier meta universal u objetivo central que son compartidos por todos los individuos de cualquier grupo, independientemente de la cultura en la que se ha desarrollado el individuo y el grupo (Palmero et al., 2011).

También en el caso del bienestar psicológico, según Mingote y Requena (2008), predominan las emociones positivas como el placer, la alegría y la felicidad, sobre las emociones negativas o productoras de malestar, como desesperanza y hostilidad destructiva; de esta forma, las emociones placenteras aumentan la vitalidad y promueven el desarrollo individual y el establecimiento de vínculos sociales y amorosos. Un problema que detectan estos mismos autores es que, en ocasiones, las emociones placenteras pueden estar bloqueadas por emociones negativas, resultantes de conflictos sin resolver, o bien, pueden estar inhibidas cuando existe un desarrollo emocional deficitario con una afectividad plana o desconectada de la vida cotidiana y de las relaciones sociales.

Ampliando la información, Bisquerra (2009) señala que la emoción tiene una función de motivación, de esta manera predispone a la movilización de recursos, es decir, a la acción, como pueden ser los casos de el miedo, que predispone a la acción de protegerse a través de la huida, de esconderse o pedir ayuda; así, afirma existen un grupo de patrones de respuesta ante acontecimientos concretos, los cuales tienen un patrón universal, es decir, que cuando se pierde a una persona amada provoca universalmente a la tristeza, la ira induce al ataque, el miedo predispone a la huida, la alegría se asocia con la tendencia a abrirse al contacto social, etcétera; resaltando que, desde la postura cognitiva de la predisposición a la acción, las emociones negativas tienen una mayor duración que las positivas.

Este autor también resalta que, tanto las emociones positivas como las negativas tienden a producir comportamientos adaptativos y desadaptativos, asimismo, deja ver que se ha ignorado en gran medida a las emociones positivas para su estudio, haciéndose énfasis en las emociones negativas. Con el objetivo de comprender más estas emociones básicas positivas y negativas, se revisará cómo han sido concebidas cada una de ellas, por algunos teóricos.

Es relevante señalar que, para fines del presente estudio, se considera la clasificación que ha sido usada por Sánchez, Retana y Carrasco (2008), la cual proponen Fischer, Shaver y Carnochan en la década de los noventa, donde se visualiza en las emociones positivas el amor y la felicidad, y en las emociones negativas se incluye el enojo, la tristeza y el miedo. Siendo Fischer, Shaver y Carnochan (1990) quienes aseguran que las emociones se caracterizan en términos de tres elementos: el proceso de generación de la emoción que parte de la evaluación de eventos, la categorización de emociones que se organiza en torno a un grupo de familias de emociones básicas, y la caracterización de las emociones en términos de eventos prototípicos; asimismo resaltan que, las emociones básicas positivas, contrarias a los componentes hedónicos negativos de las emociones, funcionan como restricciones u organizadores que moldean el comportamiento cada vez que se activa una emoción, las cuales dan forma tanto a la organización del comportamiento a corto plazo y como al de largo plazo.

1.2.1. Emociones positivas

En lo que respecta a las emociones positivas, Silverio (2002) señala que éstas implican sentimientos agradables, valoración de la situación como beneficiosa, son de duración corta y movilizan escasos recursos para su afrontamiento; entre las cuales se encuentran la felicidad, el amor/cariño y el humor.

Por su parte, Lange (2001) comenta que se suele permitir que alguien sienta y exprese los sentimientos buenos, esto mientras no sobrepasen en intensidad y tiempo el umbral acostumbrado a sentir, ya que de lo contrario, deben ser reprimidos, dado que no existe el permiso para estar demasiado bien, muy extático, viviendo una vida plena desde el disfrute, desde el bienestar y el amor.

De acuerdo con Bisquerra (2009), se ha observado que las emociones positivas mejoran la forma de pensar, la salud física, la manera de resolver problemas o dificultades de la vida, ampliar los repertorios de pensamiento y acción, construir reservas de recursos físicos, intelectuales, psicológicos y sociales. Asimismo, resalta que estas son el resultado de una evaluación favorable y congruente respecto al progreso

de objetivos o el logro de éstos, lo que implica un estado de bienestar y supervivencia en sus dimensiones personal y social; de esta forma, cuando se logra una meta, se percibe un progreso o mejora, se experimentan estas emociones, las cuales son agradables y proporcionan un estado de disfrute y bienestar.

Este autor deja ver que no debe asociarse positivo con bueno, dado que es posible experimentar una emoción positiva que lleve a la persona a presentar un comportamiento desadaptativo o de riesgo, como sentir felicidad por haberse sacado la lotería y festejarlo con la ingesta de alcohol o drogas. Las emociones positivas que se describen a continuación, son felicidad y amor.

Felicidad

De las múltiples definiciones que se han hecho respecto de esta emoción, la mayoría tienden a coincidir con la postura de Vivas, Gallego y González (2007), quienes refieren que la felicidad es un estado de ánimo que encuentra su complacencia en la posesión de algún bien, cuya emoción facilita la empatía y promueve conductas altruistas; favorece al rendimiento cognitivo, la solución de problemas, la creatividad, el aprendizaje y la memorización. Estos autores agregan que, el éxito y el logro de objetivos, la congruencia entre lo que se desea y lo que se logra o posee, también congruencia entre las expectativas y las condiciones actuales, son los desencadenantes de la felicidad; la cual se asocia a la jovialidad, el triunfo, alegría, dicha, alborozo, deleite, contento, embeleso, dicha, júbilo, entusiasmo, regocijo, buen humor y gozo, entre otros.

Otro autor que da cuenta de esta emoción, es Marías (1987), quien destaca a la felicidad como algo que el hombre precisa, pero que no puede alcanzar plenamente en esta vida, y lo refiere como un imposible necesario; asimismo, señala que se debe evitar confundir los ingredientes que la incluyen, pero que no son en sí mismos la felicidad, tales ingrediente pueden ser: los recursos, el placer, el éxito, el bienestar, el poder, las riquezas, entre otros, que han sustituido la visión de la felicidad personal, lo cual, según este autor, se debe al enfoque que se le ha dado a ésta, con base en el utilitarismo y en la recaída de la interpretación del hombre como cosa y no como persona.

De igual forma, Marías (1987) señala que la felicidad en el tiempo actual, se ha redescubierto con el concepto de persona y del problema de las postrimerías, del hombre, como realidad radical y de dios como su fundamento. Así, la felicidad como mismidad de la vida, reaparece cuando el hombre, al ensimismarse para saber a qué

atenerse y poder elegir su vida según el criterio de la verdad, tiene un encuentro consigo mismo donde la felicidad es el fondo de ésta. Agregando el mismo autor, que al descubrir por medio de la razón y la experiencia de la vida, la verdad y autenticidad que proceden de ellas, se añade la transparencia que opera en la vida misma al saber quién se es, que es la esencia de la felicidad; gracias a ella, el hombre se descubre a sí mismo y se ve como esencial apertura a lo otro, a los demás hombres, como anhelo de alcanzar su pretensión, como afán de plenitud y perfección.

Además de lo anterior, propone que la presencia de otras personas en la vida de un ser humano, es una condición indispensable para ser felices, ya que esto contribuye a que el individuo se descubra como un yo irreductible; siendo a través del tú, del otro, como la persona se descubre como sí mismo. Es en el enamoramiento donde se descubre al otro como la vocación más auténtica, es decir, se descubre el amor personal como la ocupación felicitaría por excelencia (Marías, 1987).

La felicidad, refiere Marías (1987) desde su postura filosófica, es un ingrediente de la misma vida, por lo que es conveniente ser estudiada en su estructura empírica, para comprender el lugar y función que ésta ocupa, ya que el sentido de la felicidad cambia con el trascurso de la historia y aunque sólo puede ser algo personal, se inserta en el nivel medio felicitarío de la sociedad a la que cada cual pertenece, donde la felicidad, emerge en esta vida y tiene su pleno cumplimiento en la otra.

Respecto de esta emoción, Silverio (2002) refiere que es el estado de ánimo que permite que alguien se sienta complacido en la posesión de algún bien, mantiene cierta estabilidad temporal, facilita la empatía, favorece el rendimiento cognitivo, la solución de problemas, la creatividad, el aprendizaje y la memorización; dicha emoción es desencadenada por los éxitos u objetivos conseguidos, de esta forma, el procesamiento cognitivo en la felicidad se realiza porque su inicio se basa en una baja sorpresividad y un cierto grado de control; además, su afrontamiento se realiza con un incremento del disfrute, del altruismo y la empatía.

Por su parte, Csikszentmihalyi (2008) señala que la felicidad es una experiencia humana positiva que puede ser denominada como flujo, que incluye otros aspectos como la creatividad y el proceso de involucramiento total con la vida. De acuerdo con este autor, la felicidad, no es algo que sucede, tampoco es resultado de la buena suerte o del azar; no es algo que puede comprarse con dinero o con poder, ni tampoco parece proceder de acontecimientos externos, sino más bien, de cómo se interpretan éstos. Para él, la felicidad es una condición vital de cada persona, que debe

preparar, cultivar y defender individualmente; considera que las personas saben controlar su experiencia interna, son capaces de determinar la calidad de su vida, y eso es lo más cerca que se puede estar de la felicidad. Resalta también, que no es tan fácil tener el control en la vida, incluso puede llegar a ser tan dolorosa; asimismo, agrega que a largo plazo las experiencias óptimas añaden un sentimiento de participación al determinar el contenido de la vida, que está tan cerca de lo que normalmente se denomina como felicidad.

En sí, la forma en que sienten las personas y la alegría de vivir, dependen de cómo la mente filtra e interpreta las experiencias cotidianas; de esta forma, si se es feliz o no, depende de la armonía interna; aunque indudablemente las personas siguen aprendiendo cómo dominar el entorno externo, porque de ello depende la supervivencia, este dominio no va a determinar que la persona se sienta bien consigo mismo, o bien reducir el caos del mundo y cómo lo experimenta, para lograrlo es necesario aprender a conseguir el dominio de la conciencia, ya que, el estado óptimo de experiencia interna es cuando hay orden en la conciencia, cuando hay control sobre ésta, lo que conduce al control sobre la calidad de la experiencia; de esta forma, cualquier ganancia por pequeña que sea va a ser que la vida sea más rica, divertida y con más significado (Csikszentmihalyi, 2008).

Mingote y Requena (2008), por su parte, refieren que la felicidad general media de una persona, depende de factores biológicos y psicológicos, que esquematizan en la siguiente fórmula: $F=R+C+V$; explicando que la F significa felicidad, la cual tiene un componente genético, de emociones positivas y negativas, que condicionan una capacidad de adaptación; la R significa un rango fijo de emociones positivas y negativas que condicionan la capacidad adaptativa individual; la C significa la calidad del contexto, es decir, de las circunstancias que explican el 10-15% de variación en el nivel de felicidad, en un contexto democrático, desarrollado, de estabilidad y de paz social; por último, la V representa la voluntad, que es la variable más importante porque ofrece la posibilidad de aprender a desarrollar los recursos personales en el ambiente familiar y socio laboral.

Otra de las aportaciones relevantes respecto de esta emoción, es la que hace Veenhoven (2006), quien menciona que la felicidad ha cobrado un gran valor en la sociedad actual, ya que no sólo se busca la felicidad propia, sino también, existe la creciente idea sobre la preocupación que muestran las personas por la felicidad de los demás. Asimismo, señala que la felicidad es entendida comúnmente, a partir de qué

tanto les gusta a las personas la vida que viven, es decir, el grado en que las personas evalúan la propia vida como un todo de manera positiva; exponiéndose en dicha definición, la inclusión del elemento subjetivo de la evaluación o gusto por la vida, también conocido como satisfacción con la vida.

Estas afirmaciones de Veenhoven (2006), hacen referencia a un estado mental, el cual puede ser ambiguo en cuanto a la naturaleza exacta de ese estado; por ello, esta autora precisa la relevancia de tres teorías principales que permiten explicar cómo las personas evalúan la vida: las teorías del valor de consigna de la felicidad, las teorías cognitivas de la felicidad, y las teorías afectivas de la felicidad.

Resulta interesante lo que agrega Veenhoven (2006) respecto de la felicidad, al comentar que esta emoción ha sido utilizada en diferentes sentidos, los cuales, a menudo se confunden; es así que, para evitar esa confusión, él revisa las principales connotaciones, analizando con detalle cada una de ellas. De acuerdo con esta autora, cuando el significado de la palabra felicidad es utilizado en un sentido amplio, es sinónimo de calidad de vida o bienestar, cuyo significado denota que la vida es buena, pero, el problema de este significado, es que no se especifica lo que es bueno acerca de la vida; ahora bien, cuando el concepto es utilizado en un sentido más específico, éste puede ser explicado con la ayuda de la clasificación de las cualidades de la vida, de la satisfacción de la vida o desde la propia concepción de felicidad que hace la autora.

Respecto de la clasificación de las cualidades de la vida, el significado de la felicidad depende de dos distinciones que marcan una diferencia entre las posibilidades de una vida buena y los resultados reales de la vida, apreciándose un entrecruzamiento entre cualidades internas y cualidades externas, y que a su vez, en conjunto, marcan cuatro cualidades de la vida, mismas que son explicadas a partir de la siguiente tabla que propone la autora en el año dos mil (Veenhoven, 2006):

Cuatro cualidades de la vida

	<i>Cualidades externas</i>	<i>Cualidades internas</i>
<i>Vida-oportunidades</i>	Habitabilidad del medio ambiente	Capacidad para la vida de la persona
<i>Vida-resultados</i>	Utilidad de la vida	Satisfacción

- La habitabilidad del medio ambiente, desde donde se indica el significado de las buenas condiciones de vida (a menudo los términos calidad de vida y bienestar

se usan en este sentido particular, sobre todo en los escritos de los ecólogos y sociólogos; a veces, los economistas utilizan el término bienestar para este significado); por otra parte, habitabilidad se refiere de manera explícita a una característica del medio ambiente, (los políticos y los reformadores sociales enfatizan esta calidad de vida y, a veces, se refieren a ella como la felicidad); Veenhoven (2006) considera esto como una condición para la felicidad y no la felicidad como tal, ya que alguien puede vivir en excelentes condiciones, pero aun así, ser infeliz debido a la imposibilidad de aprovechar las oportunidades.

- La capacidad para la vida de la persona, es donde se manifiestan las oportunidades de vida interior, es decir, lo bien que está equipada una persona para hacer frente a los problemas de la vida; este aspecto de la buena vida es también conocido por la calidad de vida y de bienestar (especialmente entre los médicos y psicólogos, quienes lo usan para denotar este significado específico; en biología el fenómeno se conoce como potencial de adaptación); por otro lado, se identifica que el término capacidad para la vida, contrasta con habitabilidad, y de acuerdo con Vennhoven (2006), ésta es un requisito para la felicidad y no la felicidad misma; incluso, una persona perfecta puede ser infeliz aún cuando viva un infierno en su interior.
- La utilidad de la vida, representa la idea de que una buena vida debe servir para algo más que la vida misma, lo cual supone un valor más alto, como la preservación ecológica o el desarrollo cultural (suelen ser los asesores morales quienes enfatizan esta calidad de vida); a la utilidad de la vida también se le ha indicado con la palabra felicidad, pero nuevamente, Vennhoven (2006) piensa que el uso de esas palabras no representan la felicidad, porque aunque una persona lleve una vida útil, aun así puede ser infeliz.
- La satisfacción con la vida, representa los resultados internos de la vida, de acuerdo con la cualidad del ojo del espectador; debido a que se trata con seres humanos conscientes, esta cualidad se reduce a la apreciación subjetiva de la vida, lo cual, se conoce comúnmente por términos como bienestar subjetivo, satisfacción de vida y también felicidad; significado que para Veenhoven (2006) cobra mayor sentido dentro del constructo de felicidad.

Respecto de la definición de felicidad como satisfacción de la vida, Veenhoven (2006) retoma las concepciones de algunos teóricos como fueron Wessman y Ricks,

Fordyce, Bentham's y Kahneman; resaltando que ésta se concibe, por un lado, como una evaluación total de las cualidades del individuo, o bien, como una emoción particular que la persona evalúa a partir de experiencias individuales placenteras o desagradables en un pasado reciente.

De igual forma, Veenhoven (2006) en su propia conceptualización de felicidad hace dos distinciones, entre felicidad total y los componentes de la felicidad, asumiendo que la función última de la emoción en cuestión, es como un subtotal dentro de la evaluación global de la vida, en donde:

- Felicidad general o total, definida como el grado en que un individuo juzga la calidad general de su vida como un todo, favorablemente. Así, esta autora considera que definida de esta manera, la felicidad aparece como una actitud frente a la propia vida que tiene un poco de estabilidad propia y que involucran sentimientos y creencias relacionadas, las cuales que son vistas como componentes de la felicidad.
- Los componentes de la felicidad, que se explican a partir de una evaluación que realizan las personas respecto de sus vidas, ellas suelen utilizar dos fuentes más o menos diferentes de información para esto, que son: sus afectos y sus pensamientos, es decir, pueden llegar a observar que se sienten bien la mayor parte del tiempo, pero también recurrir a juzgar si la vida parece satisfacer sus propias demandas (conscientes). Dichas evaluaciones, refiere la autora, no necesariamente son coincidentes, ya que una persona se puede sentir muy bien en general, sin embargo, ser consciente de que no ha podido hacer realidad sus aspiraciones; o viceversa, es posible que se hayan superado sus aspiraciones, y aun así, sentirse miserable.

Veenhoven (2006) sugiere el siguiente esquema que representa su propuesta sobre la felicidad y sus componentes:



	agradable y desagradable	-Percepción de la realización de los deseos
Base de la información	Experiencia afectiva	Comparación cognitiva

Los componentes sub-totales son descritos por la autora de la siguiente manera:

- ✓ El nivel hedónico de afecto, de acuerdo con Veenhoven (2006), se refiere a la evaluación que hace una persona sobre cómo siente, con base en los diferentes tipos de afectos que experimenta: sentimientos, emociones y estados de ánimo, ubicados dentro de las dimensiones activo- inactivo y agradable-desagradable; haciendo referencia a esta última dimensión como, tono hedónico. Asimismo, menciona la autora que, el nivel hedónico del afecto promedio de una persona, puede ser evaluado en diferentes períodos del tiempo: una hora, una semana, un año o bien durante toda la vida; además de que la condición del nivel hedónico se centra en el tiempo presente, por lo que éste no supone la conciencia subjetiva de ese nivel promedio; es decir, una persona puede sentirse bien la mayor parte del tiempo, sin ser plenamente consciente de ello; por tanto, según la autora, este concepto se puede aplicar a los seres que no pueden reflexionar sobre su propia vida, como los animales y los niños pequeños.
- ✓ En cuanto al contentamiento o satisfacción, Veenhoven (2006) refiere que, a diferencia de los animales y los niños pequeños, la mayoría de los adultos pueden evaluar su vida haciendo uso de la razón y de la comparación entre la noción que se tiene sobre cómo se está en la vida, con respecto a cómo se quiere ser (o estar) en ésta; lo cual, presupone que el individuo ha desarrollado algunos deseos conscientes y se ha formado una idea sobre su realización; de esta forma, al grado en que un individuo percibe el cumplimiento de sus necesidades, se le llama satisfacción, y este concepto es igual a lo antes denominado como definiciones cognitivas de la felicidad.

Con base en esta concepción de la felicidad, Veenhoven (2006) refiere que las siguientes teorías ayudan a explicar la forma en que se evalúa lo feliz que se puede llegar a ser:

- Teorías del valor de consigna de la felicidad, éstas sostienen que las personas se programan para experimentar un cierto grado de felicidad, independientemente de lo bien que se estén haciendo las cosas; este punto de vista acerca de la felicidad sólo le pasa a los seres humanos.
- Teorías Cognitivas de la felicidad, las cuales fundamentan que la felicidad es un producto del pensamiento humano y refleja las discrepancias entre las percepciones de cómo se es en la vida y las nociones de cómo se debe ser; se asumen nociones de cómo debería ser la vida a raíz de las creencias colectivas que se suceden en las culturas; dicha visión de la felicidad es dominante en la filosofía, así como en el pensamiento de muchos científicos sociales.
- Teorías afectivas de la felicidad, mismas que visualizan a la felicidad como un reflejo de lo bien que las personas se sienten en general; desde este punto de vista suele inferirse que alguien debe ser feliz porque se siente bien la mayor parte del tiempo.

Otra definición que se ha dado a la felicidad, es aquella propuesta por Calvo y Beytía (2011), quienes la describen como el grado con que una persona aprecia la totalidad de su vida presente, de forma positiva, además de que experimenta afectos de tipo placentero. Por otro lado, esta emoción es igualmente definida por Scorsolini-Comin y dos Santos (2010), autores que la ven como la frecuencia con que predomina la ocurrencia de experiencias emocionales positivas sobre algunas negativas; asimismo, agregan que en el contexto del conocimiento científico, el término felicidad ha sido trasladado al de bienestar subjetivo y se ha relacionado estrechamente con la promoción de la salud. De igual forma, estos autores coinciden con los anteriores, al afirmar que la felicidad es una experiencia interna que tiene cada persona al emitir un juicio sobre cómo se siente y su grado de satisfacción con la vida.

Es así que, para Scorsolini-Comin y dos Santos (2010), la calidad de vida contempla dos dimensiones: el bienestar objetivo, que incluye a las circunstancias objetivas de vida (ingresos, educación, salud, ocio, transporte, entre otros dominios), y bienestar subjetivo, explicado por las experiencias subjetivas de la vida, que se refiere propiamente a la felicidad. Estos mismos autores mencionan que algunos de los factores que influyen en la comprensión del constructo de bienestar subjetivo o felicidad, son de carácter cultural y hereditario, además que, el sentido de la experiencia de las personas es construido socialmente a través de las creencias, concepciones y expectativas sobre el

mundo; asimismo, exponen que este constructo se ha estudiado bajo el término de otras denominaciones, siendo importante considerar el concepto de bienestar subjetivo para ser utilizado por los profesionales como guía de su práctica cotidiana.

Amor

Esta emoción, se ha tratado de explicar desde diversas posturas a través del tiempo, lo cual supone múltiples argumentos, como en el caso de Vivas, Gallego y González (2007), quienes mencionan que el amor es el efecto que sentimos por algo o alguien, cuya reacción puede implicarse de dos formas: el amor apasionado (llamado también enamoramiento o amor obsesivo, cuya emoción es intensa y se refiere a un estado de agudo anhelo o por la unión con el otro) y el amor de compañero (también, llamado cariño, amor verdadero o amor conyugal, siendo una emoción menos intensa, que combina sentimientos de profundo cariño, compromiso e intimidad).

Vivas, Gallego y González (2007) Estos mismos autores comentan que, el procesamiento cognitivo del amor se inicia ante una situación que se caracteriza por poseer una alta novedad, pero con cierto grado de predictibilidad, cuyo suceso se valora como importante para el bienestar general y psicológico; asimismo, argumentan que el amor, en cuanto a los efectos subjetivos que le caracterizan, se presenta mezclado con otras experiencias emocionales intensas, tales como la alegría, celos, soledad, tristeza, miedo, ira, etc., sobre todo, cuando se trata del amor apasionado; de esta forma, la emoción del amor se asocia con la atracción, añoranza, afecto, deseo, simpatía, cariño, ternura, compasión, capricho, pasión, entre otros.

El amor, de acuerdo con Brenlla, Brizzio y Carreras (2004), ha sido objeto de estudio en diferentes disciplinas, cobrando gran relevancia para la psicología en general, donde la psicología social rescata diversas teorías al respecto, variando desde un concepto global hasta teorías que analizan el constructo multidimensionalmente; de igual forma, estas autoras refieren que el amor es definido como una fuerte inclinación emocional hacia otra persona, grupo de personas, animal u objeto; el cual se puede presentar como amor erótico (dirigido hacia el compañero sexual), y también se presenta como amor no sexual (por ejemplo, el de los padres hacia los hijos y viceversa).

Desde una perspectiva psicofisiológica, el amor, los sentimientos de ternura y la satisfacción sexual, activan el sistema parasimpático, el cual genera respuestas de

relajación, y da origen a una serie de reacciones que incluyen el organismo en su totalidad, proporcionando un estado general de calma y satisfacción, lo cual lleva al individuo a manifestar conductas como la cooperación; también esta emoción incluye sentimientos de aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, entre otros (Goleman, 2001).

Para Silverio (2002), el amor/cariño es el afecto que sentimos por otra persona, animal, cosa o idea, cuyos desencadenantes son las valoraciones subjetivas de las personas; su proceso cognitivo se inicia ante situaciones con alta novedad pero con cierta predictibilidad, y su afrontamiento se lleva a cabo por medio de la atracción, del acercamiento o de la comprensión.

Estudios realizados sobre el amor, refieren a Sternberg como uno de los principales exponentes, cuyo teórico inicia el estudio de esta emoción, en la década de los ochentas, basado en la psicometría, para desarrollar una teoría cuyo objetivo era descubrir si el amor se podía entender partiendo de los propios ladrillos que conforman su estructura y tratar de identificar la naturaleza de éstos; de acuerdo con esta teoría, Sternberg (1998) refiere que el amor podía entenderse como un amplio número de emociones, pensamientos y motivaciones diferentes, por ejemplo, el cuidar de otra persona, brindar apoyo a los demás y tener una buena comunicación; asimismo, este autor reflexiona que este conjunto de ladrillos describía el conjunto de ladrillos sin sistematizarlos y sin proporcionar una explicación del porqué las personas se enamoran de unas y no de otras.

Posterior a esta reflexión, a finales de los ochentas, Sternberg (1998) propone su teoría triangular del amor, donde el amor puede entenderse como un compuesto de tres elementos: intimidad, pasión y compromiso; y los distintos tipos de amor constarían de la combinación de dichos elementos. De esta forma, este autor comenta que el amor romántico se caracteriza por la intimidad y la pasión, el amor necio o banal estaría compuesto únicamente por pasión, y el amor consumado o completo tiene la combinación de los tres elementos (intimidad, pasión y compromiso). No obstante los avances a tales planteamientos teóricos, la concepción de amor continuaba sin explicar por qué la gente se enamora de determinadas personas y no de otras.

Sternber (1998) argumenta que, a mediados de los noventas, comenzó a ver las cosas desde otro punto de vista, dándose cuenta que era necesario comprender y sistematizar las historias de amor que había escuchado sobre las relaciones amorosas, lo cual le permitió reconocer y explicar que las personas tienden a enamorarse de aquellas

otras, cuyas historias o concepciones del amor son parecidas entre sí y, que a su vez, representan un papel complementario al que desempeñan cada una de estas personas en la historia, es decir, identificando que se parecen en algunos aspectos, pero son muy diferentes en otros; de ahí que, si alguien se enamora de una persona cuya concepción del amor difiere mucho de la propia, la relación y el amor que la sustenta se encontrará en peligro; llegando a la conclusión de que el amor debe ser concebido como una historia, donde cada uno tiene su propia historia y concepción ideal del amor, por lo que intentar definir qué es el amor resulta difícil porque los componentes varían de una persona a otra.

En la concreción de su teoría del amor, Sternberg (2000) sugiere que el amor comprendido a través de un triángulo, se puede situar a los tres componentes en cada una de sus vértices, ubicando en el vértice superior a la intimidad, en el inferior izquierdo a la pasión y en el inferior derecho a la decisión/compromiso, cuyos componentes desempeñan una función primordial en el amor, por encima de otros atributos; por ejemplo, la comunicación forma parte de la intimidad, lo mismo que el cuidado o la compasión; considerando que, si se subdividiese la intimidad, la pasión y el compromiso en sus propias subvariantes, la teoría seguiría conteniendo los suficientes elementos para conservar su solidez.

Además, sustenta Sternberg (2000), que si bien, algunos elementos del amor están vinculados a un tiempo o cultura específica, asumiendo un peso diferente entre éstas, los tres componentes que propone en su teoría, son generales en todas las épocas y lugares; de igual forma, refiere que los tres componentes, aunque producen la sensación de ser diferentes, están naturalmente relacionados, ya que se puede tener cualquiera de ellos en ausencia de uno o de los dos restantes; así mismo, destaca como coincidente el relato de sus historias de amor, con respecto a otras, independientemente de las distinciones relativas al lenguaje y al tono, siendo convergente con otras teorías. Por último, menciona que su teoría, también, se basa en sentimientos y conductas.

Cada uno de los componentes del amor, es definido por Sternberg (2000) de la siguiente manera: la intimidad se refiere a aquellos sentimientos que se dan en una relación humana y que fomentan la proximidad, el vínculo y la conexión; la pasión es entendida como la expresión de deseos y necesidades, tales como la autoestima, afiliación, dominio, sumisión y satisfacción sexual, e implica un estado de intensa nostalgia por la unión con la pareja; por último el componente decisión/compromiso consta de dos aspectos, un aspecto a corto plazo que consiste en la decisión de amar a

cierta persona y un aspecto a largo plazo que lo constituye el compromiso de mantener ese amor.

En continuidad con la propuesta del triángulo del amor, Sternberg (2000) refiere que es posible asignar coordenadas a los tres componentes del amor, donde los valores absolutos más elevados representan cantidades mayores de cada uno de ellos; de esta forma, la geometría del triángulo del amor ilustra que, cuando es mayor el área del triángulo se experimenta más amor, y cuando es menor el área representa que hay menos amor; asimismo, representado por un triángulo equilátero se habla de un amor equilibrado, y al observar que la geometría del triángulo asume la forma isósceles o escaleno (triángulos desequilibrados), se estaría refiriendo a un amor que posee sólo dos o uno de los componentes, donde el vértice más pronunciado (superior, inferior izquierdo o inferior derecho) indica que dicho componente (sea intimidad, pasión o decisión/compromiso) desempeña una función de primer orden.

La importancia de comprender la concepción que tienen las personas sobre el amor, de acuerdo con Sternberg (2000), es fundamental para explicar la forma en que ellas entienden su vida y sus relaciones; así entonces, una representación del amor, brinda a las personas un prototipo que le permite comparar sus ideas, sus sentimientos y sus acciones; por ejemplo, un hombre puede determinar si está enamorado evaluando a su posible ser amado, sus sentimientos, sus ideas y su comportamiento, en un esfuerzo por ver si se ajusta a sus prescripciones culturales del amor, de tal forma, que si éstos coinciden, podrá llegar a la conclusión de que efectivamente está enamorado; por otra parte, si los sentimientos no concuerdan con las ideas sobre el amor, en un momento dado, existe la posibilidad de regular las ideas o los mismos sentimientos a fin de ser congruente con esa concepción.

Sternberg (2000) expone dentro de su teoría, siete tipos diferenciados de amor con base en la combinación de los tres componentes fundamentales del amor (intimidad, pasión, decisión/compromiso), éstos son:

- Agrado (únicamente intimidad). Éste no se encuentra acompañado de pasión, ni de decisión/compromiso. Se experimenta proximidad, vínculo y calidez hacia el otro, aunque ausentes de pasión intensa o de compromiso a largo plazo. Es decir, emocionalmente existe la sensación de proximidad hacia una persona que puede ser un amigo, pero sin que éste despierte una pasión o el deseo de pasar el resto de la vida al lado de esa persona.

- Encaprichamiento (sólo pasión). Este se caracteriza por experimentar los tres componentes del amor (excitación pasional, acompañada de intimidad y decisión/compromiso), sin embargo, se presentan de manera instantánea y se disipan rápidamente; generalmente se presentan con excitación psicofisiológica y síntomas orgánicos (aumento en el ritmo cardíaco, palpitaciones, mayor secreción hormonal, entre otros).
- Amor vacío (sólo decisión/compromiso). Está basada en la decisión de amar y comprometerse con ese amor, aunque la intimidad y la pasión se encuentren ausentes; éste puede encontrarse en relaciones donde existe un distanciamiento y se ha perdido la implicación emocional mutua y la atracción física; a no ser que el compromiso con el amor sea muy fuerte, la relación de pareja puede quedar en nada.
- Amor romántico (intimidad y pasión). En este tipo de amor se combinan dos componentes: la intimidad y la pasión; el agrado es un elemento importante que va acompañado de la excitación generada por la atracción física, pero también, bajo la presencia de una fuerte unión emocional entre las dos personas.
- Amor de compañía (intimidad y compromiso). La evolución de éste, se da a partir de la combinación de los componentes intimidad y decisión/compromiso; consiste en una amistad comprometida a largo plazo, ésta suele observarse en las relaciones donde la atracción física está extinta.
- Amor necio (pasión y compromiso). Es el resultado de la combinación de pasión y decisión/compromiso sin intimidad, que tarda en desarrollarse; existe un compromiso mutuo basado en la pasión, sin el elemento estabilizador que supone la implicación íntima; las relaciones que se basan en este tipo de amor no suelen durar demasiado tiempo.
- Amor consumado (intimidad, pasión y compromiso). Es fruto de los tres componentes en una misma proporción, aunque esto no es garantía de que se conserve o perdure en el tiempo, es importante mantener un cuidado y protección constantes, donde existe una profunda implicación emocional del componente intimidad, del componente pasión y la firme responsabilidad del componente decisión / compromiso.

De esta manera, Sternberg (2000) agrega que esta teoría concibe al amor como una construcción social que refleja un tiempo y un lugar determinado.

Otro estudioso del amor es Botero (2006), quien refiere que las conceptualizaciones que suelen darse para amor son muy dispares, algunas un tanto reductivas y otras un tanto más amplias, pero, hasta fechas recientes nadie ha podido definirlo en forma que satisfaga a todos; encontrando así, definiciones que no logran dar una visión integral del amor porque se han mantenido en una perspectiva de cierta unilateralidad, puesto que le relacionan con el deber, con un amor absolutizado, con la compasión, en una contraposición entre amor y odio, etc.

Menciona este mismo autor que el amor humano es un misterio, dejando ver que éste es la expresión genuina de la relación interpersonal con el otro, siendo de gran importancia comprenderlo como la capacidad de interrelación personal que dispone al encuentro profundo de dos individuos; siendo que el amor es un elemento constitutivo y esencial del ser humano, posee una psicología especial, nace con el hombre, evoluciona con él y debiendo madurar también con él; donde dicho proceso madurativo debe ir del amor captativo (obsesivo) al amor oblativo (amor-entrega, maduro), o bien, del amor auto-erótico (el centrado en la satisfacción de sí mismo) al amor altruista (el que se vuelca en los demás) ; asimismo, señala cuatro tipos de amor humano: el conyugal, el paternal-maternal, el filial y el fraternal.

En el desarrollo de su investigación, Botero (2006) da cuenta de los diversos términos que se han designado al amor, desde culturas antiguas, tales son: *eros* (alude a deseo, aspiración, tensión hacia lo alto, es una conquista del hombre que parte de su autorrealización, es egoísta, quiere hacerse divino e inmortal, motivado por la belleza y revela un valor en el objeto que ama); *filia* (es el amor que se siente de un padre hacia el hijo o viceversa, une a las personas como parte de una misma comunidad o familia); *ágape* (supone sacrificio, es la vida de Dios volcada en el hombre, amor a semejanza del amor de Dios); *storge* (se centra en que alguien se toma el tiempo para conocerse, puede darse entre amigos íntimos que han llegado a sentir cariño y entendimiento del uno hacia el otro); mismos que son intercambiables ampliamente, implicando asociaciones ligeramente distintas.

Es así que, en la medida que se comprenda la psicología del amor humano (aplicable también al amor conyugal), se contribuirá a una mayor humanización de las relaciones interpersonales, ya que éste participa de dos elementos: naturaleza (representa todo aquello que nos ha sido dado, como la existencia, el carácter, el color, la lengua, etc.) y cultura (designa todo aquello que el ser humano hace, conforma y crea); el amor humano ha sido dado al individuo, dicha emoción hace parte de nuestra

naturaleza humana, aparece desde el nacimiento de las personas; es expresión de la condición relacional de la humanidad, de la dimensión intersubjetiva que señala interiormente que uno y otro están llamados a crear una unidad (Botero, 2006).

1.2.2. Emociones negativas

Las emociones negativas se encuentran entre las que se denominan básicas, éstas no necesariamente tienen que ser negativas si su ocurrencia es homeostásica (para proveer equilibrio) y parsimoniosa, como lo indican Palmero, Guerrero, Gómez, Carpi y Gorayeb (2011), sin embargo, cuando ocurren con exceso en cuanto a frecuencia, intensidad y duración, sí se consideran como peligrosas para la salud física, mental y social de las personas.

De acuerdo con Silverio (2002), las emociones negativas implican sentimientos desagradables, valoración de situaciones como dañinas y la utilización de muchos recursos para su afrontamiento. Por su parte, Lange (2001) refiere que los sentimientos categorizados como negativos son reprimidos generalmente, en automático y en gran escala, ya sea porque se sienten desagradables o porque no son sociables.

Bisquerra (2009) señala que las emociones negativas son el resultado de una evaluación desfavorable e incongruente respecto del logro de los propios objetivos, se refieren a diversas formas de amenaza, frustración o retraso de un objetivo o conflicto entre metas; de esta forma, se experimentan ante acontecimientos que son valorados como amenazantes, o ante una pérdida, una meta que se bloquea y se atrasa el logro de esta o no se consigue, por dificultades que llegan a surgir en la vida, entre otras cosas; dichas emociones necesitan de energías y movilización para afrontar la situación de forma más o menos urgente.

Este autor, también menciona que las emociones negativas no necesariamente son malas, siendo importante no asociar negativo con malo, ya que cuando una persona experimenta dichas emociones tiende a sentirse culpable por establecer esta asociación de manera automática; es inevitable llegar a sentir emociones negativas ante determinados sucesos, y todas las emociones son legítimas y se deben aceptar, dado que de éstas puede derivar un comportamiento adaptativo para asegurar la supervivencia o bienestar, como lo es la huida ante algo que produce miedo.

Tristeza

La tristeza es concebida por Vivas, Gallego y González (2007) como una emoción que se produce en respuesta a algunos eventos considerados como no placenteros, revela pesadumbre o melancolía, es una forma de displacer que tiene lugar debido a la frustración de un deseo apremiante, cuya satisfacción se sabe que resulta imposible; de esta forma, la separación física o psicológica, la pérdida o el fracaso, y la decepción (sobre todo cuando se han desvanecido las esperanzas que se han puesto en algo), son desencadenantes de la tristeza; esta emoción se caracteriza por presentar efectos subjetivos como el desánimo, el desaliento, la melancolía y la pérdida de energía; es así como se asocia al pesimismo, pesar, rechazo, infelicidad, condolencia, sufrimiento, vergüenza, decepción, abandono, decepción, remordimiento, bochorno, añoranza, depresión y aislamiento, entre otras emociones.

Por su parte, López y Pérez (2003) dan cuenta de que diversos conceptos se han utilizado como sinónimo de tristeza, pues a través del tiempo se ha estudiado esta emoción desde enfoques como la psiquiatría, donde se ha asociado a la depresión; desde el enfoque psicoanalítico, cuyo término es explicado a través de aquel dolor moral que padece un individuo, y cuya perspectiva relaciona a la tristeza con la melancolía producida por algún duelo resultado de la pérdida del objeto amado; asimismo, la experiencia de la tristeza en el ser humano, como la de todas las emociones, mantiene una esencia subjetiva que hace referencia al sufrimiento humano, al dolor moral y a la posición del sujeto frente a este sufrimiento.

La tristeza se clasifica como una emoción primaria, al igual que la ira, el temor, la felicidad, el enfado, la sorpresa, el disgusto, y también se clasifica entre las emociones negativas (Cuervo e Izzedin, 2007). Como se mencionó anteriormente, ha sido explicada desde las teorías psicodinámicas, donde se destaca el psicoanálisis lacaniano, que refiere que la tristeza tiene su origen en la renuncia del deseo, en el proceso de retroceder ante lo que determina y muestra bajo los ojos de ese acto de abdicación, tomando una posición pasiva ante dicho suceso, que le provoca conflicto y cierto aislamiento ante las consecuencias de su deseo; el sujeto se refugia en la tristeza evadiendo lo que en la realidad le produce y por ello retrocede (López y Pérez, 2003).

También, Silverio (2002) coincide al referir que no cabe duda alguna de la ubicación de la tristeza dentro de las emociones básicas negativas, dado que es una de

las que más hacen sufrir al ser humano; y no obstante que tiene funciones adaptativas y sociales, y que es necesaria para la evolución del ser humano, cuando no es canalizada adecuadamente puede derivar en situaciones más dolorosas para algunas personas; de esta forma, asegura que aunque es imposible evitarla junto con las situaciones que nos hacen sufrir, es posible su afrontamiento de forma adecuada.

Asimismo, agrega este autor que, la tristeza se produce en respuesta a sucesos considerados como no placenteros y denota pesadumbre o melancolía; ante la pérdida de un deseo apremiante, imposible de satisfacer; la cual no siempre es negativa, es decir, asociada como mala emoción (incluso existen algunas culturas que ni siquiera tienen una palabra que la defina); ésta es más un estado de ánimo que una emoción aguda; los desencadenantes son la separación física o psicológica, la pérdida o el fracaso, la decepción o la indefensión (también vistos como ausencia de predicción o control).

Continúa mostrando, Silverio (2002), que el procesamiento cognitivo de la tristeza se produce ante situaciones que carecen de sorpresividad y tiene una baja familiaridad para la persona; cuando se valora la situación como importante para las relaciones y el orden, se esperan las consecuencias antes de desencadenarse al emoción, se bloquean los planes de la persona y se produce una baja urgencia para el afrontamiento; así, la manera en que se afronta pueden ser por reducción de la actividad en todo tipo de tareas, por medio del auto examen constructivo y por cohesión social, es decir, despierta simpatía y atención de los demás.

Identificando los diferentes ámbitos donde se ha explicado a la tristeza, Silverio (2002) deja ver que la literatura está saturada de discursos sobre esta emoción, desde hace muchos siglos, incluidos la antigüedad; desde tal perspectiva se tiende a destacar lo problemático, lo que produce displacer, debido a que lo positivo (el placer, la felicidad) no tiene sentido ser destacado, ya que suele no haber interés social.

En la conclusión de un esbozo teórico respecto de esta emoción, Silverio (2002) concibe a la tristeza dentro de una visión normalizada, puesto que, como estado emocional básico no es mala; ésta tiene una doble función, como se había señalado anteriormente: adaptativa y social; entendiendo que cualquier reacción emocional que se dé ante la misma, no es la más adecuada, por ello, es posible decir que la tristeza es un estado de ánimo caracterizado por el dolor moral y la depresión de los afectos, o una emoción primaria adaptativa que surge por el distanciamiento, la separación o la pérdida del vínculo.

Este mismo autor, entiende a la tristeza dentro de dos grandes ámbitos: el social y el personal; teniendo en cuenta que el social es el primero en que ocurre. Agrega que el surgimiento de esta emoción se da por medio de experiencias repetitivas que pueden ser reales, por ejemplo, la pérdida de un vínculo real, también puede surgir por abstracción o ideales, un ejemplo de esto último puede ser la anticipación negativa al futuro. De igual forma, para Silverio (2002) la tristeza y la adaptación están íntimamente relacionadas, ya que las personas tristes parecen estar descontentas consigo mismas y con la realidad social que les rodea, entendiendo que la adaptación es con uno mismo y con la sociedad.

Para Goleman (2001), la tristeza cumple la función de adaptación frente a una pérdida significativa, como la muerte de un ser querido, o la experiencia de una gran decepción, provocando una disminución en la energía y de entusiasmo ante las actividades de la vida, específicamente por las diversiones y los placeres y, a medida que se convierte en depresión, provoca que el metabolismo se alente; este aislamiento introspectivo permite el llanto ante la pérdida y esperanzas frustradas; dando pauta a un análisis de las consecuencias y, mientras se reactiva la energía, permite planificar un nuevo inicio.

La tristeza es una emoción primaria, la cual aparece cuando cesa una actitud activa y la persona se enfrenta con el hecho irreversible de la causa de la tristeza; es un sentimiento introvertido, de impotencia y pasividad, hay una desmotivación general; es una emoción normal, incluso necesaria para la elaboración de un duelo, no se debe confundir con depresión, la tristeza no es patológica (por lo tanto, no debe recibir tratamiento médico) (Conangla, 2005).

Ya se ha visto que todos los estudiosos de las emociones coinciden en que ésta es una emoción básica, dentro de las negativas, Reeve (2010) por su parte, señala que la tristeza es la emoción más negativa y aversiva, la cual surge principalmente de experiencias de separación o fracaso, y motiva a la persona a iniciar cualquier comportamiento necesario para aliviar las circunstancias que la provocan (antes de que ocurra algo nuevo); es así que, al sentir tristeza es más probable que surja una disculpa o se intente reparar el agravio hecho, pero desgraciadamente algunas situaciones o circunstancias no pueden repararse, entonces bajo condiciones de desesperanza, la persona no se comporta en forma activa y vigorosa, sino que tiende a inactivarse o aletargarse conduciéndole posteriormente al retraimiento.

Enojo

El enojo se encuentra clasificado en las emociones primarias negativas, y como lo señalan Vivas, Gallego y González (2007), éste se desencadena ante situaciones que son valoradas como injustas o que atentan contra los valores morales y la libertad personal, también ante situaciones que ejercen un control externo o coacción sobre el comportamiento propio, o personas que nos afectan con abusos verbales o físicos, así como situaciones en las que se percibe una injusticia o bloqueo de objetivos.

Estos autores también señalan que el enojo produce efectos subjetivos o sentimientos de irritación, furia y rabia, acompañada de obnubilación, incapacidad o dificultad para la ejecución eficaz de los procesos cognitivos; esta emoción produce también una sensación de energía o impulsividad, provoca una necesidad subjetiva de actuar física o verbalmente, de forma intensa e inmediata para dar solución activamente a la situación problemática; quien experimenta esta emoción, la percibe como aversiva, desagradable e intensa; se ha descrito como una emoción peligrosa debido a que su finalidad funcional es el destruir las barreras que se distinguen, puesto que tiende a movilizar la energía hacia la autodefensa; dicha emoción es asociada con enfado, irritación, malhumor, indignación, desprecio, exasperación, furia, cólera, ira, aversión, resentimiento, celos, amargura, hostilidad, menosprecio, rencor, odio, desagrado, violencia, venganza, entre otras.

Al definir el enojo, Silverio (2002) deja ver que se trata de una reacción de irritación, furia o cólera provocada por la indignación y la molestia de sentir vulnerados los derechos propios o de los demás, de hecho, nombra esta emoción como ira; asimismo, muestra que su campo semántico es amplio y también se le identifica como rabia, resentimiento, furia, exasperación, indignación, animosidad, irritabilidad, hostilidad, odio y violencia. También señala que se produce cuando alguien se siente herido, engañado o traicionado; y cuyo afrontamiento puede ser a través del ataque, autodefensa, control del enojo, ira centrípeta o ira centrífuga.

Respecto de la conceptualización de esta emoción, Sánchez, Retana y Carrasco (2008) muestran el rescate de algunas consideraciones que se tienen al respecto, de esta forma, refieren que el enojo suele considerarse como un concepto más elemental, refiriendo a un estado emocional que incluye sentimientos que varían de intensidad, desde una leve molestia o irritación hasta la furia o la ira, acompañado de una excitación del sistema nervioso autónomo. Asimismo, destacan que la mayoría de las reacciones

de esta emoción, son el resultado de una amenaza percibida al auto valor, provenientes de una baja tolerancia a la frustración.

Ahora bien, Fischer, Shaver y Carnochan (1990), también consideran al enojo como una emoción básica negativa. Otro autor que destaca su consideración respecto de esta emoción, es Murillo (2008), quien lo considera como aquella fuerza que da impulso ante situaciones percibidas como causantes de frustración para un individuo; asimismo, refiere que el enojo tiene como característica un efecto transitorio, ya que la emoción está y permanece allí, hasta alcanzar su meta, como es la eliminación de elementos que son percibidos como frustrantes en ese momento.

El enojo es un sentimiento que pasa cuando se siente dolor (puede ser por vergüenza, ser menospreciado, etc.) o cuando alguien se da cuenta de que ha culpado a alguien por lo sucedido; esto lleva a una forma de comportamiento agresivo (puede derivar en agresión física o palabras que causan dolor), también es posible sentir enojo sin ser agresivo, o ser agresivo sin estar enojado; así, cada situación que hiera o causa dolor da la oportunidad de escoger entre culpar a alguien más por lo sucedido o usar pensamientos inteligentes y relajarse para ayudar a aliviar el enojo (Bohensky, 2004).

Los argumentos de Bohensky (2004) dejan ver que la persona que se encuentra enojada también tiende a reaccionar de manera defensiva a través de sentirse mal consigo mismo, sentir vergüenza, apartarse de los demás, tratando de tapar sus sentimientos profundos y atacando a otros (esto último desvía el foco de atención de sí mismo para no sentirse mal respecto al amor propio).

De igual forma, Pfeiffer (2003) señala que sentirse enojado es una de las respuestas que la vida nos da, algunas ocasiones provocado en la interacción con otras personas, cuya emoción comienza a sentirse como una experiencia dolorosa (puede ser un dolor físico o como sentimiento), lo que puede causar que la persona que lo está sintiendo, se excite biológicamente, propiciándose un fuerte deseo de ser libre (esta liberación puede ser creativa positiva o puede ser destructiva). Agrega el autor que, todos tenemos razones para sentir enojo de vez en cuando, siendo que esta emoción es una señal que nos indica que alguien percibe algo que no es correcto o es injusto, convirtiéndose en un problema cuando se responde destructivamente, ya que se afecta a las personas del contexto donde se desenvuelve.

En las declaraciones hechas por Pfeiffer (2003) se observa que, las personas que se enojan suelen sentirse avergonzadas momentáneamente, esta clase de vergüenza duele, y puede ser positiva al producir mensajes que es necesario escuchar, o también

puede presentarse una vergüenza excesiva, la cual difícilmente desaparece y conlleva a tomar acciones peligrosas o de desesperación, tales como el repudio a sí mismos o a los demás, vivir en un mundo de apariencias sin poder confrontar su sentir, retirarse y evitar contacto con otras personas para no sentirse expuestos, evitar hablar de las cosas que hacen sentir incomodidad, entre otras conductas.

De acuerdo con las aportaciones hechas por Sánchez Aragón (2010), cada individuo vive las experiencias emocionales de manera personal y específica, lo cual depende de sus experiencias previas, de su aprendizaje, carácter y de las situaciones concretas; de esta forma, refiere que el enojo es una emoción que induce sensaciones displacenteras (valencia negativa), que se produce a partir de una experiencia que involucra una situación no esperada, es decir, la aparición súbita de ésta, a partir de un estado cognoscitivo y sensación de imprevisibilidad; dicha emoción sale de las normas apropiadas, produciendo en la persona una necesidad de modificación y/o corrección, señala también que esto es de poca duración; agrega que la impotencia, coraje, desvalorización, mal humor, malestar y odio suelen asociarse con dicha emoción, a partir de la ideación de una venganza (con dirección intencional a un objeto específico). El enojo, de acuerdo con esta misma autora, es provocado a partir de la sensación de traición, la que debe ser reflexionada para lograr el control, solucionando la situación o evitándola.

Por su parte, Goleman (2001) señala que la expresión de disgusto o enojo es la misma en cualquier país del mundo, pues transmite un mensaje idéntico: algo es desagradable o repugnante; aclara que la expresión facial del disgusto, es muy parecida a la expresión del enojo (el labio superior arrugado y la nariz ligeramente fruncida) y ambas dan cuenta de un intento por bloquear las fosas nasales.

Continuando con las aportaciones de autores que han trabajado la intervención de esta emoción, Mena, Millares, Pumarada y Alcázar-Olán (2013) refieren que cuando el enojo es intenso, frecuente y se sale de control, puede provocar problemas en la calidad de vida, en la salud, en la conducta y en las relaciones interpersonales, llegándose a presentar estos problemas debido al inadecuado manejo de la emoción; agregan que las consecuencias negativas del enojo no sólo afectan a la persona que lo experimenta, sino afectan también a las personas que se encuentran alrededor. Estos mismos autores dejan ver la importancia de abordar esta emoción en investigación y en procesos de intervención que lleguen al tratamiento del enojo, ya que esta emoción

puede provocar daños por agresión, disminuir la autoestima y perjudicar las relaciones interpersonales.

No obstante que son diversos y constantes los problemas que se llegan a presentar debido al enojo, poco se han ofrecido tratamientos que cuentan con evidencia en su eficacia; en el caso del enojo, los pensamientos influyen demasiado para que surja dicha emoción, de esta forma, los cambios en el pensamiento (reestructuración cognitiva), como lo es pensar de forma diferente para hacer interpretaciones más realistas, contribuyen a la disminución del enojo; otra condicionante que lleva a sentir enojo es la tensión física, o sea, cuando una persona suele estar tensa es más susceptible para enojarse con facilidad, de ahí que al trabajar procesos de relajación, ayuda a disminuir dicha predisposición (Mena, Millares, Pumarada y Alcázar-Olán, 2013).

De esta forma, cuando se interviene en el manejo del enojo, señalan Mena, et al (2013) que se presenta menor depresión, se observa contención del enojo respecto a otras personas (no guardar rencores) y control para hacer etiquetas peyorativas; asimismo se muestra un aumento en el control interno (como la relajación) y en el control externo (mayor paciencia).

Otra autora que se ha enfocado en el manejo del enojo, es Bohensky (2004), quien refiere que esta emoción suele comenzar cuando se siente dolor físico (dolor de estómago, cansancio) o emocional (haber sido rechazado, ser señalado como débil o feo), cuyo dolor despierta el deseo de querer sentirse mejor inmediatamente (estas reacciones que despierta pueden ser utilizadas como una técnica positiva para manejar adecuadamente el enojo); también una persona suele enojarse cuando se usan sentimientos provocativos (cuando se le echa la culpa a las cosas o a otras personas), el problema es que este tipo de pensamientos, aunque ayuda a desviar el enojo, puede provocar una serie de pensamientos que siguen y siguen. La autora menciona que no es posible enojarse sin sentir dolor, donde también hay una necesidad de aliviar dicho dolor y los pensamientos provocativos, es por eso, la necesidad de controlar los sentimientos que el enojo despierta y el tipo de pensamientos que se tienen.

De forma coincidente, en su aportación para manejar el enojo, Pfeiffer (2003) deja ver que es importante identificar los pensamientos que provocan dicha emoción, ya que a menudo no se es consciente de tener pensamientos referidos a uno mismo o a otros, y de qué tipo de pensamientos se tienen; hace notar que los pensamientos que provocan tienen gran impacto al sentido del enojo, lo cuales reflejan el paso por las experiencias y son interpretaciones de la situación. También resalta este autor, que es

primordial identificar cuál es la fuerza de esta emoción, lo que se explica a partir de cuán excitada emocionalmente se siente la persona (por ejemplo, poco molesto o enfurecido); asimismo, ayuda mucho reconocer el comportamiento que se tiene, a partir de observar cómo actúa la persona que está enojada (es decir, el enojo se mantuvo adentro y no hizo nada, o por estar enfurecido ofendió o agredió).

Desde los argumentos de Reeve (2010), esta emoción es la más exaltada y la más peligrosa, puesto que su intención es destruir las barreras en el ambiente, considerando que la persona que está enojada se vuelve más fuerte y tiene más energía; regularmente el enojo estimula la agresión, produciendo destrucción y lesiones innecesarias, también aumenta la probabilidad de sufrir un infarto; sin embargo, dicha emoción puede ser expresada de manera positiva, funcional y productiva, donde, en lugar de una expresión violenta, se expresa de manera asertiva y pacífica.

Miedo

El miedo es una emoción primaria negativa, de acuerdo con lo que resaltan Vivas, Gallego y González (2007); esta se activa por que se percibe un peligro, encontrándose muy ligada al estímulo que la genera; es una señal emocional que advierte la proximidad de un daño físico o psicológico, también implica una inseguridad por la propia capacidad para soportar o manejar una situación de amenaza. Respecto de la intensidad de la respuesta emocional de miedo, los autores dejan ver que ésta depende de la incertidumbre sobre los resultados, siendo esta emoción una de las más intensas y desagradables, ya que genera aprensión, desasosiego y malestar, siendo su característica principal una sensación de tensión nerviosa, de preocupación y recelo por la propia seguridad o por la salud, generalmente acompañada por una sensación de pérdida de control, y suele ser característico de esta emoción una sensación de tendencia a la acción evitativa; como parte de esta familia, se asocian a dicha emoción: el terror, nerviosismo, alarma, pánico, tensión, pavor, desasosiego, susto, temor, preocupación, horror, ansiedad, etc.

Respecto de esta emoción, Silverio (2002) deja ver que el miedo es producido por un peligro, advierte la aproximación de un daño físico o psicológico; se inserta en las personas por medio del procedimiento de condicionamiento clásico; asimismo, señala que para afrontarlo se utilizan diversos mecanismos, entre los que se encuentran el escape, la evitación o la focalización de la atención.

En cuanto a esta emoción, Lange (2001) resalta dos efectos diferentes causados por la aceptación (sentir miedo en su función sana) o por el rechazo (sentir miedo en forma alterada) del miedo. Respecto del miedo en su función sana, refiere que la función protectora principal de esta emoción es mantener a la persona en una actitud relajada de alerta (incluso cuando se está dormido); no se es consciente de dicha actitud, pero siempre acompaña a cada persona, puede variar de acuerdo a la situación (estar más alerta al conducir entre el tránsito, y estar menos alerta mientras se está en casa mirando la televisión), dicha actitud de alerta permite que la persona reaccione con gran velocidad en el momento que se presente un peligro real; las reacciones sanas que el miedo provoca frente a un peligro real son la huida (cuando esta es posible), el ataque para defenderse (cuando no es posible huir), y la parálisis para pasar desapercibidos o acorazarse.

En su obra literaria, Delumeau (2012) recopila una serie de múltiples aportaciones acerca de esta emoción, construyendo un discurso que da cuenta de cómo se le ha considerado a través de la historia, de ahí que las líneas escritas por este autor muestran que la palabra miedo está cargada de vergüenza, la cual suele ocultarse; no es sinónimo de cobardía; éste es natural, ya que ha acompañado al hombre desde su nacimiento, el que no tiene miedo no es normal y no tiene que ver con el valor, ya que la necesidad de seguridad es fundamental por ser la base de la afectividad y de la moral humana; el miedo es ambiguo, inherente a la naturaleza humana, representa una muralla esencial que da garantía contra los peligros, un reflejo indispensable que permite al organismo escapar provisionalmente, sin éste no sería posible sobrevivir.

Continuando con Delumeau (2012), rescata que cuando el miedo sobrepasa una dosis soportable se vuelve patológico y crea bloqueos y puede paralizar, cuando el miedo es colectivo puede llevar a comportamientos aberrantes y suicidas, donde ha desaparecido la apreciación correcta de la realidad (por ejemplo, pánicos colectivos); también menciona que, el miedo individual es una emoción-choque, la cual está precedida de sorpresa, y es provocada por la toma de conciencia de un peligro presente y agobiante que amenaza la conservación de sí mismo (desde la propia percepción); y como toda emoción, el miedo puede provocar efectos contrastados según la persona y la circunstancia, incluso reacciones alternativas en un mismo sujeto (aceleración de los latidos del corazón o su ralentización, respiración rápida o lenta, contracción o dilatación de los vasos sanguíneos, comportamiento de inmovilización o exteriorización violenta, etc.); en los casos límite, la inhibición llegará hasta una pseudoparálisis ante el

peligro (es decir, estados catalépticos) y la exteriorización se manifestará en una tempestad de movimientos enloquecidos e inadaptados (esto es característico de un estado de pánico). Agrega este autor que, el miedo libera una energía inhabitual y la difunde por todo el cuerpo, la cual representa una reacción utilitaria de legítima defensa, y que suele no ser empleada en el momento oportuno. Esta emoción, a diferencia de la angustia, tiene un objeto determinado al que se puede hacer frente, ya que la angustia no lo tiene.

El miedo como emoción básica, y de acuerdo con Gordillo y Mestas (2012), se encuentra manifiesto en la vida diaria del ser vivo, tomando forma y valor adaptativo y de sobrevivencia como parte de las emociones negativas; éste, en tanto es una emoción vital del ser humano, constituye un sentimiento básico que prepara al sujeto para la acción, ya sea como acercamiento o alejamiento, y transcurre en niveles progresivos que demandan mayor elaboración cognitiva. Los mismos autores mencionan que, el miedo es un indicador del potencial de motivación de cualquier persona, dicha motivación dirige la conducta, la cual es determinada por la intensidad y tipo de miedo que se experimente. Asimismo, aseguran que si el miedo dirige la conducta del ser humano, debería sistematizarse su medida en una sociedad, en un momento determinado, incluso sería de utilidad promover un continuo control de la evolución de los miedos en la sociedad y su relación con diferentes parámetros que puedan estar actuando como activadores o moduladores de tales temores.

Por su parte, Goleman (2001) muestra que a nivel biológico, cuando una persona experimenta miedo, la sangre fluye con dirección a las manos, resultando más sencillo tomar un arma o golpear a un enemigo, el ritmo cardiaco aumenta y la presencia de la adrenalina provoca un ritmo de energía muy fuerte, capaz de originar una acción vigorosa.

En el mismo tenor de dar cuenta de dicha emoción, Gonzalbo, Staples y Torres (2009) lo hacen a la manera del rescate literario, mostrando que el miedo tiene muchas caras, siendo complejo poder abarcar sus múltiples facetas; el cual puede producir estados duraderos de alteración de los sentimientos, reacciones paralizantes o arrebatos violentos; éste se relaciona con lo que se desea y también con lo que se rechaza, con lo probable y con lo dudoso, siendo que sólo la certeza o la ignorancia total no permiten que se sienta miedo. Señalan estas autoras que, a través de la historia no han cambiado mucho los términos, dado que reflexiones desde las civilizaciones antiguas, como la filosofía platónica, se concebía al miedo en contraste con la valentía y se le relacionó

con los valores formativos del carácter; el mecanismo del miedo ha sido uno de los factores que ha permitido que las estructuras sociales sean duraderas.

El miedo se sustenta en el desconocimiento del futuro y por tanto en la duda, de forma que la certeza anula el miedo; pero tampoco existe esta emoción sin un conocimiento o una experiencia previa, puesto que no se le teme a nada cuando no se sabe nada; el miedo es estructurador de las relaciones sociales e instaurador de comportamientos; las manifestaciones de éste actúan como mecanismos defensivos ante situaciones de peligro inminente para neutralizarlo o disminuirlo (Gonzalbo, Staples y Torres, 2009).

De igual forma, André (2006) deja ver que todas las personas sienten miedo cuando están en peligro o ante una amenaza inminente, siendo una emoción fundamental, es decir, universal, inevitable y necesaria; así, el ser humano, al igual que todas las especies animales, está programado por la naturaleza y la evolución para sentir miedo ante ciertas situaciones; asegura que el miedo es un sistema de alarma natural cuya función es la de avisar de algún peligro para poder enfrentarse mejor al mismo, siempre y cuando dicha señal de alarma esté bien regulada; es decir que, un miedo normal es una alarma bien calibrada tanto en su activación como en su regulación.

De esta manera, el autor aclara que en la activación, la alarma del miedo sólo se dispara en el momento apropiado (ante un verdadero peligro, y no ante una posibilidad o el recuerdo de un peligro), tiene en cuenta el contexto, y es importante que su intensidad sea proporcional al peligro; aclara el autor que puede haber errores y falsas alarmas, las cuales son esporádicas y controlables. Continuando en la ampliación de lo que anteriormente afirma el autor, indica que en la regulación, el miedo normal desaparece fácil y rápidamente cuando el peligro ya ha pasado o cuando la persona se ha dado cuenta de que no era tanto como creía (siendo el caso de los temores asociados a la sorpresa: ruidos violentos, personas que llegan sin hacer ruido, etc.), esta regulación rápida del reflejo del miedo facilita la capacidad de adaptación (toda vez que el miedo ha desempeñado su papel, debe disminuir, de lo contrario se vuelve inútil y peligroso); de forma que, un miedo no regulado es lo que se denomina ataque de pánico, el cual aniquila la capacidad de adaptación de la persona y la paraliza por completo.

Es así que, el miedo normal a un peligro concreto se puede controlar, se puede regular su nivel de sensibilidad a la alta o a la baja en función del contexto y de las necesidades del momento (por ejemplo, la mente no considera el miedo cuando alguien se va de compras al mercado, pero sí lo activa cuando la persona va de cacería a la

selva), pudiendo ejercer un control relativo sobre la programación de los miedos (André, 2006).

En lo que se refiere al miedo patológico, André (2006) lo explica como una alarma mal ajustada, tanto en su activación (activación anormal, se desata con demasiada frecuencia en umbrales de peligrosidad muy bajos), como en su regulación; en el miedo patológico, se observa que las personas que padecen fobias, van agravándose cada vez que se repite la situación. Así, es como el autor muestra la diferencia entre miedo y fobia: el miedo normal se presenta en intensidad limitada y a menudo es controlable, asociado a situaciones objetivamente peligrosas, con evitaciones moderadas e incapacitación leve, y en el miedo por ansiedad anticipatoria, la vida no está condicionada al miedo, también, en los miedos normales, las confrontaciones repetidas pueden hacer que poco a poco disminuya la intensidad del miedo; por otra parte, las fobias son miedos que pueden llegar al pánico con frecuencia incontrolable, asociados a situaciones que a veces no son peligrosas, suceden evitaciones e incapacitaciones importantes, también, se presenta una ansiedad anticipatoria mayor (la vida está condicionada por el miedo), y a pesar de las repetidas confrontaciones, el miedo no disminuye.

Aportes importantes de André (2006), dan cuenta de cómo se adquieren los miedos excesivos y las fobias, siendo una parte importante el aprendizaje de esto, basándose en el modelo biopsicosocial; pero, el autor comenta que lo relevante no radica en qué es lo que predispone al miedo excesivo, sea innato o adquirido, sino en ver cómo se puede cambiar y hacer retroceder poco a poco el miedo; de forma que, la comprensión del funcionamiento de los miedos exagerados es un preliminar esencial para la curación: en un primer momento se debe luchar contra el miedo conductual (comprender de qué se compone y empezar a hacer frente a las situaciones que se temen); en una segunda etapa, la repetición de estos enfrentamientos permitirá modificar la visión del mundo (al comprender los miedos psicológicos y cómo modificarlos, se aumenta la lucidez); y la tercera etapa, en un desgaste paulatino de la reacción emocional del miedo, se llega a una pacificación interior y a la comodidad de una vida sin miedos exagerados.

Los argumentos de Reeve (2010), coinciden con los planteados por los demás autores, puesto que también considera que el miedo es una reacción emocional que nace de la interpretación que una persona hace acerca de la situación que enfrenta, la cual percibe como peligrosa y amenazante, provocada por la vulnerabilidad que se siente

ante el peligro o por una expectativa de que las propias capacidades de afrontamiento no pudieran estar a la altura de las circunstancias que se avecinan; el miedo motiva la defensa (puede ser a través de escapar o retrayéndose –quedarse quieto y tranquilo–), la persona tiembla, transpira, mira alrededor y siente tensión nerviosa que le inclina a protegerse. Esta emoción, agrega el autor, de manera positiva puede proveer el apoyo motivacional para aprender nuevas respuestas de afrontamiento.

Capítulo 2. Habilidades Emocionales como Recursos Regulatorios

Para dar comienzo a este capítulo, resulta necesario revisar el marco general de donde se desprenden las habilidades emocionales; encontrando que, el mismo concepto de habilidad ha sufrido diversos cambios a lo largo del tiempo, esto lo podemos notar en la forma en que se ha concebido desde su abordaje en el marco de la Inteligencia Emocional.

2.1. Las Habilidades Emocionales desde la Inteligencia Emocional

De acuerdo con Fernandez-Berrocal (2008), en su estudio de Inteligencia Emocional, refieren que resulta primordial el dominio de las habilidades emocionales para el desarrollo evolutivo y socioemocional del individuo, de ahí, la necesidad de entrenarlas, practicarlas y perfeccionarlas para convertirlas en una respuesta adaptativa como parte del repertorio natural de la persona y para el desarrollo de la IE; de esta forma, el entrenamiento de estas habilidades se ha llevado a cabo con programas como el denominado Aprendizaje Socio Emocional (SEL) que se ha aplicado en Estados Unidos con óptimos resultados.

De igual forma, el conocimiento o el poseer habilidades sociales que faciliten la resolución de un conflicto, no asegura una adecuada IE, como hace mención López, Iriarte y González (2004); hace falta no sólo conocer y poseer, sino saberlas poner en práctica en el momento adecuado y de forma correcta, para que sean eficaces dichas habilidades, tomando en cuenta la motivación y variables afectivas que puedan intervenir cuando se pretenda hacer uso de ellas. La IE, está ligada positiva y significativamente, con variables de personalidad como autoestima, empatía, extraversión y apertura a los sentimientos, así como con variables de satisfacción vital y calidad en las relaciones sociales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

A principios de los 90's, Salovey y Meyer proponen una visión de la inteligencia desde el campo de la Inteligencia Emocional, refiriéndose a un conjunto complejo que incluye destrezas, actitudes, habilidades y competencias, capaces de determinar la conducta en el plano individual. Dichos autores enmarcan cinco componentes propios

del coeficiente emocional: los primeros tres hacen referencia a capacidades relativas a la persona y son la autoconciencia o conciencia del propio estado emocional, autocontrol o aquella capacidad para modificar o parar emociones evitando que algunas situaciones de la vida cotidiana se conviertan en problemas y la automotivación o capacidad para impulsarse ante situaciones adversas; y los otros dos componentes del coeficiente emocional hacen referencia a la capacidad que tiene el individuo para reconocer las emociones en otros y a la asertividad, que se entiende como la habilidad para ser oportuno en el contexto de cada ocasión (Molina, 2002), que se revisaran más adelante.

2.1.1. Concepción de la Inteligencia Emocional

La Inteligencia Emocional (IE) está integrada por dos componentes: inteligencia y emoción, esto de acuerdo con Bisquerra (2009); quien señala que ambos componentes constituyen dos grandes sistemas psicológicos del ser humano; el primero, considerado como una capacidad casi exclusivamente cognitiva, abarca los procesos relacionados con el pensamiento, la razón, el sentimiento y la conducta; el segundo es concebido como un estado interno, afectivo y subjetivo que viene acompañado de cambios orgánicos de origen innato, influidos por la experiencia, la cual a su vez, involucra un conjunto de pensamientos característicos, actitudes y creencias que conllevan a valorar una situación concreta que influye en la forma en que se percibe dicha situación, y por consiguiente en la conducta.

Se entiende por Inteligencia Emocional, de acuerdo con Salovey, Brackett y Mayer (2007) al proceso involucrado en el reconocimiento, uso, comprensión y gestión de los propios y de otros estados emocionales, para resolver problemas emocionales y regular el comportamiento. Estos mismos autores refieren que el término de IE queda definido formalmente en publicaciones hechas por ellos mismos, donde el primer artículo define la IE como la capacidad de controlar las propias emociones y las de otros, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones; y en el segundo artículo se reportó evidencia empírica, donde los resultados del estudio empírico demostraron que la emoción y la cognición podrían combinarse para realizar un sofisticado procesamiento de la información. De esta forma,

concluyen que la Inteligencia Emocional es conjunto de habilidades que explican cómo las personas perciben las emociones y entienden la variación de estas con exactitud; y aseveran que más formalmente, definen la IE como la habilidad para percibir y expresar emociones, asimilar emociones en los pensamientos, entender y razonar emociones, y regular emociones en sí mismos y en otros. La inteligencia, en este sentido, se basa entonces en el uso adaptativo de las emociones que le da el individuo, para solucionar problemas y adaptarse a su medio (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

De acuerdo con Pérez y Castejón (2006), es posible apreciar nuevas direcciones respecto de los estudios acerca de la Inteligencia Emocional que no se habían tenido, donde se abordan las emociones dentro de la psicología cognitiva, lo cual no se había abordado anteriormente; este concepto hace alusión a un subconjunto de la inteligencia social que involucra la habilidad para monitorear sus propias emociones y sentimientos, así como los de otras personas, para discriminar entre éstos y usar esta información como guía de sus propios pensamientos y acciones.

De acuerdo con Grewal y Salovey (2006), ha surgido un interés popular por la Inteligencia Emocional, no obstante ha recibido grandes críticas, lo que se explica por la diferencia sustancial entre la definición popular y la científica que se hace de ésta, además de que no ha sido una tarea fácil su medición; a pesar de tales dificultades, la investigación sobre esta temática se ha convertido en una prometedora línea de investigación científica, dado que la IE sí ha podido ser medida como un conjunto de capacidades mentales, cuya información aportada por la medición puede ayudar a los individuos a entender el papel de las emociones en su vida cotidiana.

Continúan comentando Grewal y Salovey (2006) que hablar de inteligencia social supone una forma de definición más amplia que la de IE, por lo que las capacidades relacionadas con ésta primera, se escapan a los científicos, sin embargo, la IE es un concepto más acotado; asimismo, señalan que las emociones comportan importantes implicaciones en las relaciones sociales, sin dejar de contribuir a otros aspectos de la vida. Agregan que cada persona tiene la necesidad de establecer prioridades, de mirar positivamente hacia el futuro y reparar los sentimientos negativos antes de que le hagan caer en la ansiedad y la depresión; así, el concepto de IE aísla un conjunto específico de aptitudes que se encuentran implícitas dentro de las capacidades que abarca la noción de inteligencia social.

La Inteligencia Emocional despertó un gran interés en la investigación dentro del campo de la psicología, respecto de la interacción entre emoción y pensamiento, donde

se han realizado estudios que integran otras variables como la depresión, la memoria, la percepción de la emoción en las expresiones faciales y la importancia funcional del control y la expresión de las emociones; desde cuyos trabajos emerge la inteligencia emocional; y donde se admite la consideración de inteligencia debido a que es cuantificable; entonces, la IE se pone de manifiesto cuando se opera información emocional, de la misma forma que otros tipos de inteligencia (Grewal y Salovey, 2006).

Por su parte, Vallés y Vallés (2000) refieren que la IE están compuesta por una serie de habilidades emocionales que se definirían como las capacidades y disposiciones para crear voluntariamente un estado de ánimo o sentimiento, a partir de las ideas que tenemos sobre lo que ocurre. Es así que, al conocer los pensamientos y comportamientos que provocan determinados estados de ánimo, es posible controlar dichos estados de una mejor manera, para solucionar problemas que éstos puedan generar. Estos mismos autores, mencionan que una persona con una alta IE es socialmente más equilibrada, extrovertida, feliz, desarrolla pensamientos positivos sobre el entorno, se preocupa por la gente y las cosas, asume responsabilidades, muestra comprensión por los demás y se siente satisfecha consigo misma.

La IE se ha evaluado a través de dos modelos, de acuerdo con Trujillo y Rivas (2005), los mixtos: enfocados hacia la personalidad en relación con la inteligencia emocional, entre ellos se encuentran los desarrollados por Cooper y Sawaf, y por Goleman; por otro lado, los modelos basados en habilidades: los cuales tienen que ver en cómo se capta y se utiliza la inteligencia emocional en el aprendizaje; dentro de éstos el Modelo de Salovey y Mayer es el más referido. Apartados más adelante, se aborda de manera más amplia estos modelos.

Por otro lado, Suberviola-Ovejas (2012) señala que se ha generado un gran interés por el estudio del ámbito de las emociones, en los últimos años, y sobre todo, el papel que la inteligencia emocional juega en el contexto educativo, especialmente en la influencia que este tiene como determinante del éxito académico y la adaptación social de los estudiantes; siendo que está demostrado empíricamente esta influencia que tienen las competencias emocionales.

Respecto de la IE, Bisquerra y Pérez (2007), señalan que existe cierta confusión entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional; cuyos autores aclaran que existe un debate acerca del constructo de inteligencia emocional, lo cual corresponde a la psicología, en tanto que a la educación le corresponde la

aplicación de las aportaciones y resultados de la investigación psicológica; entendiendo que educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento fundamental del desarrollo integral de la persona, con la finalidad de capacitarle para la vida; en tanto que, la IE es un constructo hipotético que está en debate en el campo de la psicología, en cuyo debate hay como punto de acuerdo: la importancia del desarrollo de competencias emocionales.

2.1.2. Concepción de Habilidades Emocionales

La habilidad ha sido definida por diversos autores, de quienes Díaz (1999) presenta algunas propuestas: a mediados del siglo veinte, Guthrie refiere que la habilidad es una capacidad adquirida por aprendizaje para alcanzar resultados fijados previamente, con un máximo de éxito y, a menudo, un mínimo de tiempo de energía, o de los dos; asimismo, en la década de los sesenta, Knapp la define como la capacidad adquirida por aprendizaje, de producir resultados previstos con el máximo de acierto y, frecuentemente, con el mínimo de coste en tiempo, energía o ambas cosas.

Asimismo, Díaz (1999) señala que cuando una habilidad se ha adquirido, se demuestra que se es hábil en determinada cosa; asimismo, menciona que es posible considerar diferentes niveles de ejecución, los cuales están relacionados con la capacidad innata del individuo y los aprendizajes previos del mismo, que determinan un nivel concreto de habilidad.

Las habilidades emocionales, de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), hacen referencia a las competencias emocionales, entendiéndolas como un subconjunto de aquellas competencias personales que posee el sujeto; de esta forma, las competencias emocionales están relacionadas con la autoeficacia de la expresión emocional, donde se presenta el siguiente conjunto de competencias: 1. Conciencia del propio estado emocional, que refiere a la capacidad de experimentar emociones simultáneas y múltiples; 2. Habilidad para diferenciar las habilidades de los demás, con base en claves culturales y con significado emocional; 3. Habilidad de usar el vocabulario emocional y términos expresivos social y culturalmente aceptados, y así relacionando las emociones

con los roles sociales; 4. Capacidad para implicarse de forma empática en las experiencias emocionales de otros; 5. Habilidad para entender que algunas veces el estado interno puede no ser compatible con la expresión externa de dicho estado emocional; 6. Habilidad para experimentar y controlar emociones negativas utilizando estrategias que regulen la intensidad y duración de las mismas; 7. Habilidad para ser consciente de que nuestras relaciones están definidas por el grado de inmediatez emocional o sinceridad en cuanto a la expresión, así como el nivel de reciprocidad y simetría en las relaciones; y 8. La capacidad de autoeficacia emocional, que le permite al individuo verse a sí mismo y sentirse por encima de todo, como quiere sentirse, aceptando su propia experiencia emocional.

En tanto que la habilidad es entendida como aquellas conductas específicas y necesarias para desempeñar exitosa y satisfactoriamente una actividad, el caso de las habilidades sociales se refiere a aquellos comportamientos o conductas específicas y necesarias para interactuar y relacionarse con el otro de forma efectiva, satisfactoria y exitosa socialmente (Muñoz, Crespí y Angrehs, 2011).

Al respecto, Yarzon, Alonso-Arbiol, Plazaola y Sainz De Murieta (2001) refieren que la competencia social se desarrolla a lo largo de los primeros años de vida, se relaciona con el bienestar emocional, y puede llegar a afectar la habilidad posterior del niño (inicialmente) para adaptarse funcionalmente a la escuela y para formar relaciones adecuadas a lo largo del ciclo vital. Conforme el niño avanza hacia el estado adulto, refieren estos autores que, las habilidades sociales se convierten en algo esencial para la formación de amistades duraderas, relaciones íntimas interpersonales satisfactorias, trabajar bien e integrarse de manera productiva a la comunidad.

Dentro del campo de estudio de las habilidades sociales, la autorregulación emocional ha despertado un gran interés por las implicaciones que tiene para el funcionamiento social de los individuos, por lo que es considerada durante la década de los ochentas, como la capacidad de las personas para modificar su conducta en virtud de las demandas de situaciones específicas. De hecho, como el desarrollo de esta habilidad, es tan importante, en 1993 la División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (OMS), propuso la Iniciativa Internacional para la Educación en Habilidades para la Vida en las Escuelas (Life Skills Education in Schools), cuyo propósito era difundir mundialmente la enseñanza de un grupo genérico de diez destrezas psicosociales, consideradas relevantes en la promoción de la competencia psicosocial de

niñas, niños, adolescentes y jóvenes (Carbonell, 2011), que les permitiera acceder a estilos de vida saludables (Bravo, 2005).

En este conjunto de 10 habilidades propuestas por la OMS, se encuentran: autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, manejo de problemas y conflictos, pensamiento creativo, manejo de tensiones y estrés, se encuentra la habilidad para el manejo de emociones y sentimientos, la cual propone aprender a navegar en el mundo de las emociones y sentimientos, logrando mayor sintonía con el propio mundo afectivo y el de las demás personas (Bravo, 2005). Desde esta perspectiva, se considera que las emociones y sentimientos envían señales constantes que no siempre son escuchadas; a veces se piensa que no se tiene derecho a sentir miedo, tristeza o ira; de esta forma, el mundo afectivo se puede ver distorsionado por prejuicios, temores y racionalizaciones; cobrando sentido lo que la OMS señala: comprender mejor los sentimientos implica, tanto escuchar lo que nos pasa por dentro, como atender al contexto en el que nos sucede, a lo que se conoce actualmente como regulación (Bravo, 2005).

Por lo que Retana-Franco & Sánchez-Aragón (2008) mencionan que las definiciones recientes de regulación emocional se han centrado en los beneficios de adaptación, que supone ser capaz de ajustar el estado emocional. De tal forma que, las habilidades emocionales se convierten en un recurso regulatorio para modular el afecto, al servicio del respeto a normas definidas social y culturalmente (Fox, 1994).

Salovey, Brackett & Mayer (2007), definen al conjunto de habilidades que explican la Inteligencia Emocional, dentro de las cuales se encuentra la regulación emocional; de esta manera, los autores exponen a **la percepción y expresión emocional** como la habilidad para identificar emociones en los propios estados psicológicos, en otras personas, para expresar emociones con precisión y también expresar necesidades con dicha emoción, para discriminar entre sentimientos honestos/fieles o deshonestos/infieles. También refieren que **la facilitación emocional de pensamientos** (usando inteligencia emocional) es la habilidad para redireccionar y priorizar pensamientos en base a sentimientos asociados, para generar emociones que faciliten juicios y la memoria, para capitalizar cambios de humor para apreciar múltiples puntos de vista, para usar estados emocionales que faciliten la resolución de problemas y la creatividad. Asimismo, señalan que **el entendimiento emocional** es la habilidad para entender las relaciones entre varias emociones, para percibir las causas y consecuencia de las emociones, para entender sentimientos complejos, mezclas emocionales y estados

contradictorios, para entender transiciones entre emociones. De igual manera, demuestran que **la gestión o regulación emocional** es la habilidad para estar abierto a sentimientos agradables y desagradables, para monitorear y reflejar emociones, para llamar, prolongar o separarse de un estado emocional, para controlar emociones en uno mismo y en otros.

Dentro de las habilidades emocionales mencionadas anteriormente, se encuentra **la percepción emocional**, la cual es capaz de producir, a nivel cognoscitivo, reacciones particulares y multidimensionales en el individuo frente a su medio ambiente, de forma que pueden englobar reacciones de tipo fisiológico, es decir, que preparan al cuerpo para el proceso de adaptación; reacciones de tipo afectivo y cognoscitivo, ya que dan nombre a la emoción; y también reacciones conductuales, las cuales permiten al individuo acercarse o alejarse del estímulo que las provoca; de esta forma, las emociones positivas, experimentadas como agradables, son causa de la manifestación inesperada o la anticipación de situaciones gratificantes; por otro lado, las emociones negativas, se asocian con la percepción de dolor, peligro o castigo (Sánchez, Retana y Carrasco, 2008).

Otra de las habilidades emocionales es **la comprensión o entendimiento emocional**, que de acuerdo con Lange (2001), quien reconoce el poder de la mente lógica como colaboradora del bienestar, además de asegurar que es importante reconciliarse con la emocionalidad propia desde la comprensión lógica del significado de cada sentimiento; refiere que para que el propio canal emocional pueda funcionar, es necesario tener disposición a sentir cualquier emoción, cuya disposición se logra en el momento en que se piensa adecuadamente acerca de lo que se está sintiendo; de esta forma, se abre el canal emocional para que el sentimiento aflore, así, esta comprensión hacia las alteraciones emocionales, no sólo abre el canal emocional, sino que, también es una forma para que la actitud de rechazo hacia lo que se siente se transforme en una actitud de incondicional aceptación; siendo esta la clave de la curación emocional (la incondicional aceptación de corazón hacia todo lo que se siente, durante todo el tiempo que sea necesario).

De igual forma, se presenta **la expresión emocional**, como otra de las habilidades que competen al presente estudio; entendiendo por ésta la forma en que se hacen notorias las emociones, de varias maneras simultáneas, donde es posible distinguir dos grupos de componentes: uno de ellos es la respuesta o patrón efector emocional corporal o somático (incluye la entonación emocional del habla –por su valor

comunicativo e inductivo– o expresión emocional prosódica y la gesticulación acompañante –manual–, la modificación del tono muscular, la exaltación o inhibición de reflejos sensoromotores, las conductas motoras de acercamiento o de alejamiento, la postura general del cuerpo y la expresión en el rostro); y el otro componente es la respuesta o patrón efector emocional autónomo o visceral (Alcaraz y Gumá, 2001).

2.2. Modelos Teóricos para el estudio de la Inteligencia Emocional y las Habilidades Emocionales

Dentro de los modelos de habilidades de la IE, Vallés y Vallés (2000) hacen referencia a dos acercamientos para describir los contenidos de la inteligencia emocional: a) el enfoque molar, que acumula todo un conjunto de capacidades generales, áreas, aspectos o factores que integran la IE, referidas a aspectos globales de la competencia emocional; y b) el enfoque molecular, que enumera habilidades, destrezas, conductas, objetivos, etc., desde la perspectiva conductual y cognitiva, a modo de saber hacer en el área de la afectividad. Estos autores recatan de la literatura los siguientes modelos sobre Inteligencia Emocional:

- **El Modelo de Bocardó, Sasia y Fontanela (1999)**, quienes establecen las siguientes áreas:

1. Autoconocimiento emocional. Reconocer un sentimiento mientras este se presenta es la clave de la IE. La falta de habilidad para reconocer nuestros propios sentimientos nos deja a merced de nuestras emociones. Las personas con esta habilidad consiguen conducir mejor sus vidas.

2. Control emocional. Es la habilidad de lidiar con los propios sentimientos, adecuándolos a cualquier situación. Las personas que carecen de esta habilidad caen constantemente en estados de inseguridad, mientras que aquellas que poseen un mejor control emocional tienden a recuperarse más rápidamente de los reveses y contratiempos de la vida.

3. Auto motivación. Dirigir las emociones para conseguir un objetivo es esencial para mantenerse en un estado de búsqueda permanente y para mantener la mente creativa

para encontrar soluciones. Las personas que tienen esta habilidad tienden a ser más productivas y eficaces, cualquiera que sea su emprendimiento.

4. Reconocimiento de las emociones ajenas. La empatía es otra habilidad que construye el autoconocimiento emocional. Esta habilidad permite a las personas reconocer las necesidades y los deseos de los otros, permitiéndoles relaciones más eficaces.

5. Habilidad para las relaciones interpersonales.

El arte de relacionarse es, en gran parte, la habilidad de producir sentimientos en los demás. Esta habilidad es la base en la que se sustenta la popularidad, el liderazgo y la eficiencia interpersonal. Las personas con esta cualidad son más eficientes en todo lo que se refiere a la interacción entre individuos.

Estos autores hacen la distinción entre la IE y la inteligencia interpersonal postulando que las tres primeras de las habilidades mencionadas pertenecen a la IE y las otras dos a la inteligencia interpersonal.

- **El Modelo de Gan** (1998), quien postula 101 habilidades emocionales referidas a diferentes ámbitos de la vida humana, la vida cotidiana, la familia, el trabajo; donde las habilidades que desarrollan la inteligencia emocional son:

1. Conocerse a sí mismo.	2. Buscar la relajación.	3. Ganar el futuro personal.
4. Automotivación	5. Ser conscientes de que todos empleamos la comunicación en el trabajo.	6. Aceptarse y no engañarse.
7. Desarrollar coraje.	8. Ser realista y evitar hacerse las propias ideas.	9. Aprender a aprender.
10. Evitar la “excusitis”.	11. No perder los nervios y ayudar a los demás a encontrarlos.	12. Identificar qué hace el trabajo por uno mismo a cambio de lo que uno hace por el trabajo.
13. Conocer las propias metas.	14. Aumentar la constancia.	15. Vivir y trabajar sin el “pensé que” y el “creí que”.
16. “yo gano-tú ganas”	17. Ser consecuente en las propias ideas.	18. Disponer de información plural.
19. Ofrecer opciones.	20. Controlar los miedos y temores.	21. Activar la energía personal.
22. Averiguar lo que nos hace felices.	23. Vivir la soledad como una amiga.	24. Vivir el sexo imaginativo y divertido.
25. Identificar prioridades en la vida.	26. Hacer “al menos una vez en la vida”.	27. Ofrecer la generosidad básica.

28. Desarrollar el éxito interno.	29. Generar el sentimiento de equipo.	30. Atender a nuestros conflictos.
31. No responder a retos inútiles y malintencionados.	32. Ser eficiente con el propio tiempo.	33. Trabajar “en flujo”.
34. Identificar a lo que se da valor por encima del precio.	35. Identificar hábitos que nos hacen débiles y cambiarlos.	36. Dirigir el timón a nuestra propia vida.
37. Ver lo positivo.	38. Evitar a los falsos fuertes.	39. Dominar el estrés.
40. Guiar los pensamientos.	41. Orientar nuestra mente un minuto después de que suene el despertador.	42. Organizarse.
43. Ser creativo.	44. Conocer cuál es nuestro capital psíquico y mejorarlo.	45. Saber vivir de espaldas a la sombras.
46. Dialogar con uno mismo.	47. Los jefes de la vida.	48. Tener ideas y desarrollarlas.
49. Saber decir No.	50. La búsqueda de soluciones.	51. Ignorar chismes y rumores.
52. Modular las preocupaciones.	53. Evitar el perfeccionismo equivocado.	54. Alimentar el amor que permanece.
55. Observar a los demás.	56. Evitar el hastío.	57. Ejercer la autocrítica constructiva.
58. “Mirar el cielo pero remar hacia la orilla”.	59. Integrarse en equipos heterogéneos.	60. Desarrollar un liderazgo integrador.
61. Premiarse a mí mismo.	62. Actuar con oportunidad en los momentos claves.	63. Apreciar actitudes por encima de aptitudes.
64. Administra en silencio.	65. Planificar.	66. Identificar nuestro estilo personal.
67. Desarrollar la autoestima.	68. Vivir desde uno mismo sin muchos mitos.	69. Ser consciente de que “se juega como se entrena”.
70. Construir la propia constitución o decálogo personal.	71. Buscar la buena forma física.	72. Autoaprendizaje.
73. Divertirse trabajando.	74. Usar la cabeza para variar.	75. Vivir sin demasiadas necesidades.
76. Hacer lo que no nos gusta pero es necesario.	77. Sentir a los animales como gestores del relax.	78. Optimismo inteligente.
79. Sonreír.	80. Predicar con el ejemplo.	81. Las emociones que nos regaló nuestra infancia.
82. Desarrollar la autoconfianza.	83. Usar el dinero como recurso a administrar.	84. Las emociones que descubrió nuestra adolescencia.
85. Orientarse a la acción.	86. Cuidar los pequeños detalles en el trabajo.	87. Las emociones que conquisto nuestra juventud.

88. Comprender a los demás.	89. Mejorar nuestros espacios vitales.	90. Las emociones que elige nuestra madurez.
91. Comunicación breve.	92. Desarrollar la autodisciplina.	93. Emocionarse.
94. Desarrollar una habilidad cada año.	95. Descubrir el sentido lúdico de la vida.	96. Las tres bés de la vida.
97. Trabajar con criterios productivos.	98. Desarrollar el coleccionismo.	99. Desarrollar el sentido del humor.
100. Tener valentía en las decisiones.	101. Aprender de los errores.	

- **El Modelo de Matineaud y Engelhartn (1996)**, cuyos autores centran su trabajo en la evaluación de la Inteligencia Emocional empleando unos cuestionarios referidos a diferentes ámbitos. Integran como componentes de la IE:

1. El conocimiento de sí mismo. Descubrir un sentimiento cuando se presenta.
2. La gestión del humor. Disminuir los sentimientos de angustia, de depresión, de ansiedad.
3. Motivación de uno mismo. Motivación positiva.
4. Control de impulso. Demorar la gratificación.
5. Apertura a los demás. Aptitud para ponerse en el lugar del otro, benevolencia.

- **El Modelo de Elías, Tobías y Friedlander (1999)**. Estos autores señalan como componentes de la Inteligencia Emocional:

1. Ser consciente de los propios sentimientos y de los demás.
2. Mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás.
3. Hacer frente a los impulsos emocionales.
4. Plantearse objetivos positivos y planes para alcanzarlos.
5. Utilizar habilidades sociales.

- **El Modelo de Torrabadella (1997)**. La autora establece los siguientes contenidos de maneras de desarrollar la Inteligencia emocional:

1. La bondad.
2. El buen humor.
3. El juego. Capacidad de jugar.

4. Confrontar. Escuchar y resolver diferencias.
5. La habilidad de trato. El estilo comunicativo.

- **El Modelo de Rovira** (1998). Este autor realiza una valiosa aportación con respecto a las habilidades componentes de la Inteligencia Emocional:

I. Actitud positiva

1. Valorar más los aspectos positivos que los negativos.
2. Resaltar más los aciertos que los errores, las cualidades que los defectos, el esfuerzo que los resultados.
3. Hacer uso frecuente del elogio sincero.
4. Buscar el equilibrio entre la tolerancia y la exigencia.
5. Ser conscientes de las propias limitaciones y de las de los demás.

II. Reconocer los propios sentimientos y emociones.

6. Reconocer los propios sentimientos y emociones (Autoanálisis).

III. Capacidad para expresar los propios sentimientos y emociones.

7. Expresar sentimientos y emociones a través de algún medio o canal apropiado.

IV. Capacidad para controlar sentimientos y emociones.

8. Tolerancia a la frustración.
9. Demorar gratificaciones. Saber esperar.

V. Empatía.

10. Captar las emociones del otro a través del lenguaje corporal: mirada, expresión de la cara, tono de voz, etc.

VI. Ser capaz de tomar decisiones adecuadas.

11. Integrar lo racional y lo emocional.

VII. Motivación, ilusión, interés.

12. Suscitar ilusión e interés por algo o alguien.

VIII. Autoestima.

13. Sentimientos positivos hacia sí mismo.
14. Confianza en las propias capacidades para hacer frente a los retos.

IX. Saber dar y recibir.

15. Ser generosos.
16. Dar y recibir valores personales: escucha, compañía, atención...

X. Tener valores alternativos.

17. Dar sentido a la vida.

XI. Ser capaz de integrar polaridades.

19. integrar lo cognitivo y lo emocional.

- **El Modelo de Vallés y Vallés (1998)**, cuya descripción de las habilidades de la Inteligencia Emocional es:

1. Conocerse a sí mismo.

Mostrar conductas verbales que expresen pensamientos y estados emocionales referentes a uno mismo, expresando sus creencias, ideas y razonamientos sobre su emocionalidad. De acuerdo con Marina (1996), una cosa es la claridad de la experiencia y otra muy distinta el significado.

2. Automotivarse.

Darse ánimos a sí mismo para la realización de tareas de cualquier índole. Ello debe manifestarse mediante la expresión de frases alusivas a ello, es decir, a los motivos e intereses que le inducen al sujeto a actuar, así como la facilidad o dificultad de las actividades que debe hacer, manifestando entusiasmo por afrontarlas y superarlas como reto personal.

3. Tolerar la frustración.

Mostrarse sereno y relativamente tranquilo como respuesta a situaciones en las que no se ha podido conseguir el objetivo propuesto.

4. Llegar a acuerdos razonables con compañeros y compañeras.

Habilidad para dialogar con los demás desde la perspectiva de la solución de conflictos. Ello supone destrezas de mediación y control de las respuestas emocionalmente exaltadas en aras de llegar a resolver los problemas que se plantean en las relaciones interpersonales. Afrontamiento socialmente hábil de las disputas, enfrentamientos, oposicionismos, divergencias y actitudes encontradas, con el propósito de que nadie pierda ni gane, sino que se produzca un acuerdo o solución aceptable.

5. Identificar las situaciones que provocan emociones positivas y negativas.

Habilidad para identificar que situaciones pueden generar estados emocionales, así como la habilidad para asociar cada estado emocional a un/os motivo/s determinado/s. constituye un proceso de reflexión acerca de las propias situaciones (personales e

interactivas) y de los estados emocionales (positivos, negativos y neutros) que producen.

6. Saber identificar lo que resulta importante en cada situación.

Habilidad para optar por repuestas congruentes con el estado emocional que expresan los demás, y socialmente adecuadas en el caso de la resolución de conflictos. Supone valorar la educación o demanda situacional, de acuerdo con los derechos humanos, con las normas sociales y con el principio de “adecuación a la realidad”.

7. Autorreforzarse.

Habilidad para dirigirse a sí mismo comentarios (pensamientos) gratificantes relativos a su comportamiento, con el objeto de reforzarlo y aumentar la probabilidad de que en el futuro siga actuando del mismo modo. Constituye un importante elemento en la mejora de la autoestima y en la superación de estados depresivos.

8. Contener la ira en situaciones de provocación.

Habilidad para evitar que se produzcan respuestas emocionalmente descontroladas en situaciones de provocación, reto, ofensa o amenaza personal, producidas en las relaciones interpersonales. Supone el dominio y control de pensamientos, rumiaciones cognitivas y la contención de las respuestas motoras (hala y acción), aunque pueda producirse un costo psicofisiológico (somatización de los síntomas del control del estrés y ansiedad). Contener la ira supone, o bien respuestas pasivas de inhibición (no respuesta, evitación o escape) o bien la emisión de respuestas asertivas, socialmente adecuadas, expresando el estado de malestar sin innecesaria agresividad reactiva, exponiendo las causa o motivos que la producen y la molestia emocional ocasionada, empleando para ello un lenguaje asertivo y comunicando la emoción de manera clara. Implica también esta habilidad comunicativa la transmisión al interlocutor del mensaje: “debes cambiar tu comportamiento en el futuro para evitar producir daño emocional”.

9. Mostrarse optimistas.

Habilidad para mostrar buena disposición de ánimo, buen humor, sonreír, expresar intención de afrontar retos y confiar en la feliz resolución de las dificultades de cualquier índole. Supone realizar valoraciones de los eventos de la vida cotidiana de una manera positiva, centrando la atención en las ventajas o aspectos favorables. Esta habilidad supone, a la vez, un elevado componente de motivación hacia el logro, entendiéndole como el deseo de “vivir feliz”. El optimismo es una medida útil de la autoestima.

10. Controlar los pensamientos.

Habilidad muy compleja para manejar los pensamientos según convenga desde el punto de vista de la salud psicológica. Supone un nivel elevado de autocontrol, ya que exige otras subhabilidades de control, tales como:

- a) Identificar diferentes tipo de pensamientos: positivos y negativos (autopunitivos, autodevaluadores, irracionales, etc.).
- b) Elegir pensamientos sobre los que prestar atención.
- c) Recrearse cognitivamente en ellos. Por ejemplo, en el caso de las escenificaciones emotivas en el afrontamiento del miedo.
- d) Rechazar pensamientos absurdos, irracionales, obsesivos, etc. por ejemplo en la Terapia de Reestructuración cognitiva, Detención del Pensamiento, etc.
- e) Aprender a generar pensamientos alternativos más adaptados para controlar las alteraciones emocionales.

11. Autoverbalizaciones para dirigir el comportamiento.

Habilidad para autoadministrarse o decirse a sí mismo comentarios o pensamientos encubiertos a modo de directrices del comportamiento. Supone un elevado nivel de autocontrol y se manifiesta con expresiones verbales quasinaudibles ante situaciones en las que debe mostrarse un comportamiento afrontador. Por ejemplo, en situaciones de miedo, las expresiones: debo estar tranquilo, respirar profundamente, debo contenerme etc., cumplen una función de dirigir el afrontamiento ante una situación que provocara un determinado estado emocional. Las autoverbalizaciones son previas a la habilidad de control del pensamiento, ya que con la práctica masiva de ellas alcanzan el nivel sucesivamente de cuchicheo o habla apenas audible, y finalmente llegan a situarse en un plano encubierto.

12. Rechazar peticiones poco razonables.

Habilidad para decir no al interlocutor cuando la petición que realiza no es razonable o adecuada. Constituye una habilidad social asertiva. Desde el punto de vista emocional supone expresar negación de control emocional, sin hostilidad, evitando un costo psicológico como sería el sentir excesiva ansiedad en el momento de la negativa. No es necesario argumentar en NO, entendiendo que es un derecho propio el acceder o no a la concesión de un favor o petición que se pide, y que puede ir en perjuicio de uno mismo.

13. Defenderse de las críticas injustas de los demás mediante el diálogo.

Habilidad para rechazar mediante el diálogo las críticas realizadas por el interlocutor, cuando estas se consideran que no son justas. Desde el punto de vista emocional implica el ejercicio de un control de la ansiedad que ello pudiera generar, y de otras reacciones

concomitantes como la gesticulación enfática agresiva. Implica el uso del lenguaje (verbal y no verbal) asertivo, descartando el empleo del lenguaje agresivo o descalificador como reacción a la crítica.

14. Aceptar las críticas justas de manera adecuada.

Habilidad para reconocer una crítica como justa, realizada por un interlocutor con el propósito de informar de la inadecuación del comportamiento. Implica el reconocimiento de las consecuencias que ocasiona su comportamiento y el control de las emociones que en ese reconocimiento podrían darse (vergüenza, culpa). Constituye una habilidad necesaria para la solución de conflictos interpersonales y deseables en los procesos de mediación. Además del control emocional que supone, exige también la expresión verbal adecuada como es el pedir disculpas, perdón o expresar reconocimiento y deseo de cambiar conductas inadecuadas en el futuro.

15. Despreocuparse de aquello que le podría obsesionar.

Habilidad para rechazar pensamientos obsesivos y preocupaciones que le puedan producir estados emocionales negativos. Supone un elevado nivel de autocontrol. Conductualmente el sujeto expresa verbalizaciones del tipo: No tiene importancia, no tengo por qué preocuparme demasiado, no es importante, no debo desanimarme, etc., a modo de autoverbalizaciones que denotan un intento de evitar rumiaciones cognitivas inductoras de ansiedad, de tristeza/depresión, de miedo, de preocupación, de indignación, o de cualquier emoción no deseable.

16. Ser un buen conocedor del comportamiento de los demás.

Habilidad para observar el comportamiento de los demás, fijándose en todos sus parámetros: intensidad, duración y frecuencia; prestando especial atención en la dimensión emocional que dichos comportamientos generan en los demás, ya sean productores de conflictos o no. Esta habilidad incluye subhabilidades como:

- a) Escuchar activamente.
- b) Valorar opiniones.
- c) Prever reacciones.
- d) Observar su lenguaje.
- e) Otras.

17. Valorar las cosas positivas que hace.

Habilidad de autorreforzamiento referida al reconocimiento verbal expreso que el sujeto realiza de las acciones que considera honestamente como bien hechas o positivas, sin intención de mostrarse con actitud pedante o de falsa autoestima (hipervaloración de las

“virtudes” personales). Se pone de manifiesto esta habilidad, desde el punto de vista emocional en el afrontamiento de estados efectivos como la tristeza, depresión, desánimo, decepción, frustración, etc.

18. Ser capaz de divertirse.

Habilidad para emplear el tiempo libre y de ocio en actividades sanamente divertidas que produzcan estados emocionales positivos. Constituye una habilidad social en tanto que la interactividad es necesaria en las diversiones de grupo. A su vez, como habilidad emocional exige recurrir a habilidades personales que sean capaces de producirle diversión. Si la sana diversión induce a un estado de felicidad personal deseable, saber divertirse constituye una habilidad emocional de autoadministrarse (seleccionar aquellas que sean fuente de interés y motivación) acciones que sean capaces de hacer feliz.

19. Hacer actividades menos agradables pero necesarias.

Habilidad para realizar tareas necesarias para aprender aunque no resulten gratificantes, ni atractivas, considerándolas como obligaciones personales o sociales. Tanto en las relaciones sociales como laborales existen numerosas actividades que son consideradas como antipáticas o escasamente agradables pero forman parte de nuestra responsabilidad personal.

20. Sonreír.

Es una habilidad social por excelencia y un indicador conductual de la alegría, satisfacción, buen humor, optimismo, etc. la frecuencia con que se sonríe es un indicador de la permanencia de dichos estados emocionales. La sonrisa sincera es la que sirve para expresar las experiencias emocionales auténticas. Existen otros tipos de sonrisas (amortiguada, triste, conquistadora, de turbación, mitigadora, de acatamiento, de interlocutor, de coordinador y falsa, mediante las cuales se transmiten emociones negativas, diferentes intensidades, emociones encubiertas, etc.

21. Tener confianza en sí mismo.

Habilidad para confiar en que el propio comportamiento será capaz de conseguir el objetivo propuesto. Por ejemplo: solucionar un conflicto, resolver una tarea, ayudar a alguien, etc. El proverbio oriental que afirma que “el mejor camino para encontrar una mano amiga se encuentra al final de tu propio brazo”, resume la necesidad de autoconfianza para poder afrontar nuestras propias dificultades. Conseguir autoconfianza supone una habilidad emocional compleja, ya que, según el historial de aprendizaje (éxitos o fracasos) en determinadas tareas o resolución de problemas de interacción social, se crearán unas u otras expectativas de éxito. La consecuencia es

clara, se tiene mayor o menor confianza en las habilidades personales para: ayudar a un amigo, superar un estado de desánimo, reaccionar adecuadamente ante una provocación, tolerar bien una frustración, etc.

22. Mostrar dinamismo y actividad.

Habilidad para desarrollar habilidades constructivas como recurso emocional que permite relacionarse eficazmente con los demás, como actitud contraria a la pasividad. Esta habilidad se pone de manifiesto especialmente en las tareas de grupo mediante la participación, el liderazgo en su caso, la aportación de ideas y propuestas de actuación. Mostrarse dinámico y activo es un antídoto para controlar mejor las emociones negativas.

23. Comprender los sentimientos de los demás.

Las habilidades empáticas constituyen uno de los núcleos fundamentales de la educación emocional. La empatía es la capacidad de reconocer y comprender las emociones y sentimientos de los demás, intentando ponerse en su lugar comprendiendo su perspectiva. Ser empático exige numerosas subhabilidades como la escucha activa, el discernimiento o discriminación de estados emocionales en el otro, la interpretación de las expresiones no verbales de los sentimientos y emociones, la imaginación acerca de que se sentirá en una determinada situación y compartir sentimientos.

24. Conversar.

Habilidad social compuesta por tres subhabilidades: iniciar, mantener y terminar conversaciones, las cuales a su vez incluyen otras destrezas verbales de procedimiento (maneras de iniciar conversaciones) y de contenido (tipo de preguntas, autorrevelaciones, despedidas, etc.).

La habilidad para conversar constituye el vehículo lingüístico de expresión emocional, por lo que un sujeto que sea un hábil conversador podrá expresar con mayor facilidad y adecuación social los estados emocionales propios.

25. Tener buen sentido del humor.

Más que una habilidad habría que entenderla como una actitud de vida. Supone un conjunto de habilidades específicas como tolerar bromas y hacerlas a los demás (bromas admisibles y tolerables), contar chistes, realizar comentarios jocosos sobre algunos aspectos, encajar bien las frustraciones, sonreír, sentirse feliz, alegre. El buen humor y la risa preparan al organismo para afrontar emociones negativas de manera adaptada y con menor coste psicológico. La sonrisa, como indicador del buen humor, es capaz de

aumentar la secreción de la serotonina, neurotransmisor implicado en el estado de ánimo.

26. Aprender de los errores.

Habilidad para darse cuenta de un comportamiento erróneo, errático, incorrecto o inadecuado que no ha sido útil para solucionar un problema o afrontar una situación. Las decisiones que se toman para optar por uno u otro comportamiento pueden ser erróneas o inválidas para la vida afectiva del sujeto. Ejemplo de ello pueden ser los prejuicios, las valoraciones precipitadas o parciales sobre los demás. En el caso de producirse esos errores, la interpretación emocional (racionalizada) que de ellos debe realizarse es la de entender que cometer errores es una necesidad fruto del aprendizaje. Indudablemente al tomar decisiones existen riesgos de cometerlos y si no se tomasen decisiones pocas acciones se desarrollarían, y poco o nulo aprendizaje se produciría. Desde el punto de vista aplicado la interpretación de los errores debería entenderse verbalmente como: En la próxima ocasión debo comportarme de otro modo, debo tomar otra decisión, deberé tener más cuidado, deberé prestar más atención, será mejor cuidar mis palabras, deberé, etc.; más que realizar interpretar los errores como graves, calamitosos e irreversibles. Esta habilidad incluye otras subhabilidades como determinar las causas del error, pedir disculpas si se ha ocasionado daño emocional a alguien, prever nuevas actuaciones y llevarlas a cabo.

27. Ser capaz de tranquilizarse.

Habilidad para relajar los diferentes grupos musculares del cuerpo en situaciones generadoras de ansiedad. El estado de relajación corporal es una condición psicofisiológica básica para afrontar estado emocionales negativos. En la medida en que se posea la habilidad (compleja y de aprendizaje prolongado) el sujeto podrá ofrecer respuestas emocionales serenas, sosegadas y con el menor coste psicofisiológico para su cuerpo. El control emocional incluye la capacidad de relajarse como una de las estrategias de afrontamiento básicas y fundamentales.

28. Ser realista.

Habilidad para adecuarse a las diferencias situacionales que se viven. Implica ser conscientes de las dificultades de la vida, de los momentos dolorosos y difíciles de la realidad y, como consecuencia, no vivir ilusoriamente envuelto en unas cogniciones no ajustadas a lo que realmente ocurre. Las vivencias emocionales negativas pueden propiciar una huida de la realidad mediante la negación de lo evidente o vivir de manera ilusoria sin llevar nada o poco a la práctica.

29. Calmar a los demás.

Habilidad para comprender los sentimientos de los demás (empatía) y mostrar comportamientos de ayuda emocional. Calmar a los demás debe entenderse como el ofrecimiento de apoyo en el logro de la estabilidad y la normalización de la alteración emocional. Por ejemplo, calmar el enfado de otra persona u ofrecerle palabras de consuelo a alguien que está apenado. La habilidad implica identificar las emociones de los demás y empatizar con ellos, y consecuentemente ofrecer ayuda.

30. Saber lo que se quiere.

Habilidad para tomar decisiones sin excesivos titubeos o dudas acerca de la necesidad de tener que actuar después de analizar las opciones. Implica la voluntad de desarrollar una actividad, de hacer algo, de mostrarse dinámico. En lenguaje cotidiano se emplea la expresión: “Tiene las ideas muy claras”.

31. Controlar los miedos.

Habilidad para afrontar las situaciones de miedo, de tal modo que no produzca un impacto psicológico ni unas reacciones desadaptativas. Implica otras habilidades más complejas como el control de los pensamientos obsesivos, la adopción de respuestas de relajación, y la realización de acciones concretas de afrontamiento.

32. Poder permanecer solo sin ansiedad.

Habilidad para no experimentar ansiedad en aquellos momentos y situaciones en que no se permanece en compañía de otras personas. Aunque la ansiedad de separación es propia de la primera infancia, paulatinamente se aprende que existen momentos en que se permanece solo y deben superarse los indicadores de alteración emocional, especialmente el componente ansiógeno.

33. Formar parte de algún grupo o equipo.

Habilidad social de relajación. La participación en grupo o equipos que sean de carácter lúdico, deportivo o cultural favorece el desarrollo de sentimientos de colaboración, altruismo, empatía, etc.

34. Conocer los defectos personales y la necesidad de cambiar.

Habilidad para identificar comportamientos propios y valorarlos de acuerdo con el grado de adecuación emocional y, consecuentemente intentar modificarlos para alcanzar un mayor control de los estados afectivos negativos. Implica poner en práctica otras subhabilidades como:

- a) Identificar la conducta de reacción brusca (enfado, verbalización de palabras ofensivas) a la frustración.

- b) Identificar los efectos que producen en sí mismo (alteración).
- c) Identificar en los demás el efecto emocional producido (ofensas, amenazas, crispación).
- d) Mostrar actitud de cambio efectivo.

35. Tener creatividad.

Habilidad para producir ideas, aportar sugerencias, propuestas; y llevarlas a la práctica en las diferentes facetas personales. Desarrollar la creatividad implica elevados procesos cognitivos, lo cual implica desarrollar los pensamientos acerca de la percepción que se tiene sobre la realidad y, consecuentemente, encontrar otras perspectivas distintas. La creatividad aplicada al ámbito de la vida emocional implica analizar, razonar, reflexionar, buscar soluciones acerca de las emociones, sus vivencias, su control y su comunicación a los demás.

36. Saber por qué se está emocionado.

Habilidad para asociar las situaciones productoras de estados afectivos a la identificación de la emoción o sentimiento en sí, y viceversa. Implica analizar las diferentes vivencias personales e interpersonales y distinguir los afectos que producen, a la vez que es necesario formularse preguntas cerca del motivo por el cual (qué situaciones lo han generado) se está triste, alegre, sorprendido, decepcionado, ilusionado, etc.

37. Comunicarse eficazmente con los demás.

Habilidad para expresar las emociones y comunicarlas eficazmente a los demás. Las habilidades de comunicación forman parte de la competencia social del sujeto, y a su vez, están constituidas por otras subhabilidades como las conductas no verbales (gestos y componentes paralingüísticos del habla) y las verbales (conversar, defender derechos, rechazar críticas, mostrarse asertivo, etc.). En el ámbito emocional la comunicación eficaz se manifiesta mediante la expresión clara y adecuada de los estados emocionales en el plano verbal. Clara en el sentido de transparencia y comunicabilidad. Así, por ejemplo cuando alguien nos ha ofendido, la claridad comunicativa vendría dada por expresarle a la otra persona, verbalmente y con gestos congruentes: Me siento mal por las palabras que me has dicho. La educación se refiere a la conveniencia personal de controlar la alteración emocional, empleando un lenguaje que comunica el sentimiento sin necesidad de mostrar respuestas violentas, coléricas, exacerbadas, agresivas, descalificadores.

38. Comprender los puntos de vista de los demás.

Habilidad para empatizar. Implica otras subhabilidades como la escucha activa y la expresión comprensiva de frases alusivas al contenido de las ideas y opiniones de los demás.

39. Identificar las emociones de los demás.

Constituye otra habilidad empática. Es una subhabilidad de la empatía. Implica distinguir bien los estados emocionales y las situaciones que las producen.

Inicialmente en uno/a mismo/a y posteriormente en los demás. Al mostrar esta habilidad se sabe cuando las personas que están en nuestro alrededor están alegres, tristes, enfadadas, sorprendidas, ilusionadas, decepcionadas, ansiosas; esto constituye un componente necesario para el desarrollo del conjunto de habilidades empáticas.

40. Autopercibirse según la perspectiva de los demás.

Habilidad para identificar las valoraciones que realizan los demás acerca de propio comportamiento. Implica otras subhabilidades como la escucha activa, la demanda de valoraciones y opiniones sobre el comportamiento personal, y la comparación de dichas valoraciones con la percepción (opinión, valoración) que se tiene de sí mismo.

41. Responsabilizarse de su comportamiento.

Habilidad para asumir la responsabilidad de los propios actos. Implica ser consciente de lo que se hace y conocer los efectos (emocionales) que nuestro comportamiento interpersonal puede producir en los demás. En el caso de producir daño psicológico, la responsabilidad implicaría adoptar conductas específicas de disculparse, de aliviar, de ayudar y de rectificar en el futuro el comportamiento emocionalmente ofensivo.

42. Adaptarse a nuevas situaciones.

Constituye la definición tópica de la inteligencia como capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones, que pueden ser cambiantes muy a menudo. Es una habilidad emocional que implica evitar que se produzca un excesivo estrés en el cambio de estilo de vida (costumbres, nuevas personas conocidas, nuevas actividades), es decir, que las repercusiones psicofisiológicas y mentales que pueden provocar los sentimientos de soledad, de temor, de sorpresa, de preocupación, etc. sean lo más livianas posibles.

43. Autopercibirse como una persona emocionalmente equilibrada.

Habilidad para ser conscientes de que se controlan y gobiernan las emociones y no las emociones el comportamiento propio. Esta habilidad tan compleja en su consecución constituye un verdadero objetivo final de la educación emocional. Implica la consecución de numerosas habilidades descritas anteriormente.

2.2.1. Modelo de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer

El modelo de Salovey y Mayer (1990), basado en el procesamiento de información emocional, centrado en las habilidades emocionales y adaptativas, está compuesto de cuatro etapas de capacidades emocionales, cada una de las cuales se construye sobre la base de las habilidades logradas en la etapa anterior:

La primera etapa está constituida por las capacidades más básicas que son la percepción e identificación emocional. A medida que el individuo madura esta habilidad se refina y aumenta el rango de las emociones que pueden ser percibidas. Posterior a este proceso, las emociones son asimiladas en el pensamiento, llegando incluso a ser comparadas con otras sensaciones o representaciones, que conducen a una segunda etapa, donde la persona toma consciencia de su emoción en el pensamiento y la evalúa para utilizarla en la solución de un problema. Una vez que la emoción está conscientemente evaluada, ésta puede guiar la acción y la toma de decisiones. En la tercera etapa, las reglas y las experiencias gobiernan el razonamiento acerca de las emociones. Las influencias culturales y ambientales desempeñan un papel significativo en este nivel. Finalmente, en una cuarta etapa, las emociones son manejadas y reguladas en términos de apertura y regulación de los sentimientos y emociones con el fin de producir un crecimiento personal y en los demás; es decir:

- Percepción, evaluación y expresión de las emociones: dicha habilidad abarca la precisión con la que somos capaces de identificar emociones, solo en nosotros mismos, con sus consecuentes expresiones fisiológicas y cognitivas, sino también en otros, y en objetos, lo que involucra obras de arte desde lo visual hasta lo auditivo. En esta habilidad encontramos también la capacidad de expresar las emociones de manera adecuada, y dando por supuesto que un individuo que sabe acerca de la manifestación y expresión de las emociones, es sensible a las emociones falsas o que pretenden manipular, y por tanto posee los elementos para discriminar entre una emoción real y una falsa.

- **Facilitación emocional:** Se refiere a la actuación de las emociones sobre el pensamiento y el modo en que procesamos la información. Las emociones, van a guiar y mejorar el pensamiento, dirigiendo la atención hacia la información relevante. Las variaciones emocionales van a permitir que se adopten múltiples puntos de vista y perspectivas de una situación.
- **Comprensión y análisis de las emociones (conocimiento emocional):** Esta habilidad comprende la capacidad de comprender las emociones, y de utilizar este conocimiento, así como la facultad de etiquetar e identificar la relación entre la palabra y el significado de una emoción, y la cualidad para comprender emociones que se suscitan de modo simultáneo y emociones complejas.
- **Regulación de las emociones:** Esta habilidad es la más compleja de todas, ya que engloba a las anteriores. En ella, se encuentra la apertura a los sentimientos, ya sean agradables o desagradables, para que podamos aprender de ellos. Aquí se incluye la capacidad reflexiva sobre las emociones, así como el manejo de las mismas, tanto en uno mismo como en los demás, potenciando las emociones positivas y moderando las negativas.

Respecto del modelo de Salovey y Mayer, otros autores hacen análisis y comentarios, tal es el caso de Silverio (2002), quien retoma este modelo para la explicación de su estudio acerca de la tristeza, señalando que, para estos autores la experiencia de los estados de humor o emocional es más extensa que su contenido emocional en sí mismo, lo que significa que las emociones forman un amplio espectro que va desde los relatos de las personas, es decir, qué sienten, por qué han surgido, a qué se han asociado y cómo las afrontan; de esta forma, la emoción implica la concienciación subjetiva (sentimiento), implica una dimensión fisiológica (cambios corporales internos), implica una dimensión expresiva/motora (manifestaciones conductuales externas) e implica una dimensión cognitiva (funcionamiento mental).

Agrega éste autor que, desde tal perspectiva, la experiencia de los estados de humor o emocional, proveen un contexto general para el pensamiento y un giro en el organismo, es decir, cuando alguien no lleva a cabo una evaluación de todas las variables que intervienen en una determinada situación, difícilmente podrá concluir que se corresponde con una emoción en particular; es así que, una persona puede llegar a ser consciente y a experimentar una emoción tras haber llevado a cabo los pertinentes

procesos evaluativos y valorativos; al mismo tiempo, tiene que ver con la movilización general del organismo para enfrentarse a una situación más o menos amenazante o desafiante.

Existe gran coincidencia entre diversas opiniones que manifiestan que las habilidades para identificar, comprender y regular las emociones, de uno mismo y de otros, son esenciales para una correcta y eficaz adaptación ante situaciones estresantes de la vida diaria, así como para relaciones interpersonales de buena calidad (Martínez, Piqueras e Inglés, 2011).

La percepción, evaluación, expresión, comprensión y regulación de las emociones, hace referencia al proceso de razonar sobre ellas, en tanto que la asimilación emocional, se refiere al uso de las mismas para la expresión del pensamiento. Una persona emocionalmente inteligente, poseen estas habilidades no solo para uso en sí mismos, sino para extrapolarlas en otros, por lo que a diferencia de individuos con bajos niveles de IE, tiene menores niveles de impulsividad y mejores habilidades interpersonales y sociales, lo que evita la aparición de comportamiento antisocial o conductas disruptivas (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Cada etapa del modelo tiene habilidades específicas que posteriormente se retomaron en su definición de IE y en su escala conocida como Trait Meta-Mood Scale (TMMS) que es una medida de autoinforme de IE percibida con un total de 48 ítems establecidos en tres subescalas que evalúan tres aspectos fundamentales de la IE intrapersonal como, sentimientos, claridad de los sentimientos y reparación emocional (Salovey, Brackett, & Mayer, 2007). Posteriormente Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos (2004), proponen un instrumento conocido como TMMS-24, que evalúa tres habilidades: percepción, comprensión y regulación, las cuales son identificadas como tres dimensiones claves de IE, con base en el modelo de Mayer y Salovey. Estas habilidades denominadas competencias por Salovey y Mayer (1990), incluyen los siguientes contenidos para desarrollar la competencia emocional:

- 1.- Reconocer las propias emociones. Solo si sabemos cómo sentimos podremos manejar las emociones, moderarlas y ordenarlas de manera consciente.

- 2.- Saber manejar las propias emociones. Las emociones no pueden elegirse arbitrariamente para vivenciarlas. El miedo, la ira o la tristeza son emociones básicas de supervivencia y con ellas debemos aprender a vivir. No podemos rechazarlas por el hecho de considerarlas negativas. Sin embargo si podemos conducir las mejor,

manejarlas y afrontarlas de la manera más adecuada. Gobernarlas de ese modo es un indicador de la inteligencia emocional.

3.- Utilizar el potencial existente. Incluyen la necesidad de valorar los buenos resultados en la vida como consecuencia de cualidades emocionales como la perseverancia, el disfrutar aprendiendo, la autoconfianza y el ser capaz de sobreponerse a las derrotas.

4.- Saber ponerse en el lugar de los demás. La empatía requiere la predisposición a admitir las emociones, escuchar con atención y ser capaz de comprender pensamientos y sentimientos que no se hayan expresado verbalmente, sino a través de las expresiones faciales y gestuales (habilidades de comunicación emocional).

5.- Crear relaciones sociales. El trato satisfactorio con las demás personas depende, entre muchos otros factores, de la capacidad propia al establecer relaciones con los demás, de solucionar eficazmente conflictos interpersonales y de empatizar.

Los contenidos se han venido publicando bajo otras denominaciones semejantes como: el autoconocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las propias emociones, la capacidad de motivarse a sí mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones (Salovey, Brackett, & Mayer, 2007).

Bajo la mirada de la Inteligencia Emocional, el ser humano es capaz de conocer su sistema psíquico emocional de forma concreta, precisa y sencilla. Lo cual le facilita la comprensión de su comportamiento emocional, así como el comportamiento emocional de las personas que le rodean. Gracias a las herramientas y funciones de la IE la persona es capaz de identificar el origen de sus emociones y su funcionamiento (Molina, 2002).

2.3. La Regulación Emocional

La capacidad de autorregulación y autonomía emocional, de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), son factores fundamentales para el bienestar y el desarrollo personal; ya que cuando una persona es capaz de influir en su manera de interpretar los estímulos externos que percibe, de manera que refuerce los aspectos agradables y disminuya el impacto de los desagradables, supone un esfuerzo y un ejercicio de voluntad personal,

mismo que, desde la educación emocional es importante por contribuir al desarrollo de competencias emocionales, que se sabe favorecen y predisponen a gozar de una vida con mayor calidad.

Estos mismos autores definen la Regulación Emocional como la capacidad que tiene una persona para manejar las emociones de forma apropiada; lo cual supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.; de forma que:

- a) Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, se refiere a que los estados emocionales inciden en el comportamiento, y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (a través del razonamiento y la conciencia).
- b) Expresión emocional, es la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada; es la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, se observa la comprensión del impacto de la propia expresión emocional en otros, así como la facilidad para tenerlo en cuenta en la forma de mostrarse a sí mismo y a los demás.
- c) Regulación emocional, entendiéndolo que los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados; esto incluye entre otros aspectos, la regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; también incluye la capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo, pero de orden superior.
- d) Habilidades de afrontamiento, es la habilidad para enfrentar emociones negativas, a través de utilizar estrategias de auto regulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
- e) Competencia para autogenerar emociones positivas, la cual se refiere a la capacidad que tiene una persona para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Asimismo, es la capacidad para auto-gestionar el propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

En el mismo tenor, Bisquerra (2005) comenta que, es muy probable que la regulación de las emociones sea el elemento fundamental de la educación emocional; quien aclara también, que conviene no confundir la regulación con otros términos afines, como lo son control, manejo de las emociones y con la represión. Agrega el autor que la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo, el desarrollo de la empatía, entre otros, son componentes importantes de la habilidad de auto regulación. Algunas formas específicas de auto regulación que Bisquerra (2005) distingue, son: el diálogo interno, el control del estrés (a través de relajación, meditación y respiración, entre otras), las autoafirmaciones positivas, la asertividad, la reestructuración cognitiva, la imaginación emotiva, la atribución causal, etcétera.

Por otra parte, la Regulación Emocional es entendida como un proceso en el cual se activan y utilizan algunas estrategias que los sujetos ponen en marcha, con el objetivo de alterar el curso, la intensidad, calidad, duración y la expresión de las experiencias emocionales, a favor de alcanzar algunas metas personales (Porro, Andrés y Rodríguez-Espiándola, 2012).

2.3.1. Modelos de Regulación Emocional de Gross y Thompson

De acuerdo con Gross y Thompson (2006), para comprender lo que es la regulación emocional, primero es necesario saber lo que se regula, entendiendo que no es fácil precisar las emociones, debido a que éstas surgen cuando una persona experimenta una situación que percibe como relevante en su vida, la cual puede ser evaluada como transitoria o duradera; en segundo lugar, es importante comprender que las emociones son multifacéticas, son fenómenos que suceden en todo el cuerpo, que involucran el acoplamiento impreciso de cambios en el dominio de la experiencia subjetiva, el comportamiento y la fisiología central y periférica; como tercer punto, destacan que las emociones poseen una cualidad importante: pueden interrumpir lo que estamos haciendo y, a su vez, forzar nuestra conciencia, sin embargo éstas son maleables, ya que, las emociones como tendencia de respuesta pueden ser moduladas de diferentes

formas, este tercer elemento es el más crucial para hacer posible la regulación emocional.

En conjunto, estas tres características principales de la emoción constituyen lo que Gross y Thompson (2006) denominaron el Modelo Modal de la Emoción: una transacción persona-situación que obliga a la atención, tiene un significado particular para un individuo y da lugar a una respuesta coordinada y flexible, aún de múltiples sistemas, para la transacción persona-situación. Estos autores, se refieren a la regulación emocional como el conjunto heterogéneo de procesos por los cuales, las emociones están reguladas.

Los procesos regulatorios de la emoción pueden ser automáticos o controlados, conscientes o inconscientes, y puede tener sus efectos en uno o más puntos en el proceso generativo de la emoción. Debido a que las emociones son procesos multi-componenciales que se despliegan a lo largo del tiempo, la regulación emocional implica cambios en la dinámica de la emoción, la latencia, el tiempo de subida, la magnitud, la duración y el desplazamiento de las respuestas en la conducta, experiencia, o dominios fisiológicos; de igual forma, puede amortiguar, intensificar, o simplemente mantener la emoción, dependiendo de las metas de un individuo (Gross & Thompson, 2006).

Es así como, el **Modelo de Regulación Emocional de Gross y Thompson** (el cual se grafica al final del presente apartado) contempla cinco componentes que integran un proceso regulador de las emociones, los cuales son: selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional, el cambio cognitivo y la modulación de la respuesta; donde, los primeros cuatro pueden ser considerados como el antecedente de la regulación emocional, ya que se producen antes de las evaluaciones que dan lugar a toda regla de tendencia de respuesta emocional, y pueden ser contrastados con la regulación emocional centrada en la respuesta, que se produce después de que se genera la respuesta (Gross & Thompson, 2006).

La **selección de la situación** consiste en tomar acciones que hagan más o menos probable que el individuo termine en una situación en la cual espera experimentar emociones deseables (o indeseables). Ésta requiere una comprensión de las posibles características de las situaciones remotas, y de las respuestas emocionales esperables a estas características; tal comprensión resulta difícil, debido a la errada estimación del tiempo real que dura una experiencia emocional, ya que como refieren Gross y Thompson (2006), existe una brecha entre la experiencia que tiene una persona y lo que

recuerda de dicha experiencia; esto le lleva a no saber cómo reaccionará en un futuro ante ciertas circunstancias, lo que implica una barrera en la selección de la situación de una manera efectiva.

Otra barrera para la selección efectiva de la situación es cuando la regulación de la emoción se hace a partir de la estimación de los beneficios a corto plazo frente a los costos que tiene a largo plazo; respecto de esto, Gross y Thompson (2006) ilustran con un ejemplo de cómo una persona tímida puede sentirse mucho mejor en el corto plazo mientras evita situaciones sociales, sin embargo, tal alivio a corto plazo hace que se pague un costo importante de aislamiento social a largo plazo; tales autores aseguran que la selección de la situación puede requerir, a menudo, de la perspectiva de los otros.

Respecto de la **modificación de la situación**, Gross y Thompson (2006) indican que es difícil trazar la línea divisoria entre la selección y modificación de la situación, no obstante, es posible modificar directamente la situación que generó una determinada emoción, con el fin de cambiar su impacto emocional, lo cual puede hacerse de manera interna (cambio cognitivo) o externa (cambios en el ambiente físico), constituyendo esto una forma importante de regular las emociones; señalan también, que la modificación de la situación puede incluir indicaciones verbales para ayudar en la resolución de problemas o para confirmar la legitimidad de una respuesta de la emoción; específicamente en la extrínseca, se reconoce que la modificación de la situación se crea tanto por la presencia de apoyo o por intervenciones de otro, lo que ha dado cuenta de la relevancia de la expresión emocional para provocar respuestas sociales que son capaces de modificar la situación, favoreciendo o no la regulación emocional.

En cuanto al **despliegue de la atención**, Gross y Thompson (2006) refieren que la selección y la modificación de la situación dan forma a la circunstancia del individuo, y la regulación emocional es posible sin cambiar el medio ambiente; teniendo en cuenta que la situación tiene diversos aspectos, el despliegue de la atención se hace presente, el cual se refiere a cómo las personas dirigen su atención dentro de una situación determinada con el fin de influir en sus emociones. El despliegue de la atención es uno de los primeros procesos de regulación emocional que aparece en el desarrollo y se utiliza desde la infancia hasta la edad adulta, sobre todo cuando no es posible cambiar o modificar la propia situación; éste podría considerarse como una versión interna de la selección de la situación.

El despliegue de la atención integra dos de las principales estrategias de atención: la distracción y la concentración. La distracción centra su atención en

diferentes aspectos de la situación o se mueve la atención de la situación por completo; puede implicar el cambio de enfoque interno cuando las personas invocan pensamientos o recuerdos que son incompatibles con el estado emocional indeseable o cuando alguien evoca un incidente emocional, para retratar de manera convincente esa emoción. La concentración se refiere a la atención que destaca las características emocionales de una situación; cuando esta atención se dirige repetitivamente a los propios sentimientos y sus consecuencias, entonces se considera como rumiación. Cuando se centra la atención en las posibles amenazas futuras, puede tener el efecto de aumentar la ansiedad de bajo grado y disminuir la fuerza de la respuesta en las emociones negativas (Gross & Thompson, 2006).

Estos autores indican que el despliegue de la atención puede tomar muchas formas, incluyendo la retirada física de la atención, como cubrirse los ojos o los oídos; la redirección interna de la atención, como la distracción o la concentración; y la respuesta a la reorientación de la atención de uno a partir de otros u otra actividad.

Ahora bien, respecto del **cambio cognoscitivo**, Gross y Thompson (2006) dejan ver que, aún después de que una situación ha sido seleccionada, modificada y atendida, una respuesta emocional no implica una conclusión. De esta forma, señalan que la emoción requiere que las percepciones estén llenas de significado, a partir de las cuales, las personas evalúan su capacidad para manejar la situación. Mencionan que el cambio cognitivo se refiere a los cambios en cómo se evalúa la situación con el fin de alterar su significado emocional, ya sea cambiando la forma en que una persona piensa sobre la situación o sobre la propia capacidad para gestionar las demandas que presenta dicha situación; dichos cambios pueden ser internos y/o externos, de acuerdo con la experiencia que tiene la persona acerca del evento.

El cambio cognitivo en el ámbito social, puede ser cuando alguien compara la propia situación con la de una persona menos afortunada, alterando de este modo la propia concepción de la emoción negativa. Una forma de cambio cognitivo que ha sido objeto de especial atención es la reevaluación, la cual implica cambiar el significado de una situación de una manera que altere su impacto emocional. Estos autores indican que el cambio cognitivo se construye culturalmente a través de procesos de socialización que comienzan en casa desde temprana edad (Gross & Thompson, 2006).

Con relación a la **modulación de la respuesta**, Gross y Thompson (2006) reportan que ésta se produce al final del proceso generativo de la emoción, después de que las tendencias de respuesta se han iniciado y se refiere a la forma en que la persona

influye en sus respuestas fisiológicas, experienciales o comportamentales. Los intentos de regular los aspectos fisiológicos y experienciales de la emoción son comunes, los cuales pueden ser regulados mediante el uso de medicamentos que permitan modular las respuestas fisiológicas, como en el caso de la tensión muscular (uso de ansiolíticos); de igual forma, el ejercicio y la relajación también pueden ser utilizado para disminuir los aspectos fisiológicos y experienciales de las emociones negativas, y el alcohol, cigarrillos, drogas e incluso alimentos, también pueden ser usados para modificar la experiencia de la emoción.

Otra forma común de modulación de la respuesta consiste en la regulación de la expresión emocional a través del comportamiento, ya que una persona puede desear regular la conducta expresiva por muchas razones, las cuales van desde la evaluación de cuál sería la mejor forma de ocultar los verdaderos sentimientos a alguien (suprimiendo la expresión de la emoción), hasta dirigir mensajes a otra persona. En general, los estudios han demostrado que la iniciación de la expresión emocional a través del comportamiento aumenta ligeramente la sensación de la emoción. Es interesante señalar que la disminución de la expresión emocional a través de la conducta parece haber mezclado efectos sobre la experiencia de la emoción. El grado en que las emociones pueden ser manejadas con éxito se basa, en parte, de la disponibilidad de alternativas de respuesta adaptativa para expresar emociones, como para provocar la resolución de problemas o la comprensión interpersonal, en lugar de simplemente desfogarlas. Lo cual, de acuerdo con Gross y Thompson (2006), tiene varias implicaciones consistentes con la teoría de las emociones funcionalistas:

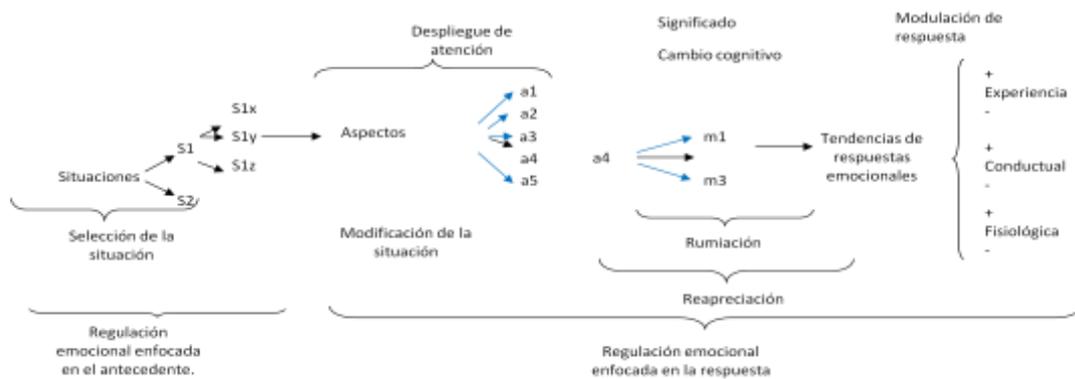
En primer lugar, las alternativas de respuesta adaptativa pueden variar considerablemente en diferentes situaciones; por ejemplo, el llanto es probable que sea de mala adaptación para los niños en algunas situaciones, como cuando se resisten ante la solicitud de algo por parte de la madre; pero en otros momentos, esa misma respuesta puede servir para lograr un fin valioso en otros, como puede ser, llamar la atención sobre el peligro repentino o la agresión de un hermano mayor. Por lo tanto, no es la respuesta emocional en sí la que es adaptativa o de mala adaptación, es la respuesta en su contexto inmediato.

En segundo lugar, una evaluación más amplia de las diferencias individuales sobre las capacidades reguladoras de las emociones, debe asimismo, incorporar la atención a los contextos en los que las emociones de la persona se expresa y el potencial de adaptación a las consecuencias de estas emociones. A veces, por ejemplo, la

desregulación emocional por los niños o los adultos se pueden ver como las únicas opciones de respuesta de adaptación en las circunstancias en que estos individuos están expresando la emoción, tal como en el contexto de una familia emocionalmente abusiva.

En tercer lugar, los valores culturales son importantes en la determinación de lo que constituye alternativas de respuesta adaptativa, para expresar las emociones de las personas de cualquier edad. Como se indica en estudios de niños nepaleses, la expresión de una emoción negativa puede ser vista por adultos estadounidenses como, apropiadamente asertivo, pero en el caso de adultos nepaleses, ésta puede ser deplorablemente inadecuada. Esto indica cómo la modulación de la respuesta debe ser considerada en el contexto cultural más amplio en el que la emoción se experimenta, se expresa y se regula.

Modelo de regulación emocional de Gross (2002), Gross y Thompson (2006)



2.4. Recursos Regulatorios desde Sánchez-Aragón

La noción de Recursos Regulatorios, representa una construcción conceptual que se desprende desde lo que se conoce como regulación cognoscitiva de la emoción, o bien, desde el concepto más amplio conocido como regulación emocional, del cual se ha tratado en capítulos anteriores. Respecto de la regulación emocional, Sánchez-Aragón (2010) comenta que, cuando ésta se presenta de manera pobre o inapropiada, tiende a ser un componente nuclear de los problemas individuales y en la interacción con otros; de forma que, cuando la habilidad para controlar efectivamente y manejar las emociones

durante la interacción con otras personas (principalmente aquellas emociones negativas), es posible que los individuos y sus relaciones significativas se mantengan felices y funcionando adecuadamente.

La relevancia de dicho constructo, ha generado un intenso interés en la investigación sobre Regulación Emocional, como un fenómeno que recientemente se ha explicado, adquiriendo relevancia en varios dominios del funcionamiento humano a lo largo de la vida, incluyendo aspectos de salud física, emocional y social; haciéndose acreedora a la existencia de diversas aproximaciones teóricas y metodológicas en su estudio (Sánchez-Aragón, 2010).

De acuerdo con el rescate teórico que hace Sánchez-Aragón (2010) donde resaltan las aportaciones de precursores, se distingue la concepción de Regulación Emocional propuesta, dentro de la primer década del siglo veintiuno, por Gross, Richards y John, quienes señalan que ésta tiene una incidencia importante en la vida del ser humano para lograr su funcionamiento individual y social, debido a que funge como estructura mediadora entre la percepción de una situación que evoca una emoción y las conductas que emite el individuo; permitiendo la adaptación al contexto social a corto y largo plazo.

Es Sánchez-Aragón (2010) quien propone el constructo de Recursos Regulatorios, el cual, se desprende desde el concepto de Inteligencia Emocional que Salovey y Mayer hacen en 1990, en donde, definen a la regulación emocional como una habilidad del individuo para controlar sus emociones. Esta misma autora, entiende a los **Recursos Regulatorios** como las capacidades básicas y necesarias que posee el individuo en distintos grados y que le facultan en el ejercicio del monitoreo, inhibición, mantenimiento, modulación o incremento de la forma, intensidad o duración de las emociones experimentadas. Dicho manejo emocional podrá ser óptimo, a partir de su relación con el bienestar subjetivo personal y el generado a partir de sus interacciones con otros (interpersonal). Los Recursos Regulatorios son: la percepción, la expresión y el entendimiento emocional (Sánchez-Aragón, 2010).

Percepción Emocional, para cuya explicación, la autora, distingue las aportaciones hechas por otros estudiosos (James y Lange, a principios del siglo veinte; Young, Ekman, Frisen y Ellsworth, en la década de los setentas) quienes han hecho considerables anotaciones respecto de las emociones, y de donde la autora integra que, la percepción emocional es definida como la forma elemental y básica del conocimiento de una emoción que implica procesos cognitivos como pensar, recordar e imaginar;

donde la persona percibe sus estados emocionales a partir de sus sensaciones corporales; y cuyos estados emocionales pueden comunicarse a través de la expresión facial, la cual implica una correspondencia entre el sentimiento interno y la expresión de la persona, así como la discriminabilidad expresiva y la capacidad de hacer juicios de la emoción. De esta forma, se identifican dos sub-habilidades: Una para identificar emociones en el propio estado físico y psicológico, y otra para reconocer la emoción en otras personas (Sánchez Aragón, 2010; Sánchez-Aragón, Retana y Carrasco, 2008).

Entendimiento Emocional, La conceptualización de este, es retomada por Sánchez Aragón (2010), a partir de las aportaciones hechas por Abrahamsen (en la década de los sesentas) y Fernández-Berrocal y Pacheco (a principios del siglo veintiuno), quienes señalan que, cuando alguien se encuentra emocionalmente bien o, por lo menos, al procurarse alcanzar un estado satisfactorio en la mente y el cuerpo, es necesario haber comprendido las causas y consecuencias de cada emoción; de esta forma, para poder entender las emociones de los demás, se requiere que el ser humano aprenda de sí mismo, de sus necesidades y deseos; reconociendo lo que causa (personas, cosas o situaciones) determinados sentimientos, y también identificando los pensamientos que generan tales emociones, la manera que le afectan y las consecuencias y reacciones que le provocan; entendiendo que, si se reconocen las propias emociones y sentimientos, será más fácil conectar dichas experiencias con las de los demás. Para el caso de este recurso se identifican tres sub-capacidades: una de las cuales implica comprender el contexto ideal de expresión de cada emoción; otra involucra la comprensión de las causas y consecuencias de cada emoción; y por último, la comprensión de las emociones complejas y contradictorias (Sánchez Aragón, 2010; Sánchez-Aragón, Retana y Carrasco, 2008).

Expresión Emocional, definida por la autora a partir de las aproximaciones teóricas que dan Ekman (en los años sesentas), y Fridlund (en los noventas), retomando lo siguiente: la expresión emocional juega un papel central en la noción de percepción y en la manera en la cual se interactúa con otras personas, debido a que la discriminación de los estados emocionales se hace con base en el componente expresivo, el cual representa una fuente de señales a los demás; encontrando que las expresiones faciales varían un poco en función de la cultura, el sexo y la edad, sin embargo, son muy similares mundialmente hablando, de esta forma, las expresiones faciales cobran gran relevancia debido a que afectan a la persona que está percibiendo la expresión emocional de otra, alterando sus pensamientos o interpretaciones y su conducta; a esto,

se hace la aclaración de que no todas las emociones son factibles de descifrar para las personas, dado que involucran movimientos muy sutiles, a veces imperceptibles. En este caso, se reconocen tres destrezas: una para expresar las emociones en forma precisa, otra que se refiere al nivel de intensidad o expresividad de la emoción, y por último, la capacidad para engancharse, prolongar o deshacerse de un estado emocional (Sánchez Aragón, 2010; Martínez y Sánchez-Aragón, 2011).

Capítulo 3. Las emociones de los jóvenes en la vida universitaria

La juventud es un momento significativo en el ciclo de vida humano donde se inician parte de los proyectos vitales (pareja, familia, profesión y trabajo, entre otros), la consolidación y ejecución de estas metas llevan implícita una fuerte carga emocional y cognitivo para el éxito y consolidación de las mismas; es una etapa que, de acuerdo con Mendoza (2011), debe ser entendida como un producto social, que se ve influenciado en gran medida por el lugar que ocupan los jóvenes dentro de la sociedad y por las relaciones que estos establecen con las instancias sociales donde se desenvuelve.

Por su parte, Silverio (2002) señala que las emociones forman parte de todo el ciclo vital de los seres humanos, extendiéndose como un continuo; éstas influyen de forma diferenciada de acuerdo a la etapa de desarrollo en que se encuentre la persona, teniendo una función específica que cumplir para la evolución personal y social, en cada momento de la vida; de esta forma, las emociones en los jóvenes tienen la misión de consolidar la identidad que en la adolescencia se ha ido adquiriendo (su desarrollo personal y social, y constituirse como un ser único y diferenciado del resto), donde los condicionantes sociales juegan un papel importante, sobre todo en el cambio de adolescente a adulto.

Mendoza (2011), deja ver que para la UNESCO, los jóvenes constituyen un grupo heterogéneo en constante evolución, cuya edad está comprendida entre los 15 y 24 años, dentro de los cuales se encuentran los estudiantes que transitan por la vida universitaria. La definición que en México se tiene de juventud, está basada en lo que la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud ha determinado, en su artículo 2, donde se estipula que los jóvenes son la población con edades entre los 12 y 29 años (Salazar y Serrano, 2011).

3.1. Juventud como etapa del desarrollo humano

La juventud de acuerdo con Abramo (1994), se refiere a un período de vida, en que se completa el desarrollo físico del individuo y ocurren una serie de transformaciones psicológicas y sociales, mismas que suceden cuando éste abandona la infancia para

procesar su entrada en el mundo adulto. Esta etapa, refieren Allerbeck y Rosenmayr (1979), se encuentra delimitada por dos procesos particulares: uno biológico y otro social: el biológico es útil para establecer su diferenciación con el niño, y el social para marcar su diferencia con el adulto.

Estudiosos del desarrollo humano, se han planteado nuevas formas de nombrar a la población joven, al respecto, Papalia, Feldman y Martorell (2012) señalan que para la mayoría de la gente joven que forma parte de las sociedades industrializadas, el periodo de edad que va de los 18 o 19 años hasta los 25 o 29 años se ha convertido en una etapa distinta del curso de la vida, la cual se ha denominado como adultez emergente; cuyo periodo se caracteriza por ser de exploración, como época de posibilidades, donde se presenta la oportunidad para probar nuevas y diferentes formas de vida. Agregan las autoras que, también se le conoce como adultez temprana, y aclaran que no todos los adultos tempranos del mundo comparten este proceso de exploración, el cual está ligado en gran medida al desarrollo en los países occidentales, especialmente entre la población joven de mayor poder adquisitivo.

El concepto de juventud, de acuerdo con Mingote y Requena (2008), es símbolo de bienestar, de vitalidad y de salud, así como de gran capacidad de adaptación y de resistencia al estrés; es la etapa más idealizada de la vida, como en la antigua civilización romana donde fue personificada en la diosa Juventus, quien consiguió la cualidad de la juventud eterna, otorgada por los dioses. Estos mismos autores resaltan desde la perspectiva biológica que, la juventud es el periodo de la vida de un organismo comprendido entre su nacimiento y la madurez; en los seres humanos es la etapa de la vida que se extiende desde la infancia hasta la madurez; teniendo una duración variable para cada cultura, de acuerdo con algunos factores de tipo racial, intelectual, emocional y sociolaboral.

Por su parte, Philip (1997) menciona que durante los años de la juventud o vida adulta temprana, deben resolverse retos importantes como: alcanzar la intimidad, elegir carrera, y lograr el éxito vocacional. En el transcurso de esta etapa, también se toman decisiones como el matrimonio, la elección de pareja y la posibilidad de convertirse en padres. Muchas de las decisiones que se toman en esta etapa, son fundamentales para su vida posterior.

Como etapa de desarrollo, la juventud se caracteriza porque los procesos físicos y cognitivos alcanzan su nivel más alto, siendo en esta etapa donde se hacen planes y se tienen sueños respecto de aquello que se desea vivir. En el aspecto psicosocial, esta

etapa marca una transición del interés por la identidad personal hacia el interés por la autonomía y la intimidad (Kail y Cavanaugh, 2006).

Dado que las habilidades de todo proceso regulatorio de las emociones implica la parte cognitiva, resulta fundamental destacar ésta área en el desarrollo de la juventud, como lo rescatan Kail y Cavanaugh (2006) de las reflexiones hechas, en la década de los noventa, por Kitchener y King; quienes también muestran que los jóvenes adultos razonan mediante dilemas diferentes, referentes a sucesos actuales, a la religión, la ciencia, las relaciones interpersonales y situaciones afines.

En una entrevista sobre la felicidad en los jóvenes, Elzo (2006) comenta que aquello que los jóvenes buscan como felicidad, al final no es lo que en realidad se les da, ya que para ellos la felicidad es producida por divertirse con los amigos, noches de juerga, llegar tarde a casa, hacer lo que ellos desean, no tener ningún tipo de compromiso, entre otros; cuando lo que comprueba es que el joven es más feliz cuando trata de no emborracharse todas las semanas porque sabe que tiene que trabajar al día siguiente y concilia esto con el esfuerzo y el estudio.

Este mismo autor, menciona que los jóvenes que suelen ser menos felices, son aquellos que se encierran en sí mismos, ya que se aburren porque no tienen comunicación con otros, ni con la vida fuera de su mundo; siendo así como se presenta una baja autoestima y una profunda insatisfacción, dado que tienen un gran vacío vital; lo señala como el grito silencioso del joven.

En concordancia con lo anterior, Mingote y Requena (2008) destacan que el bienestar psicológico del joven, depende de su participación en actividades que ellos consideran deseables y apropiadas dentro del grupo al que pertenecen; su autoestima se ve mejorada cuando éste se siente productivo y es capaz de ejercer un control de los sucesos personales significativos, es decir, aquellos que permiten la identificación con un grupo social y facilitan su colaboración y ayuda, además de interiorizar las normas y valores culturales de forma positiva. En cambio, la percepción de incontrolabilidad y la de impredecibilidad influyen para el desarrollo de trastornos de ansiedad y depresión, así como de la conducta.

De igual forma, Mingote y Requena (2008) consideran que los jóvenes aunque se caracterizan por una buena salud y vitalidad, ellos también muestran un desarrollo emocional pobre e inmaduro, un predominio de actitudes pasivas y carencia de proyectos vitales satisfactorios, con alto riesgo de aislamiento social, depresión, ansiedad, que a veces intenta resolver de forma errónea a través del consumo de

adictivos y de la inmersión de bandas que tienen la misión de suplir las carencias de su familia de origen con ideales equivocados.

Dentro del estudio de las emociones que la juventud experimenta, resaltan las aportaciones de Rodríguez, Montgomery, Peláez y Salas (2003), quienes comentan que es una época de la vida en que se presenta el fenómeno del enamoramiento y es común pensar en el amor, donde las actitudes (las cuales varían de acuerdo a la cultura y las experiencias particulares de la vida de cada persona) que tienen los jóvenes ante las relaciones amorosas orientan la selección de la pareja, el comportamiento ante una relación, el compromiso y la satisfacción con las relaciones de pareja; asegurando que es importante poder entender las actitudes de los jóvenes con respecto a las relaciones amorosas, a fin de encontrar alternativas que contribuyan al enriquecimiento de las relaciones y el bienestar en la vida adulta. Estas mismas autoras argumentan que, a pesar de que se está presentando cierta globalización de las actitudes amorosas entre los jóvenes pertenecientes a diversas culturas, todavía hay diferencias en la forma en que abordan el noviazgo y las relaciones de amor.

Son varias las afirmaciones que se han mostrado acerca de que en esta etapa de la juventud, el pensamiento se caracteriza por integrar la emoción a la lógica; Kail y Cavanaugh (2006) destacan reflexiones similares, hechas al inicio del presente siglo, por Labouvie-Vief, quien además señala que el pensamiento del joven se caracteriza por tener varias respuestas correctas a un problema; de igual manera, afirma que durante esta etapa, y hasta la edad madura, se pasa gradualmente de una orientación centrada en la conformidad y en los principios libres de contexto, a otra centrada en el cambio y en los principios dependientes del contexto; quienes que con el tiempo tienden a tomar decisiones y analizar problemas basados en principios pragmáticos y emocionales, y no tanto en la lógica. Es así que, resulta necesario para fines del presente estudio, abordar un poco más respecto del contexto donde el joven se desenvuelve la mayor parte del tiempo, es decir, el escenario educativo y las vivencias que los jóvenes tienen al interior de éste, mirando principalmente las emociones que se presentan y su manejo, en relación con su proceso escolar en la formación profesional.

3.2. La juventud y la manifestación de las emociones en la formación profesional.

La importancia de una educación superior integral ha sido señalada ininidad de veces por diversos autores, donde se consideren no sólo aspectos académicos, sino también aquellos que contemplan la complejidad del individuo, tal es caso de las propuestas respecto de contribuir al desarrollo de la Inteligencia Emocional desde las instituciones encargadas de la educación profesional (como las universidades), donde se debe atender a las dimensiones afectivas y sociales del estudiante, además de lo cognitivo; ya que, como lo señala Ruano (2012), cuando el individuo sale al mundo laboral, se encuentra con que debe tomar decisiones, asumir riesgos y trabajar de manera conjunta, entre otras cosas, y todo esto va a estar influenciado por su manera de vivir y manejar sus emociones, además de la habilidad que tenga para relacionarse con los otros.

De esta forma, el tema de la IE en el ámbito educativo se ha tomado como una esperanza para educar, como se señaló anteriormente, no sólo procesos cognitivos asociados a aprendizajes, sino también para intervenir de manera consciente en los procesos socioemocionales de la infancia, adolescencia y edad juvenil; sin embargo, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) dejan ver como inconveniente, la falta de datos empíricos que demuestren lo antes expuesto, dejando abierto un campo de estudio importante.

En el mismo tenor, las propuestas hechas por Bisquerra (2005) para la intervención en el ámbito educativo, consideran los procesos de regulación emocional, donde se pretende que el alumnado adquiera las competencias necesarias para regular sus impulsos de forma apropiada (como en el caso del control de la ira), la tolerancia a la frustración, el manejo de las emociones negativas, la capacidad de diferir gratificaciones inmediatas en virtud de otras a largo plazo pero de orden superior, y la capacidad de gratificar los propios esfuerzos, entre otras competencias.

Coincidiendo con esto, Jiménez y López-Zafra (2009) opinan que, la importancia de que el alumno posea habilidades emocionales que contribuyan en su adaptación social y académica, está, primeramente, en la facilitación del pensamiento, ya que la labor escolar y el desarrollo intelectual involucran la habilidad de utilizar y regular emociones que faciliten el pensamiento, aumenten la concentración, rijan las conductas impulsivas y habiliten al sujeto para rendir en situaciones de estrés.

En la época de la universidad el desarrollo cognitivo del joven se caracteriza porque en los primeros semestres escolares (alrededor de 18 años), éstos tienden a recurrir a las experiencias de las figuras de autoridad para determinar formas de pensamientos adecuadas y no adecuadas, basados en un pensamiento estrechamente ligado a la lógica; conforme avanza en su trayectoria universitaria, la percepción cambia, pues los estudiantes atraviesan por una fase de inseguridad respecto de lo correcto o no de sus respuestas, o bien, se cuestionan respecto de si hay o no respuestas; es hasta el final de su trayectoria escolar cuando éstos saben analizar todos los aspectos de un problema y se adhieren a ciertos puntos de vista, reconociendo que ellos mismos son fuente de autoridad personal, y que pueden pronunciarse ante una cuestión, aunque los demás tengan otra opinión (Kail y Cavanaugh, 2006).

De acuerdo con Varela y Fortoul (2006), el joven universitario por su vínculo al mundo de la preparación para la profesión deseada, trae un grupo de expectativas para construir su futuro asociadas a ideales, modelos, estrategias y estados emocionales que deben ser congruentes con las que aporta el ámbito y los modelos educativos de la universidad. Estas mismas autoras, destacan que estos jóvenes pasan gran parte de su tiempo realizando numerosas actividades para su formación profesional, contenidas en su currículo declarado y oculto, como son: interactúa con profesores e iguales, se involucra en actividades de aprendizaje, de investigación, culturales, deportivas y liderazgo; en el ámbito de desarrollo personal se dan oportunidades de mayor libertad para intercambiar saberes, intereses y emociones en el plano de las relaciones de amistad y amor.

De igual manera, refieren que el estudiante universitario, al emprender dicha etapa de la vida debe aprender a ser más independiente, donde se encuentra con diversas dificultades o retos, tales como: desilusión al iniciar los estudios, exceso de actividades académicas donde debe invertir más tiempo, dificultades en la organización de su tiempo (tanto libre, como de estudio); además de existir una sobre carga de información, donde se observa un tanto limitado respecto de las estrategias de estudio que posee, lo que en ocasiones puede llegar a influir en su estado de ánimo y causarle desmotivación y estrés.

La educación escolar, en este caso la universidad, desempeña un gran papel en el desarrollo de habilidades cognitivas y también de regulación emocional, como lo señala la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, al indicar lo siguiente:

... Lo emocional es en parte responsable del dominio cognitivo global presente en los niños y los adultos, y debemos tenerlo en cuenta como se merece. (...) Las neurociencias cognitivas contemporáneas proporcionan las herramientas para realizar análisis por componentes sutiles, de tal manera que se traten algunas tareas específicas. Tradicionalmente dichos estudios se han concentrado sobre los aspectos cognitivos del aprendizaje. Hemos sido negligentes al no efectuar esos análisis sobre las zonas asociadas a lo emocional y lo afectivo, pues el papel que los mencionados aspectos desempeñan dentro de las funciones cognitivas no se reconocía. En consecuencia, la información sobre eses campo es dispersa e incompleta. La ausencia de pautas de medición y de fundamentos teóricos limita los progresos en los estudios de la regulación emocional dentro del marco de la práctica educativa. (OCDE, 2002, pp 37, 98-108).

Esto anterior, refuerza las posturas de Chabot y Chabot (2010) y Bisquerra (2009), respecto de construir una nueva visión de la pedagogía y del aprendizaje, bajo una postura de pedagogía emocional donde es indispensable sentir para que suceda todo buen aprendizaje. Una opinión similar es la de Elzo (2006), quien deja ver que la educación es clave en la enseñanza y en la formación del joven, se debe distinguir entre el aprendizaje formal y no formal, dado que la escuela es donde se transmiten conocimientos y se forman habilidades, entre otros, que ayudan a la inserción social, a la incorporación al trabajo y educa para formar ciudadanos responsables.

En el caso de los sistema de educación superior, es necesario buscar el encuentro entre el desarrollo intelectual de los jóvenes estudiantes y sus emociones para potenciar profesionales que enfrenten las problemáticas sociales, no solo con inteligencia cognitiva, sino también con inteligencia emocional, con el fin de que el aprendizaje sea reutilizado funcionalmente en lo profesional y lo personal. De esta forma, resulta evidente que la universidad es el espacio donde los jóvenes pasan gran parte de su tiempo, y donde también, sus emociones se hacen presentes, de ahí que se deben tener en cuenta como pares categóricos cognitivos –lo afectivo y el aprendizaje– en el desarrollo de los jóvenes estudiantes, los cuales funcionan con regularidad en la mediación del aprendizaje (Chabot y Chabot, 2010).

Entre los reportes que integran Papalia, Feldman y Martorell (2012), se destacan algunos que dan cuenta de las repercusiones que los jóvenes estudiantes de sociedades industrializadas tienen en su salud: tales son los casos de los universitarios estresados, quienes presentan mayor propensión a consumir comida chatarra o rápida, a no dormir lo necesario y a no hacer ejercicio suficiente; también dejan ver que las mujeres de edad

universitaria son más proclives que los hombres de esa edad a emplear estrategias enfocadas en la emoción, y también suelen experimentar mayores niveles generales de estrés. Rescatan éstas autoras, que la universidad es una vía cada vez más importante hacia la adultez; las matrículas de ingreso a las universidades está incrementándose con el paso del tiempo; además dejan ver que muchos estudiantes de primer año se sienten abrumados por las exigencias de la universidad, donde, los que se adaptan fácilmente tienen gran aptitud y buenas habilidades de solución de problemas, participando de manera más activa en sus estudios y en el ambiente escolar, y tienden a sacar más provecho de su proceso universitario.

La época de la universidad, de acuerdo con las aportaciones integradas por Papalia et al. (2012), puede representar un tiempo de descubrimiento intelectual y crecimiento personal, donde tiene lugar un cambio fundamental en la forma de pensar del joven, quien toma conciencia de que sus opiniones son tan válidas como la de muchos otros, y alcanzan cierto nivel de compromiso, entre otras cosas. Las autoras también dan cuenta de que las matrículas de egreso de la universidad no son tan altas como las de ingresos, y que los jóvenes, cada vez se tardan más tiempo en poder concluir una carrera universitaria.

Aunque usualmente las emociones son vistas en el contexto académico, como destructoras de la cognición o la conducta, no hay que olvidar que éstas también constituyen un sistema de acción organizado, significativo y, por lo general, adaptativo por parte de los jóvenes en la escuela; ya que éstas juegan un papel atencional y motivacional en los alumnos, influyen en el establecimiento de metas y objetivos, y además, sirven como un recurso que regula la interacción con los otros a partir de la comunicación (Romero, 2002).

De igual forma, los estados emocionales por los que pasan los estudiantes universitarios, se pueden encontrar en “diferentes grados de conciencia: presentes, pero en ese momento fuera de la conciencia; presentes, pero parcial o periféricamente en la conciencia; presentes y experimentados, pero no simbolizados verbalmente; experimentados y claramente simbolizados; y experimentados, simbolizados y completamente comprendidos en cuanto a sus desencadenantes, significados y tendencias en la acción, necesidades o deseos asociados con ellos, lo cual sugiere que las emociones no pueden ser vistas como independientes de la cognición” (Romero, 2002, p.17).

Es importante señalar, de acuerdo con Romero (2002), que la falta de conciencia de las emociones, produce alineación de aspectos del sí mismo en formación y disminuye la adecuada simbolización de las propias emociones y necesidades ligadas al aprendizaje, provocando que la energía de las emociones se bloquee e inhiba, presentando síntomas de apatía, impulsividad, ansiedad, falta de concentración, entre otros; lo que representa un factor de riesgo, ya que si estos síntomas aumentan en intensidad y frecuencia, puede producir abandono escolar, adicciones, embarazos adolescentes, situaciones de mal trato y dificultades serias de aprendizaje. El autor también señala que, la falta de autoconciencia emocional genera que los alumnos y los profesores se vean atrapados en sus emociones, desbordados por estados de ánimo y con gran dificultad de controlar su vida emocional en el contexto escolar.

Por eso, la conciencia del valor que revisten las emociones en nuestra vida es cada vez más visible a nivel de lo social; por ejemplo se ha observado con frecuencia que no necesariamente la persona que ha alcanzado un mejor rendimiento académico es aquella que triunfa ni, tal vez, la que vive más feliz; la exigencia y el autocontrol excesivos, el activismo estresante, la carencia de espacios para el ocio y las relaciones, junto con la competitividad, se han identificado como problemas para la salud y bienestar de los jóvenes estudiantes, debido a que las emociones aparecen, con regularidad, en forma de sensaciones viscerales, obstruyendo el resto de las capacidades intelectuales o en forma de estilos defensivos de racionalización, inhibición, agresión pasiva, etcétera (Romero (2002)).

Es así que, la emoción y la motivación son procesos íntimamente ligados que ejercen efectos sorprendentes sobre otras capacidades como la percepción, la atención y la memoria, esto desde las afirmaciones hechas por Romero (2002), quien además menciona que son las emociones en específico, las que dificultan o favorecen la capacidad de pensar o de alcanzar un objetivo, debido a que éstas son las impulsoras y/o inhibitoras de las capacidades mentales. Asimismo, destaca que los mecanismos emocionales primarios positivos o negativos condicionan la evaluación que los alumnos hacen sobre sus experiencias de eficacia (si son capaces de hacer algo) y de sus resultados (si consiguen o no sus objetivos); agregando que, dicha evaluación interna se basa en experiencias pasadas que los jóvenes han tenido con una misma tarea o con otras parecidas, y también por las emociones y sentimientos que se deriven de ellas.

Los factores relevantes que señala Romero (2002) respecto de favorecer el aprendizaje, se relacionan con el hecho de que los jóvenes alumnos se hagan

responsables de sus propios procesos de aprendizaje, que los profesores tengan expectativas positivas sobre el logro de sus aprendizajes, y que la disciplina escolar promueva la integración y la participación con reglas claras y comprendidas. El autor añade que, un gran número de educadores tienen como propósito, en el contexto escolar, formar a un joven con responsabilidad, respeto y preocupación hacia sí mismo y hacia los demás, con autocontrol, confianza en sí mismo, capacidad de arriesgarse y motivarse a aprender, habilidades para la solución de problemas y sentido del humor.

La reflexión hecha por Salazar (2011) permite ver que, la caracterización de las condiciones sociales y familiares por las que transitan los estudiantes durante su formación profesional, ofrece un panorama de análisis a las diferentes instituciones de educación superior, las cuales se enfrentan con diversos desafíos, mismos que pueden ser previstos desde la estructura curricular y los servicios que ofertan.

Resulta alentador darse cuenta que, recientemente se ha producido un importante aumento en el número de trabajos cuyo objetivo es el análisis de las relaciones entre inteligencia emocional, inteligencia general y rendimiento académico, realizados fundamentalmente en el ámbito de la enseñanza media y superior, universitaria (Pérez y Castejon, 2006).

3.2.1. Algunos estudios respecto de las emociones en jóvenes universitarios

Entre los estudios que se han hecho acerca de las emociones en el campo de la educación superior, se destacan los realizados por Extremera y Fernández-Berrocal (2004), quienes dan cuenta de evidencias a cerca de la importancia que tiene la IE en el desarrollo socio-personal y escolar del individuo. Estos investigadores encontraron que los alumnos universitarios con niveles más elevados de IE tienden con menor frecuencia a mostrar niveles altos de ansiedad social, depresión, desesperanza, síntomas físicos y responden al estrés con menos ideas de suicidio, presentando mejor autoestima, satisfacción interpersonal y mayor capacidad para hacer uso de estrategias de afrontamiento activo frente a la solución de problemas. Estos autores concluyen que un mayor ajuste psicológico coincide con aquellos que son emocionalmente inteligentes,

reflejándose también en su rendimiento escolar y en las relaciones interpersonales donde se involucran, minimizando conductas disruptivas, agresivas o violentas.

Por otra parte, también resalta la información mostrada por Extremera y Fernández-Berrocal (2004) quienes dejan ver la existencia de estudios contradictorios respecto de la inteligencia emocional y el rendimiento escolar, donde se distinguen tanto aquellos estudios que si encontraron datos significativos, como aquellos que dan cuenta de la nula presencia de evidencia empírica. Al respecto, Barchard (2003) expone desde su estudio que, sólo algunas de las medidas de la inteligencia emocional predicen el éxito académico, y ninguna de estas medidas mostraron validez predictiva incrementales para el éxito académico por encima de las variables cognitivas y de personalidad, explicándolo a partir de la posibilidad de que el solapamiento entre las muchas medidas de la inteligencia emocional y las medidas tradicionales de la inteligencia y la personalidad limita su validez predictiva incrementales en este contexto.

Mena, Romagnoli y Valdés (2009) resaltan los beneficios del entrenamiento en habilidades cognitivas, sociales y emocionales, a través de los reportes de un proyecto dirigido por Linacres, a principios del presente siglo, como parte de los estudios para analizar los programas de aprendizaje socio emocional (CASEL) que se han llevado a cabo en Estados Unidos, donde se reporta que los estudiantes instruidos bajo estos programas, presentan una mayor auto eficacia y una alta valoración de los docentes, en cuanto a su atención y concentración.

Otros datos arrojados en Estados Unidos, fueron los del estudio exploratorio que realizaron Stratton, Saunders, y Elam (2008), quienes plantearon como objetivo examinar los cambios en la inteligencia emocional de los estudiantes y la empatía a través de un plan de estudios de pregrado de medicina, encontrando que los estudiantes de medicina puntuaron bajo, significativamente, en dos de tres dimensiones de la inteligencia emocional (atención a los sentimientos y estado de ánimo de reparación). De la misma forma encontraron datos significativos en dos aspectos de la dimensión de empatía: la preocupación (significativamente menor) y la angustia personal (significativamente mayor). Concluyen que las diferencias reflejan sólo pequeños tamaños del efecto, y los hallazgos sugieren que las habilidades de los estudiantes para gestionar con eficacia los estados afectivos pueden estar sujetos a cierta fluctuación menor a través de la licenciatura, pero, que aún no es claro si estas disminuciones observadas constituyen cambios significativos y clínicamente relevantes. De esta forma,

los autores dejan ver que la formación médica se llevado hacia erosionar algunos de los mismos atributos que pretende inculcar en los estudiantes.

En estudio realizado con estudiantes de medicina en una universidad de Venezuela, Prieto-Rincón, Inciarte-Mundo, Rincón-Prieto y Bonilla (2008) concluyeron que es necesario identificar y potenciar la IE en los estudiantes de ciencias de la salud, ya que esto fomentará la obtención de índices más altos de restablecimiento de los pacientes que se encuentren bajo su cuidado. Asimismo, refieren que las habilidades y destrezas emocionales pueden ser adquiridas con facilidad cuando se incentiva a los estudiantes de ciencias de la salud a desarrollarlas, para ello es necesario hacerles conscientes de los privilegios y ventajas de estar en contacto con sus emociones y ser asertivo al hacerlo.

Respecto de estudios realizados con estudiantes de odontología, se tiene el que presentan Ninoska, Suárez y Pinto (2009), quienes plantearon analizar las estrategias para el aprendizaje que permita el manejo de la inteligencia emocional, a fin de contribuir al incremento de la calidad en la práctica profesional de los estudiantes de odontología, en una universidad de Venezuela; donde argumentan desde los resultados y conclusiones que, la práctica profesional en odontología requiere de aptitudes de carácter social y la carga de sentimientos, considerando el contexto social y cultural del otro para la resolución de problemas; asimismo, señalan que es necesario para el ejercicio de la odontología (que representa un servicio al otro) desarrollar competencias como la autoconciencia, autorregulación, empatía y socialización, el poder de la voz, la retribución y el compromiso.

Otro dato venezolano, lo es el de la investigación que llevaron a cabo Salas y García (2010), quienes describen el perfil de habilidades de inteligencia emocional por carreras universitarias (arquitectura, urbanismo, ingeniería en producción e ingeniería eléctrica), encontrando que tres de las carreras (urbanismo, ingeniería eléctrica y de producción) mostraron la misma estructura de habilidades emocionales, donde estos estudiantes poseen mayores habilidades para mantener estados emocionales agradables o modificar los desagradables, así como para identificar las emociones experimentadas, y una menor habilidad para comprender las mismas, dejando ver que los estudiantes modifican sus estados emocionales sin tener una comprensión real de los mismos, pudiendo afectar su desempeño académico y profesional.

Contreras, Barbosa y Espinosa (2010), en un estudio con estudiantes universitarios, cuyo objetivo fue describir la personalidad, el afecto y la inteligencia

emocional a lo largo de la formación profesional, encontraron niveles altos de neuroticismo, y niveles bajos de extraversión, apertura a la experiencia y amabilidad, también reportaron niveles intermedios de inteligencia emocional y una afectividad positiva predominante. Refieren los autores que, la apertura a la experiencia y la responsabilidad tienden a incrementarse durante la formación, y el neuroticismo se incrementó en algunos semestres. Al respecto, comentan que las personas con altos niveles de IE, son empáticos, persistentes, capaces de mantener la motivación propia y del grupo, son estables emocionalmente, flexibles en sus posturas, tienen una mejor tolerancia a la frustración, así como aceptan con una actitud más positiva las críticas y pueden adaptarse mejor a las situaciones que se les presenten, porque son capaces de utilizar adecuadamente sus recursos emocionales ante situaciones adversas, y de este enfrentamiento, suele derivarse un aprendizaje. Aclaran también, que los participantes se caracterizaron por su afectividad positiva, la que no depende de los procesos formativos, sino de sus características personales.

Las investigación realizada por Paz, Teva y Sánchez (2003) en población universitaria, cuyo objetivo fue evaluar la existencia o no de una relación entre la inteligencia emocional, el bienestar psicológico y la estabilidad emocional en los estudiantes de éste nivel educativo, deja ver la existencia de correlaciones positivas significativas entre las variables mencionadas; a partir de dicho resultado, se resalta en las conclusiones que a mayor inteligencia emocional, más bienestar psicológico posee la persona, además, cuanto mayor es la inteligencia emocional, mayor es la estabilidad emocional; asimismo se resalta que las personas estables emocionalmente poseen mayor autoestima, es decir, presentan una actitud más positiva con respecto a sí mismas, toleran mejor la frustración (puesto que son capaces de controlar los estados de tensión asociados a la experiencia emocional y su propio comportamiento en situaciones adversas). Agregan en la conclusión que las personas que son estables emocionalmente y con un gran control emocional y de impulsos, aceptan más las críticas de los demás y la incertidumbre, se caracterizan por la tendencia a la planificación de la acción actuando de forma eficaz, por ser personas que afrontan situaciones aprendiendo de estas, y suelen ser personas que no tienen pensamientos o creencias que no se correspondan con la realidad, de pensamiento flexible, que se adaptan a situaciones que tienen en cuenta otras opiniones, es decir, son tolerantes.

En un estudio realizado por Elzo (2006), sobre la felicidad de los jóvenes con nacionalidad española, reporta que la mayoría de ellos, entre el 81 y 89%, responden

que su vida les satisface mucho o bastante y sólo un escaso 4%, contesta que está poco o nada contento con la vida que lleva; algunos de ellos, llegaron a comentar, que son más felices que los adultos; aunque, al rastrear más en sus respuestas, en realidad son menos felices de lo que dicen que son, ya que se observan zonas de sombras, dudas y miedos. De acuerdo con este estudio, los jóvenes reconocen como una condición de felicidad, las relaciones que mantienen con sus familiares, con los amigos y con sus parejas, pero, casi nunca dirán que su felicidad depende del dinero, del trabajo o de las buenas notas. Sin embargo, como Elzo ya había mencionado, la mayoría de los jóvenes tienen un autoconcepto negativo, con rasgos negativos tales como: ser consumistas, pensar sólo en el presente, ser rebeldes y egoístas; así como tener poco sentido del deber. Añadiendo, que se trata de una juventud que se valora poco y tiene una baja autoestima relativa, es pobre en proyectos colectivos y motivadores.

Por su parte, Anadón (2006), en una investigación que analiza las relaciones entre inteligencia emocional percibida y el optimismo disposicional en estudiantes universitarios de España, deja ver que existe una moderada intercorrelación entre dimensión de reparación de la inteligencia emocional y el optimismo disposicional; cuyo dato sugiere que las personas con mayor capacidad para reparar sus estados emocionales negativos, poseen expectativas generalizadas más favorables acerca de las cosas que les suceden en la vida. Otro estudio en España, es el realizado por Pérez y Castejón (2006), quienes analizaron las relaciones que existen entre diferentes pruebas de inteligencia emocional con una medida tradicional de la inteligencia, y de ambas variables con el rendimiento académico, en una muestra de estudiantes universitarios de distintas carreras, donde encontraron correlaciones entre moderadas y altas, todas significativas entre los aspectos de la inteligencia emocional evaluados; también, reportaron correlaciones moderadas significativas entre la inteligencia emocional y algunos indicadores del rendimiento académico (número de asignaturas aprobadas y calificación media obtenida en estas asignaturas).

En otro año, Castejón, Cantero y Pérez (2008), investigaron respecto del perfil de competencias socio-emocionales característico de una muestra de estudiantes de 14 carreras que pertenecían a diferentes ámbitos académicos (ciencias jurídicas, ciencias sociales, educación, humanidades, ciencia y tecnología, y salud); donde también buscaron datos respecto de la comparación entre tales ámbitos. Los autores encontraron que aparecen diferencias significativas en prácticamente la totalidad de aspectos de la inteligencia emocional; donde los estudiantes de ciencias jurídicas permanecieron por

encima del resto de los ámbitos profesionales en todas las variables estudiadas, con excepción del manejo del estrés; otro dato interesante fue el de los estudiantes de ciencias de la salud, quienes puntuaron por debajo en prácticamente todas las variables, salvo en el manejo del estrés y el cociente emocional total; el general de los resultados les permitieron establecer implicaciones para el desarrollo de competencias genéricas de tipo socio-emocional en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Continuando con los estudios españoles, Suberviola-Ovejas (2012) realizó una investigación con la finalidad de evidenciar los beneficios al incluir la educación de las emociones en las diferentes etapas educativas, como fomento del rendimiento académico del alumnado universitario; demostrando que a medida que se presenta un incremento de la inteligencia emocional, se incrementan las calificaciones académicas tanto en la parte teórica como en la práctica, donde cobran mayor peso las habilidades como la empatía, el saber escuchar, la identificación de las emociones del otro, la comunicación asertiva, la regulación y control de impulsos, entre otros. Concluyendo que se debe tener presente que las aulas son un contexto de múltiples y continuas relaciones interpersonales, las cuales están mediadas por las competencias emocionales, por lo que las universidades no pueden obviar el trabajo emocional en sus aulas, debiendo promover habilidades socio-emocionales como: habilidad para manejar las propias emociones, identificar las de los demás y respetarlas, ser empático, controlar las emociones negativas y gestionarlas correctamente, ser asertivo, capacidad para comunicar de forma afectiva, autoestima, etcétera.

Un trabajo de investigación en población universitaria de psicología, que planteó conocer el repertorio de habilidades sociales que presentaban dichos estudiantes de Argentina, es el que efectuaron Herrera, Freytes, López y Olaz (2012), demostrando que es necesario contar con habilidades sociales para el desempeño de la profesión en psicología; y cuyos resultados dejaron ver que al comparar los semestres iniciales e intermedios de la licenciatura, se encontraron diferencias significativas en las habilidades sociales, académicas y de trabajo, a favor de los estudiantes de primer año. Concluyendo que en la formación académica de la licenciatura en psicología no promueve el desarrollo de habilidades sociales, puesto que los alumnos próximos a finalizar la carrera no muestran un mayor repertorio de estas habilidades en sus interacciones, observando altos porcentajes de estudiantes con déficit en dichas habilidades, resultando desalentador el resultado, dada la relevancia de tales habilidades como base del desempeño profesional del psicólogo, y de las nuevas demandas sociales

a las que se enfrenta el joven universitarios, donde se requiere del aprendizaje de conductas adecuadas para la interacción social.

Rodríguez, Montgomery, Peláez y Salas (2003), dan cuenta de un estudio con población universitaria, donde se pretendía identificar diferencias interculturales de las relaciones de amor en los diversos grupos de jóvenes de origen hispano y latino (México, España y Miami), cuyos resultados dejaron ver que hay importantes diferencias interculturales entre los jóvenes de los mencionados países; una de las cuales fue: donde los estudiantes de España presentaron puntuaciones mayores en *Pragma* (amor práctico), respecto de los de mexicanos y los de Miami; los autores argumentan que los estudiantes universitarios de España viven en casa de sus padres mientras cursan la universidad y después de haber egresado, aún cuando se incorporan a un campo de trabajo, por lo que gozan de estabilidad financiera y tienen un empleo antes de pensar en mudarse de la casa de sus padres o casarse, de ahí que su visión con respecto del amor y de entablar una relación, sea más práctica (por ejemplo, la compatibilidad de la pareja con su familia y su posible idoneidad para el papel de padre o madre); otra de las diferencias encontradas fue respecto del *Ludus* (tipo de amor caracterizado por la relación libre y con más de una pareja), donde los jóvenes de Miami puntuaron más alto respecto de los otros países.

Son diversos los estudios que se han realizado en distintos países del mundo, que consideran las emociones en los contextos escolares, sin embargo, en México aún son pocos los que se han efectuado, sobre todo con población universitaria; uno de éstos, es el que se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México, el cual, contempla la relación entre los estilos emocionales y el rendimiento académico, dando cuenta de la ausencia de relaciones significativas entre los factores de afecto y rendimiento académico, no obstante que en el nivel de construcción teórica y evidencias empíricas de otros estudios han encontrado diferentes tipos de relaciones entre las variables en cuestión; asimismo, en las conclusiones se muestra que las nuevas demandas a la educación se dirigen hacia el estudio de los factores afectivo-emocionales del aprendizaje humano, entre otros, con la intención de generar mayor conocimiento que se integre a lo que ya se cuenta respecto de los factores cognitivos; resalta también que, en el pasado los aspectos emocionales en la educación escolar no habían sido un componente fundamental para su estudio, sobre todo, aquellas que relacionaran los aspectos de estilos emocionales y rendimiento académico, lo cual resulta un área de oportunidad (Rodríguez, Peña y Padilla, 2007).

Respecto de otro estudio que incluye variables cognitivo-emocionales y su relación con el rendimiento académico, se cuenta con el efectuado por García y Peza (2005), en población estudiantil del Tecnológico de Monterrey, campus Querétaro, México, donde se exploró la correlación entre el rendimiento académico total y por materias (promedio del semestre), con las dimensiones del estilo atribucional, auto-concepto y ansiedad; encontrándose correlaciones significativas entre variables académicas y ansiedad, con el rendimiento por materias en el grupo con mayores habilidades académicas; también entre estilo atribucional con el rendimiento total y por materias en el grupo de menores habilidades académicas; en general se observó que el rendimiento académico es un fenómeno complejo que depende de las habilidades académicas y emocionales del sujeto, de la materia y de la dificultad relativa de la tarea. Donde concluyeron que el bajo rendimiento académico y las bajas en el primer año universitario son problemas que comparten las instituciones de educación superior.

De entre los estudios que se han realizado en México, también se encuentra el de Anguas-Won y Matsumoto (2007), quienes exploraron el reconocimiento de la expresión facial de las emociones en estudiantes universitarios, bilingües mexicanos, quienes reportan que en investigaciones previas se evidencia el alto nivel de acuerdo transcultural en el reconocimiento emocional, sin embargo no se reportan estudios en la cultura mexicana. Los resultados demostraron que las emociones universales: enojo, desprecio, disgusto, temor, felicidad, tristeza y sorpresa fueron reconocidas más allá del azar, independientemente del sexo o nacionalidad del modelo; dichos resultados coincidieron con los datos transculturales que se tienen sobre el alto nivel de acuerdo en el reconocimiento emocional, contribuyendo así al creciente cuerpo de evidencia sobre la universalidad de las emociones.

Otro estudio con población universitaria en México, es el realizado por Sánchez (2006), quien tuvo como objetivo detectar la relación entre inteligencia emocional, inteligencia cognitiva y rendimiento académico en estudiantes de psicología, mostrando que la dimensión de atención emocional correlacionó con el rendimiento académico general de los estudiantes, asimismo, da cuenta de que no se encontraron correlaciones entre inteligencia cognitiva y rendimiento académico, y la inteligencia emocional y la inteligencia cognitiva de manera conjunta no predijeron el rendimiento académico. Concluyendo que el planteamiento de la inteligencia emocional como determinante del éxito académico está en debate, debido a los resultados contradictorios

encontrados en investigaciones, sugiriendo profundizar en los estudios que consideren dichas variables.

En cuanto a la región de Hidalgo, en un estudio con estudiantes universitarios de seis carreras de ciencias de la salud, de la UAEH-México, García, Ortega, Rivera, Romero y Benítez (2013), dan cuenta de que los alumnos de la carrera de psicología presentan puntuaciones más altas para la habilidad de atención (percepción) emocional, en comparación con estudiantes de odontología, medicina, nutrición, enfermería y farmacia; dichos datos fueron obtenidos con la aplicación del instrumento TMMS-24. De igual forma, reportan datos por sexo, donde las alumnas de la carrera de odontología se destacan con puntuaciones más elevadas en atención, que los hombres de dicha carrera; en la comparación de trayectorias escolares encontraron que los alumnos de semestres iniciales reportaron puntuaciones más altas en percepción emocional, y los alumnos de semestres intermedios puntuaron más alto en la dimensión claridad (comprensión) emocional, en comparación con los otros semestres; también los alumnos de los semestres iniciales e intermedios puntuaron más alto en la dimensión de reparación emocional, contrastando con los semestres finales. Este último estudio, fue el preámbulo para efectuar la presente investigación y dar cuenta, de manera más específica, del análisis de las emociones positivas y negativas de estudiantes de ciencias de la salud y sus habilidades emocionales como recursos regulatorios, a partir de una comparación entre licenciaturas, nivel de trayectoria escolar y rendimiento escolar.

MARCO METODOLÓGICO

Metodología y tipo de estudio

El presente, se trata de un estudio cuantitativo, descriptivo-comparativo, con un diseño transeccional.

Participantes

Participaron 300 estudiantes universitarios en total, 100 de la licenciatura de Psicología, 100 de Odontología y 100 de Medicina del Instituto de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, de 1° a 6° semestre. Las edades de los sujetos oscilaron entre los 18 y 25 años.

Muestra

La muestra fue seleccionada con base en un muestreo no probabilístico de sujetos tipo (García, 2009). Se consideraron los siguientes criterios de inclusión:

- Ser alumno de las carreras de Psicología, Odontología y Medicina del Instituto de Ciencias de la Salud, inscrito durante los períodos julio – diciembre 2012 y enero – junio 2013.
- Ser alumno de los semestres iniciales (1° - 3°) e intermedios (4° - 6°).
- Contar con su promedio general del semestre vigente (para el caso de los alumnos de primer semestre) o del semestre anterior, registrado en su tira de materias (para los alumnos de 2° a 6° semestre).

La muestra de participantes quedó distribuida de la siguiente manera:

<i>LICENCIATURA</i>	<i>RENDIMIENTO ESCOLAR (PROMEDIO)</i>			<i>NIVEL DE TRAYECTORIA ESCOLAR</i>	
	Alto (9.0-10)	Medio (8.0-8.9)	Bajo (7.0-7.9)	Inicial (1° - 3°)	Intermedi o (4° - 6°)
Psicología (100)	36	42	5	48	52
Odontología (100)	8	62	14	48	52
Medicina (100)	7	68	9	48	52

Variables

Variables Intervinientes

1. Emociones positivas (felicidad y amor) y negativas (tristeza, miedo y enojo)
2. Habilidades como recursos regulatorios:
 - Entendimiento emocional.
 - Percepción emocional.
 - Expresión emocional.

Variables de Clasificación

1. Rendimiento escolar (alto, medio y bajo).
2. Licenciatura (psicología, odontología y medicina).
3. Nivel de trayectoria escolar (inicial e intermedio).

Definición Conceptual de las Variables Intervinientes

1. Emociones positivas y negativas. Para fines del presente estudio, se considera la clasificación que ha sido usada por Sánchez, Retana y Carrasco (2008), la cual proponen Fischer, Shaver y Carnochan, en la década de los noventas, donde se visualiza en las emociones positivas el amor y la felicidad, y en las emociones negativas se incluye el enojo, la tristeza y el miedo.

Emociones positivas. De acuerdo con Bisquerra (2009), se ha observado que las emociones positivas mejoran la forma de pensar, la salud física, la manera de resolver problemas o dificultades de la vida, ampliar los repertorios de pensamiento y acción, construir reservas de recursos físicos, intelectuales, psicológicos y sociales. Asimismo, resalta que estas son el resultado de una evaluación favorable y congruente respecto al progreso de objetivos o el logro de éstos, lo que implica un estado de bienestar y supervivencia en sus dimensiones personal y social; de esta forma, cuando se logra una meta, se percibe un progreso o mejora, se experimentan estas emociones, las cuales son agradables y proporcionan un estado de disfrute y bienestar. Este autor deja ver que no debe asociarse positivo con bueno, dado que es posible experimentar una emoción positiva que lleve a la persona a presentar un comportamiento desadaptativo o de riesgo, como sentir felicidad por haberse sacado la lotería y festejarlo con la ingesta de alcohol o drogas.

- **Felicidad.** De acuerdo con Vivas, Gallego y González (2007), la felicidad es un estado de ánimo que encuentra su complacencia en la posesión de algún bien, cuya emoción facilita la empatía y promueve conductas altruistas; favorece al rendimiento cognitivo, la solución de problemas, la creatividad, el aprendizaje y la memorización. Estos autores agregan que, el éxito y el logro de objetivos, la congruencia entre lo que se desea y lo que se logra o posee, también congruencia entre las expectativas y las condiciones actuales, son los desencadenantes de la felicidad.
- **Amor.** Vivas, Gallego y González (2007), mencionan que el amor es el efecto que sentimos por algo o alguien, cuya reacción puede implicarse de dos formas: el amor apasionado (llamado también enamoramiento o amor obsesivo, cuya emoción es intensa y se refiere a un estado de agudo anhelo o por la unión con el otro) y el amor de compañero (también, llamado cariño, amor verdadero o amor conyugal, siendo una emoción menos intensa, que combina sentimientos de profundo cariño, compromiso e intimidad). Estos mismos autores comentan que, el procesamiento cognitivo del amor se inicia ante una situación que se caracteriza por poseer una alta novedad, pero con cierto grado de predictibilidad, cuyo suceso se valora como importante para el bienestar general y psicológico.

Emociones negativas. Bisquerra (2009) señala que las emociones negativas son el resultado de una evaluación desfavorable e incongruente respecto del logro de los propios objetivos, se refieren a diversas formas de amenaza, frustración o retraso de un objetivo o conflicto entre metas; de esta forma, se experimentan ante acontecimientos que son valorados como amenazantes, o ante una pérdida, una meta que se bloquea y se atrasa el logro de esta o no se consigue, por dificultades que llegan a surgir en la vida, entre otras cosas; dichas emociones necesitan de energías y movilización para afrontar la situación de forma más o menos urgente. También menciona que las emociones negativas no necesariamente son malas, siendo importante no asociar negativo con malo, ya que cuando una persona experimenta dichas emociones tiende a sentirse culpable por establecer esta asociación de manera automática; es inevitable llegar a sentir emociones negativas ante determinados sucesos, y todas las emociones son legítimas y se deben aceptar, dado que de éstas puede derivar un comportamiento adaptativo para asegurar la supervivencia o bienestar, como lo es la huida ante algo que produce miedo.

- **Tristeza.** La tristeza es concebida por Vivas, Gallego y González (2007) como una emoción que se produce en respuesta a algunos eventos considerados como no placenteros, revela pesadumbre o melancolía, es una forma de displacer que tiene lugar debido a la frustración de un deseo apremiante, cuya satisfacción se sabe que resulta imposible; de esta forma, la separación física o psicológica, la pérdida o el fracaso, y la decepción (sobre todo cuando se han desvanecido las esperanzas que se han puesto en algo), son desencadenantes de la tristeza; esta emoción se caracteriza por presentar efectos subjetivos como el desánimo, el desaliento, la melancolía y la pérdida de energía.
- **Miedo.** De acuerdo con Vivas, Gallego y González (2007, este se activa por que se percibe un peligro, encontrándose muy ligada al estímulo que la genera; es una señal emocional que advierte la proximidad de un daño físico o psicológico, también implica una inseguridad por la propia capacidad para soportar o manejar una situación de amenaza. Respecto de la intensidad de la respuesta emocional de miedo, los autores dejan ver que ésta depende de la incertidumbre sobre los resultados, siendo esta emoción una de las más intensas y desagradables, ya que

genera aprensión, desasosiego y malestar, siendo su característica principal una sensación de tensión nerviosa, de preocupación y recelo por la propia seguridad o por la salud, generalmente acompañada por una sensación de pérdida de control, y suele ser característico de esta emoción una sensación de tendencia a la acción evitativa.

- **Enojo.** Vivas, Gallego y González (2007) señalan que este se desencadena ante situaciones que son valoradas como injustas o que atentan contra los valores morales y la libertad personal, también ante situaciones que ejercen un control externo o coacción sobre el comportamiento propio, o personas que nos afectan con abusos verbales o físicos, así como situaciones en las que se percibe una injusticia o bloqueo de objetivos. Estos autores también señalan que el enojo produce efectos subjetivos o sentimientos de irritación, furia y rabia, acompañada de obnubilación, incapacidad o dificultad para la ejecución eficaz de los procesos cognitivos; esta emoción produce también una sensación de energía o impulsividad, provoca una necesidad subjetiva de actuar física o verbalmente, de forma intensa e inmediata para dar solución activamente a la situación problemática; quien experimenta esta emoción, la percibe como aversiva, desagradable e intensa; se ha descrito como una emoción peligrosa debido a que su finalidad funcional es el destruir las barreras que se distinguen, puesto que tiende a movilizar la energía hacia la autodefensa.

2. Habilidades como recursos regulatorios. Es Sánchez-Aragón (2010) quien propone el constructo de Recursos Regulatorios, el cual, se desprende desde el concepto de Inteligencia Emocional que Salovey y Mayer hacen en 1990, en donde, definen a la regulación emocional como una habilidad del individuo para controlar sus emociones. Esta misma autora, entiende a los **recursos regulatorios** como las capacidades básicas y necesarias que posee el individuo en distintos grados y que le facultan en el ejercicio del monitoreo, inhibición, mantenimiento, modulación o incremento de la forma, intensidad o duración de las emociones experimentadas. Dicho manejo emocional podrá ser óptimo, a partir de su relación con el bienestar subjetivo personal y el generado a partir de sus interacciones con otros (interpersonal). Los Recursos Regulatorios son: la percepción, la expresión y el entendimiento emocional.

- **Percepción emocional.** Sánchez Aragón (2010) distingue las aportaciones hechas por otros estudiosos (James y Lange, a principios del siglo veinte; Young, Ekman, Frisen y Ellsworth, en la década de los setentas) quienes han hecho considerables anotaciones respecto de las emociones, y de donde la autora integra que, la percepción emocional es definida como la forma elemental y básica del conocimiento de una emoción que implica procesos cognitivos como pensar, recordar e imaginar; donde la persona percibe sus estados emocionales a partir de sus sensaciones corporales; y cuyos estados emocionales pueden comunicarse a través de la expresión facial, la cual implica una correspondencia entre el sentimiento interno y la expresión de la persona, así como la discriminabilidad expresiva y la capacidad de hacer juicios de la emoción. De esta forma, se identifican dos sub-habilidades: Una para identificar emociones en el propio estado físico y psicológico, y otra para reconocer la emoción en otras personas (Sánchez Aragón, 2010; Sánchez-Aragón, Retana y Carrasco, 2008).
- **Entendimiento emocional.** La conceptualización de este, es retomada por Sánchez Aragón (2010), a partir de las aportaciones hechas por Abrahamsen (en la década de los sesentas) y Fernández-Berrocal y Pacheco (a principios del siglo veintiuno), quienes señalan que, cuando alguien se encuentra emocionalmente bien o, por lo menos, al procurarse alcanzar un estado satisfactorio en la mente y el cuerpo, es necesario haber comprendido las causas y consecuencias de cada emoción; de esta forma, para poder entender las emociones de los demás, se requiere que el ser humano aprenda de sí mismo, de sus necesidades y deseos; reconociendo lo que causa (personas, cosas o situaciones) determinados sentimientos, y también identificando los pensamientos que generan tales emociones, la manera que le afectan y las consecuencias y reacciones que le provocan; entendiendo que, si se reconocen las propias emociones y sentimientos, será más fácil conectar dichas experiencias con las de los demás. Para el caso de este recurso se identifican tres sub-capacidades: una de las cuales implica comprender el contexto ideal de expresión de cada emoción; otra involucra la comprensión de las causas y consecuencias de cada emoción; y por último, la comprensión de las emociones complejas y contradictorias (Sánchez Aragón, 2010; Sánchez-Aragón, Retana y Carrasco, 2008).

- **Expresión emocional.** Definida por Sánchez Aragón (2010) a partir de las aproximaciones teóricas que hacen Ekman (en los años sesentas), y Fridlund (en los noventas), retomando lo siguiente: la expresión emocional juega un papel central en la noción de percepción y en la manera en la cual se interactúa con otras personas, debido a que la discriminación de los estados emocionales se hace con base en el componente expresivo, el cual representa una fuente de señales a los demás; encontrando que las expresiones faciales varían un poco en función de la cultura, el sexo y la edad, sin embargo, son muy similares mundialmente hablando, de esta forma, las expresiones faciales cobran gran relevancia debido a que afectan a la persona que está percibiendo la expresión emocional de otra, alterando sus pensamientos o interpretaciones y su conducta; a esto, se hace la aclaración de que no todas las emociones son factibles de descifrar para las personas, dado que involucran movimientos muy sutiles, a veces imperceptibles. En este caso, se reconocen tres destrezas: una para expresar las emociones en forma precisa, otra que se refiere al nivel de intensidad o expresividad de la emoción, y por último, la capacidad para engancharse, prolongar o deshacerse de un estado emocional (Sánchez Aragón, 2010; Martínez y Sánchez-Aragón, 2011).

Definición Conceptual de las Variables de Clasificación

1. Rendimiento escolar. En el sistema educativo habitualmente, las calificaciones son la medida más representativa del rendimiento escolar, y son también, un criterio social y legal sobre el aprendizaje del alumno; de esta forma, suele considerarse a través del promedio, es decir, la suma de las calificaciones logradas en los exámenes de un curso y/o el total de los cursos de un semestre o carrera; es así que, su función es reconocer el grado de conocimiento o aprovechamiento logrado por el estudiante en un curso (Rodríguez, Peña y Padilla, 2007).

2. Licenciatura. De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2012), se considera a la licenciatura como uno de los niveles educativos que contempla la formación de estudiantes en educación superior universitaria.

3. Niveles de trayectoria escolar. El análisis de la trayectoria escolar implica la observación de los movimientos de una población estudiantil a lo largo de los ciclos escolares especificados en una cohorte, esta es la unidad fundamental del análisis estadístico, porque con base en ella se puede agrupar y desagregar los datos referentes a los alumnos (Barranco y Santacruz, 1995). Se refiere al curso que sigue un alumno desde el ingreso, permanencia, egreso y titulación (en el caso de los estudios universitarios) (Valle, Rojas y Villa, 2000; como se citó en Salazar, 2011).

Definición Operacional de las Variables Intervinientes

Las variables intervinientes: 1) **Emociones positivas y negativas;** y 2) **Habilidades como recursos regulatorios,** serán medidas a través de la batería de pruebas psicológicas compuesta por:

- Prueba de Entendimiento Emocional (PREE) (Sánchez, Retana y Carrasco, 2008). La cual mide las siguientes sub-habilidades:
 - a) Habilidad para entender o conocer el contexto ideal de expresión de las cinco emociones básicas.
 - b) Habilidad para entender o identificar las causas y consecuencias de cada una de estas emociones.
 - c) Capacidad de comprender o definir situaciones donde se experimentan emociones mezcladas, es decir, complejas y contradictorias.
- Prueba de Expresión Emocional (Martínez y Sánchez, 2011). Compuesta por tres secciones que miden las siguientes sub-habilidades:
 - a) Habilidad para expresar las propias emociones en forma precisa;
 - b) El nivel de intensidad (reactividad) emocional;
 - c) La habilidad para engancharse, prologar o deshacerse de un estado emocional.

Aplicable en diferentes contextos, para población mexicana, pues permite estimar las capacidades que los individuos poseen y que emanan durante sus intercambios sociales ya sea laborales, familiares, románticos, amistosos, etc.

- Prueba de Percepción Emocional (Sánchez-Aragón, 2010). Consta de dos secciones que evalúan las siguientes sub-habilidades:

- a) La auto-percepción de cinco emociones básicas (felicidad, amor, enojo, tristeza y miedo);
- b) La percepción de las emociones en otros.

Definición Operacional de las Variables de Clasificación

1. **Rendimiento escolar** (alto, medio y bajo). Para fines de la presente investigación la medición de dicha variable se realizará a partir del indicador promedio general, considerando como alto de 9.0 a 10; medio de 8.0 a 8.9 y bajo de 7.0 a 7.9, de las calificaciones que los alumnos han obtenido hasta el semestre que han cursado durante la licenciatura.
2. **Licenciatura**. Será considerada como la inscripción del alumno en cualquiera de las tres carreras objeto de estudio de esta investigación: psicología, odontología y medicina.
3. **Nivel de trayectoria escolar**. Se refiere a la agrupación de semestres que integran la siguiente clasificación: inicial (1° a 3°) e intermedio (4° a 6°).

Instrumentos

Batería para evaluar habilidades emocionales como recursos regulatorios

(Anexo 1), compuesta por:

1. Prueba de Percepción Emocional (Sánchez-Aragón, 2010). Consta de dos secciones que evalúan las sub-habilidades de: a) auto-percepción de cinco emociones básicas (felicidad, amor, enojo, tristeza y miedo), a través de viñetas auto-descriptoras; y b) la percepción de las emociones en otros, que se miden a partir de cinco fotografías de hombres y cinco de mujeres. En ambas secciones, cada reactivo es evaluado como correcto o incorrecto. Esta prueba forma parte de una batería cuya confiabilidad de los instrumentos, se encuentra con puntajes de coeficientes moderados a robustos para cada escala ($\alpha = .65$ a $.95$).

2. Prueba de Entendimiento Emocional (PREE) (Sánchez, Retana y Carrasco, 2008). Identifica los tópicos o situaciones familiares y pertinentes a la experiencia emocional de las personas. Para la medición del entendimiento emocional se evalúan tres sub-habilidades, en tres secciones de la prueba, su forma de medición es considerando las respuestas como correctas o incorrectas:

a) Habilidad para entender o conocer el contexto ideal de expresión de las cinco emociones básicas (Sección 1);

b) Habilidad para entender o identificar las causas y consecuencias de cada una de estas emociones (Sección 2);

c) Capacidad de comprender o definir situaciones donde se experimentan emociones mezcladas, es decir, complejas y contradictorias (Sección 3).

La confiabilidad de la prueba en sus tres habilidades principales, se basa en una serie de análisis de correlación de Spearman entre el puntaje total (obtenido al sumar los puntajes parciales o por reactivo) y cada una de los reactivos que evalúan las cinco emociones básicas. Se identificaron coeficientes de correlación significativos al.05 lo cual significa que la persona que muestra su habilidad en cada reactivo está mostrándola en la calificación total; indicando la pertinencia en la evaluación de dichas competencias (validez).

3. Prueba de Expresión Emocional (Martínez y Sánchez, 2011). Compuesta por tres secciones que evalúan la expresión de las cinco emociones básicas (amor, felicidad, tristeza, miedo y enojo) a través de tres sub-habilidades:

a) Habilidad para expresar las propias emociones en forma precisa;

b) El nivel de intensidad (reactividad) emocional;

c) La habilidad para engancharse, prologar o deshacerse de un estado emocional.

Esta prueba consta de una confiabilidad Alpha de Cronbach (.86), conservando un número de 21 reactivos y determinando que dicha Batería Gráfico – Escrita para Expresión Emocional, es aplicable en diferentes contextos, para población mexicana, pues permite estimar las capacidades que los individuos poseen y que emanan durante sus intercambios sociales ya sea laborales, familiares, románticos, amistosos, etc.

Procedimiento

En un primer momento del estudio se gestionó ante los jefes de las tres licenciaturas, su autorización para realizar el estudio con los alumnos que cubrieran los criterios de inclusión. Cada área académica proporcionó los datos sobre nombres, promedios y horarios de los alumnos para su identificación. Con base en los datos anteriores se organizaron los horarios para comenzar la aplicación en las Licenciaturas de Psicología, Medicina y Odontología.

En un segundo momento, se acudió a las aulas correspondientes de cada licenciatura, iniciando con la licenciatura en Psicología, posteriormente se continuó con Medicina y después con Odontología. Durante la aplicación de los instrumentos, se informó a los alumnos sobre la importancia de su participación, así como de la libertad que tenían para decidir participar o no en dicho estudio incluyendo sólo a quienes de manera voluntaria aceptaron participar. La aplicación se llevó a cabo en un aula que fue asignada para dicha actividad.

La diligencia de la batería de pruebas se efectuó en dos momentos, con una duración de 30 a 60 minutos, en general. Ésta se aplicó en pequeños grupos (dependiendo de la disponibilidad de los alumnos), y de manera individual dieron respuesta a cada prueba. El tiempo aproximado por licenciatura para la recolección de los datos con los instrumentos, fue de una semana para psicología, tres semanas para medicina y tres para odontología, dentro del periodo escolar enero-junio 2013.

Análisis estadístico

Una vez obtenidos los datos de la aplicación de la Batería de Pruebas, se realizó un análisis estadístico con la prueba no paramétrica Chi Cuadrada, con el objetivo explicar las emociones positivas y negativas de estudiantes de ciencias de la salud y sus recursos regulatorios emocionales, a partir de una comparación entre licenciaturas, nivel de trayectoria escolar y rendimiento académico.

RESULTADOS

El presente estudio tuvo como objetivo explicar las emociones positivas y negativas de estudiantes de ciencias de la salud y sus habilidades como recursos regulatorios emocionales, a partir de una comparación entre licenciaturas, nivel de trayectoria escolar y rendimiento académico; para tal efecto, se realizó un análisis con la Prueba no Paramétrica Chi Cuadrada (X^2), en el paquete estadístico SPSS en su versión 19, con el propósito de comparar las variables de clasificación.

Este análisis reportó la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre las variables de clasificación (licenciatura, rendimiento escolar y nivel de trayectoria escolar) y las variables intervinientes (emoción y recursos regulatorios), medidas a través de la siguiente Batería de Pruebas: Prueba de Entendimiento Emocional (PREE), Batería Grafico – Escrita de Expresión Emocional y Prueba de Percepción Emocional; por lo que, se analizó de forma individual cada habilidad como recurso regulatorio por emoción (amor, tristeza, felicidad, enojo y miedo) con respecto a cada variable de clasificación, observándose las siguientes diferencias estadísticamente significativas con base en una $p \leq .05$.

Percepción Emocional

En un primer momento, se reportan los resultados de este recurso regulatorio en la comparación entre **licenciaturas**:

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la autopercepción de la emoción de miedo $X^2=6.452$, $p=.040$, siendo la licenciatura en psicología ($fo=98$) donde los alumnos tienden con mayor frecuencia a autopercebir dicha emoción en comparación con los estudiantes de odontología ($fo=89$) y medicina ($fo=92$).

También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la Percepción Emocional del amor, felicidad, miedo y tristeza, donde se muestra lo siguiente: Los alumnos de psicología ($fo=51$) con mayor frecuencia tienden a percibir el amor en otros $X^2=7.065$, $p=.029$, en comparación de los alumnos de medicina ($fo=33$) y odontología ($fo=38$). Los alumnos de la licenciatura en psicología ($fo=99$) con mayor frecuencia perciben la felicidad en otros $X^2=11.629$, $p=.003$, comparados con los de

medicina (fo=87) y odontología (fo=93). De igual forma, los alumnos de psicología (fo=93) con mayor frecuencia perciben el miedo en otros $X^2=9.468$, $p=.009$ en comparación con odontología (fo=78) y medicina (fo=87). Los mismos estudiantes de la licenciatura en psicología (fo=69), con mayor frecuencia perciben en otros la tristeza $X^2=14.973$, $p=.001$, respecto de los alumnos de medicina (fo=44) y odontología (fo=47).

En un segundo momento, se reportan los resultados de este recurso regulatorio (percepción emocional) en la comparación del **rendimiento escolar**:

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la Percepción de emociones en otros, siendo específicamente el miedo $X^2=6.372$, $p=.041$, la emoción que con mayor frecuencia reportan los alumnos con rendimiento escolar medio (fo=199).

Por último, en cuanto a este recurso regulatorio de la percepción emocional, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas al comparar los **niveles de trayectoria escolar**, siendo el amor $X=4.739$, $p=.029$ la emoción que más frecuentemente perciben en otros los alumnos de semestres iniciales (fo=68).

Tabla de resultados significativos por recurso regulatorio - Percepción emocional

Variables intervinientes			Variables clasificatorias							
Recurso regulatorio	Sub-habilidades	Emociones	Licenciaturas			Rendimiento escolar			Niveles de trayectoria escolar	
			Psicología	Odontología	Medicina	bajo	medio	alto	inicial	intermedio
Percepción emocional	Auto-percepción de las emociones	Miedo	fo=98 $X^2=6.452$ $p=.040$							
	Percepción de las emociones en otros	Amor	fo=51 $X^2=7.065$ $p=.029$						fo=68 $X=4.739$ $p=.029$	
		Felicidad	fo=99 $X^2=11.629$ $p=.003$							
		Tristeza	fo=69 $X^2=14.973$ $p=.001$							
		Miedo	fo=93 $X^2=9.468$ $p=.009$				fo=199 $X^2=6.372$ $p=.041$			

Entendimiento Emocional

Continuando con la lógica anterior, se reportan los resultados de este recurso regulatorio en la comparación entre **licenciaturas**:

Se observaron diferencias estadísticamente significativas en el entendimiento de causas y consecuencias de la emoción amor $X^2=34.209$, $p=.000$, siendo la licenciatura en psicología ($fo=53$) donde los alumnos tienden a entender con mayor frecuencia las causas y consecuencias de dicha emoción, en comparación con los alumnos de odontología ($fo=15$) y medicina ($fo=40$). De igual forma, los alumnos de la licenciatura en psicología ($fo=57$) son quienes tienden a entender con mayor frecuencia las causas y consecuencias del enojo $X^2=47.108$, $p=.000$, en comparación con los alumnos de odontología ($fo=12$) y medicina ($fo=37$). Los alumnos de la licenciatura en psicología ($fo=67$) resaltan también en cuanto a entender las causas y consecuencias del miedo $X^2=70.392$, $p=.000$, en comparación con odontología ($fo=10$) y medicina ($fo=32$). Asimismo, la licenciatura en psicología ($fo=65$) reporta con mayor frecuencia entender las causas y consecuencias de la tristeza $X^2=38.801$, $p=.000$, respecto de los alumnos de odontología ($fo=22$) y medicina ($fo=41$). En cuanto a la emoción felicidad $X^2=31.223$, $p=.000$, nuevamente es la licenciatura en psicología ($fo=62$) donde los alumnos tienden a entender con mayor frecuencia las causas y consecuencias de dicha emoción en comparación con los de odontología ($fo=24$) y medicina ($fo=41$).

Como parte del análisis de este recurso regulatorio de entendimiento emocional y la variable clasificatoria de licenciatura, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la capacidad de comprender emociones más complejas y contradictorias, específicamente en la combinación de las emociones amor y enojo, amor y miedo, y felicidad y tristeza, donde se muestra lo siguiente: La licenciatura en psicología ($fo=51$) es aquella cuyos alumnos con mayor frecuencia entienden, de forma correcta, la combinación del amor y el enojo $X^2=33.844$, $p=.000$, en comparación con los estudiantes de odontología ($fo=13$) y medicina ($fo=21$). Esta misma licenciatura se destaca porque también son los estudiantes en psicología ($fo=53$) quienes con mayor frecuencia entienden de forma correcta la combinación del amor y el miedo $X^2=24.114$, $p=.000$, en comparación con los de odontología ($fo=19$) y medicina ($fo=30$). Nuevamente, en cuanto a entender la combinación de las emociones felicidad y tristeza $X^2=30.252$, $p=.000$, los alumnos de psicología ($fo=64$) destacan por la frecuencia con

que presentan dicha habilidad, en comparación con los alumnos de odontología (fo=24) y medicina (fo=39).

En lo que respecta al recurso regulatorio del entendimiento emocional en la comparación del **rendimiento escolar**, se reportan los siguientes resultados:

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el entendimiento de causas y consecuencias de cuatro emociones: El enojo $X^2=24.761$, $p=.000$, siendo los alumnos con rendimiento escolar medio (fo=73) quienes más frecuentemente entienden las causas y consecuencias de dicha emoción. La felicidad $X^2=16.434$, $p=.002$, donde también son los alumnos con rendimiento escolar medio (fo=90) quienes reportan más frecuentemente entender las causas y consecuencias de dicha emoción, en comparación con los alumnos de rendimiento escolar alto y bajo. En cuanto al Miedo $X^2=17.981$, $p=.001$, nuevamente los alumnos con rendimiento escolar medio (fo=77) son quienes más frecuentemente presentan dicha habilidad. De igual forma para la tristeza $X^2=13.187$, $p=.010$, también se encontró una frecuencia predominante en dicha habilidad en los alumnos de rendimiento escolar medio (fo=91). Ahora bien, respecto de la capacidad para comprender emociones complejas y contradictorias, se encontraron diferencias significativas específicamente en las emociones de amor y miedo $X^2=11.265$, $p=.024$, siendo los alumnos con rendimiento escolar medio (fo=70) quienes con mayor frecuencia reportan dicha habilidad.

Por otro lado, respecto del análisis del recurso regulatorio de entendimiento emocional, también se encontraron las siguientes diferencias estadísticamente significativas al comparar los **niveles de trayectoria escolar**: Es en los semestres iniciales (fo=134) donde con mayor frecuencia se reporta entender el contexto ideal para la emoción tristeza $X^2=4.652$, $p=.031$. También son estos mismos semestres iniciales (fo=56) donde se encontró mayor frecuencia para entender las causas y consecuencias del enojo $X^2=6.803$, $p=.033$. De igual forma, son los semestres iniciales (fo=49) quienes más frecuentemente comprenden emociones complejas y contradictorias como el amor y enojo $X^2=6.530$, $p=.011$.

Tabla de resultados significativos por recurso regulatorio - Entendimiento emocional

Variables intervinientes			Variables clasificatorias							
Recurso regulatorio	Sub-habilidades	Emociones	Licenciaturas			Rendimiento escolar			Niveles de trayectoria escolar	
			Psicología	Odontología	Medicina	bajo	medio	alto	inicial	intermedio
Entendimiento emocional	Conocer el contexto ideal de expresión de las emociones	Tristeza							fo=134 X ² =4.652 p=.031	
	Entender o identificar las causas y consecuencias de cada emoción	Amor	fo=53 X ² =34.209 p=.000							
		Felicidad	fo=62 X ² =31.223 p=.000				fo=90 X ² =16.434, p=.002			
		Tristeza	fo=65 X ² =38.801 p=.000				fo=91 X ² =13.187 p=.010			
		Enojo	fo=57 X ² =47.108 p=.000				fo=73 X ² =24.761 p=.000		fo=56 X ² =6.803 p=.033	
		Miedo	fo=67 X ² =70.392 p=.000				fo=77 X ² =17.981 p=.001			
	Comprender emociones complejas y contradictorias (definir las situaciones donde se experimentan)	Felicidad y Tristeza	fo=64 X ² =30.252, p=.000							
		Amor y Enojo	fo=51 X ² =33.844 p=.000						fo=49 X ² =6.530 p=.011	
		Amor y Miedo	fo=53 X ² =24.114 p=.000				fo=70 X ² =11.265 p=.024			

Expresión Emocional

En lo que respecta al recurso regulatorio de expresión emocional en la comparación entre **licenciaturas**, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a expresar de forma precisa las propias emociones, tales como el amor X²=7.280, p=.026, siendo la licenciatura en odontología (fo=59) donde los alumnos tienden con mayor frecuencia a expresar esta habilidad para dicha emoción, en comparación con los de psicología (fo=40) y medicina (fo=51). Por otra parte, es la licenciatura de psicología (fo=88) donde los estudiantes tienden más frecuentemente a expresar de forma precisa

la tristeza $X^2=8.263$, $p=.016$, respecto de odontología (fo=72) y medicina (fo=76). Ahora bien, nuevamente es la licenciatura en odontología (fo=73) donde los alumnos más frecuentemente tienden a expresar el amor $X^2=19.824$, $p=.003$ con mayor intensidad; y también los estudiantes de esta misma licenciatura (fo=22) expresan con mayor intensidad el enojo $X^2=32.341$, $p=.000$, en comparación con las otras licenciaturas (psicología: fo=47 y medicina: fo=60 para la emoción de amor; y para la emoción de enojo, psicología: fo=1 y medicina: fo=10). También para el caso de la emoción felicidad $X^2=13.243$, $p=.039$, es la licenciatura en odontología (fo=25) en la cual existe la tendencia a expresar dicha emoción con mayor intensidad, respecto de medicina (fo=21) y psicología (fo=22). Es la misma licenciatura de odontología (fo=70) donde los estudiantes tienden con mayor frecuencia a sentir el amor $X^2=26.183$, $p=.010$ por más de una semana, en comparación con las licenciaturas de psicología (fo=50) y medicina (fo=65). Resaltando también la licenciatura de odontología (fo=59), al reportar con mayor frecuencia que cuando ellos expresan el miedo $X^2=23.942$, $p=.002$, las demás personas rara vez lo notan; en comparación con los alumnos de las licenciaturas de medicina (fo=36) y psicología (fo=49).

Respecto de la expresión emocional en la comparación del **rendimiento escolar**, se encontraron las siguientes diferencias estadísticamente significativas: Al expresar de forma precisa las emociones como el enojo $X^2=6.332$, $p=.042$, los alumnos con rendimiento escolar medio (fo=174) son quienes lo hacen con mayor habilidad. En cuanto a expresar con mayor intensidad el miedo $X^2=16.953$, $p=.009$, son los alumnos con rendimiento escolar medio (fo=16) quienes más frecuentemente lo hacen, en comparación con los alumnos de rendimiento bajo y alto. De igual forma se encontró que son los alumnos con rendimiento escolar medio (fo=30) quienes reportan que las demás personas notan siempre cuando éstos sienten tristeza $X^2=10.095$, $p=.021$.

Como último resultado respecto del recurso regulatorio de expresión emocional, se encontraron las siguientes diferencias estadísticamente significativas al comparar los **niveles de trayectoria escolar**: Al expresar en forma precisa la emoción del amor $X^2=4.327$, $p=.038$, los alumnos de semestres iniciales se destacan (fo=81), en comparación con los alumnos de semestres intermedios. Asimismo, son los alumnos de semestres iniciales (fo=7) quienes expresan que, cuando sienten miedo $X^2=9.723$, $p=.045$, las personas a su alrededor siempre lo notan. Por otra parte, en cuanto a la intensidad con que se expresa la emoción del enojo $X^2=11.179$, $p=.011$, son los

alumnos de los semestres intermedios (fo=36) quienes con más frecuencia reportan mayor intensidad.

Tabla de resultados significativos por recurso regulatorio - Expresión emocional

Variables intervinientes			Variables clasificatorias							
Recurso regulatorio	Sub-habilidades	Emociones	Licenciaturas			Rendimiento escolar			Niveles de trayectoria escolar	
			Psicología	Odontología	Medicina	bajo	medio	alto	inicial	intermedio
Expresión emocional	Expresar las propias emociones en forma precisa	Amor		fo=59 X ² =7.280 p=.026					fo=81 X ² =4.327 p=.038	
		Tristeza	fo=88 X ² =8.263 p=.016							
		Enojo				fo=174 X ² =6.332 p=.042				
	al expresar una emoción, los otros lo notan	Miedo		(rara vez) fo=59 X ² =23.942 p=.002					(siempre) fo=7 X ² =9.723 p=.045	
		Tristeza				(siempre) fo=30 X ² =10.095 p=.021				
	Nivel de intensidad emocional	Amor		fo=73 X ² =19.824 p=.003						
		Felicidad		fo=25 X ² =13.243 p=.039			fo=16 X ² =16.953 p=.009			
		Enojo		fo=22 X ² =32.341 p=.000						fo=36 X ² =11.179 p=.011
	Engancharse, prologar o deshacerse de un estado emocional	Amor		fo=70 X ² =26.183 p=.010						

Tabla de resultados significativos – general

Variables intervinientes			Variables clasificatorias							
Recursos regulatorios	Sub-habilidades	Emociones	Licenciaturas			Rendimiento escolar			Niveles de trayectoria escolar	
			Psicología	Odontología	Medicina	bajo	medio	alto	inicial	intermedio
Percepción emocional	Auto-percepción de las emociones	Miedo	$f_0=98$ $X^2=6.452$ $p=.040$							
	Percepción de las emociones en otros	Amor	$f_0=51$ $X^2=7.065$ $p=.029$						$f_0=68$ $X^2=4.739$ $p=.029$	
		Felicidad	$f_0=99$ $X^2=11.629$ $p=.003$							
		Tristeza	$f_0=69$ $X^2=14.973$ $p=.001$							
		Miedo	$f_0=93$ $X^2=9.468$ $p=.009$				$f_0=199$ $X^2=6.372$ $p=.041$			
Entendimiento emocional	Conocer el contexto ideal de expresión de las emociones	Tristeza							$f_0=134$ $X^2=4.652$ $p=.031$	
	Entender o identificar las causas y consecuencias de cada emoción	Amor	$f_0=53$ $X^2=34.209$ $p=.000$							
		Felicidad	$f_0=62$ $X^2=31.223$ $p=.000$				$f_0=90$ $X^2=16.434$ $p=.002$			
		Tristeza	$f_0=65$ $X^2=38.801$ $p=.000$				$f_0=91$ $X^2=13.187$ $p=.010$			
		Enojo	$f_0=57$ $X^2=47.108$ $p=.000$				$f_0=73$ $X^2=24.761$ $p=.000$		$f_0=56$ $X^2=6.803$ $p=.033$	
		Miedo	$f_0=67$ $X^2=70.392$ $p=.000$				$f_0=77$ $X^2=17.981$ $p=.001$			
	Comprender emociones complejas y contradictorias (definir las situaciones donde se experimentan)	Felicidad y Tristeza	$f_0=64$ $X^2=30.252$ $p=.000$							
		Amor y Enojo	$f_0=51$ $X^2=33.844$ $p=.000$						$f_0=49$ $X^2=6.530$ $p=.011$	
		Amor y Miedo	$f_0=53$ $X^2=24.114$ $p=.000$				$f_0=70$ $X^2=11.265$ $p=.024$			
	Expresión emocional	Expresar las propias emociones en forma precisa	Amor		$f_0=59$ $X^2=7.280$ $p=.026$					$f_0=81$ $X^2=4.327$ $p=.038$
Tristeza			$f_0=88$ $X^2=8.263$ $p=.016$							
Enojo							$f_0=174$ $X^2=6.332$ $p=.042$			
al expresar una emoción, los otros lo notan		Miedo	(siempre) $f_0=59$ $X^2=23.942$ $p=.002$						(siempre) $f_0=7$ $X^2=4.723$ $p=.045$	
		Tristeza					(siempre) $f_0=30$ $X^2=10.095$ $p=.021$			
Nivel de intensidad emocional		Amor		$f_0=73$ $X^2=19.824$ $p=.003$						
		Felicidad		$f_0=25$ $X^2=13.243$ $p=.039$			$f_0=16$ $X^2=16.953$ $p=.009$			
		Enojo		$f_0=22$ $X^2=32.341$ $p=.000$					$f_0=36$ $X^2=11.179$ $p=.011$	
Engancharse, prologar o deshacerse de un estado emocional		Amor		$f_0=70$ $X^2=26.183$ $p=.010$						

DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio, fue analizar las emociones positivas y negativas de estudiantes de ciencias de la salud y sus habilidades emocionales como recursos regulatorios, a partir de una comparación entre licenciaturas, nivel de trayectoria escolar y rendimiento escolar, bajo la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las emociones positivas y negativas que presentan los estudiantes de ciencias de la salud y las habilidades emocionales como recursos regulatorios que emplean, explicados a partir de la comparación entre licenciaturas, niveles de trayectoria escolar y rendimiento escolar?, para lo cual se plantearon cuatro hipótesis estadísticas, que fueron corroboradas mediante el análisis de los resultados y su argumentación teórica, dentro de este apartado.

Discusión de la hipótesis estadística general

Con la intención de dar respuesta a la pregunta de investigación, en un primer análisis, se reportó la ausencia de diferencias estadísticamente significativas al analizar las emociones positivas y negativas de estudiantes de ciencias de la salud y sus habilidades emocionales como recursos regulatorios, a partir de una comparación entre licenciaturas, nivel de trayectoria escolar y rendimiento escolar; cuyo resultado lleva a corroborar la hipótesis general nula y a rechazar la hipótesis general alterna. Lo que coincide con lo reportado por Extremera y Fernández-Berrocal (2004), quienes dejan ver la existencia de estudios contradictorios respecto de la inteligencia emocional y el rendimiento escolar, donde se distinguen tanto aquellos estudios que sí encontraron datos significativos, como aquellos que dan cuenta de la nula presencia de tal evidencia. De igual forma, Rodríguez, Peña y Padilla (2007) quienes al contemplar la relación entre los estilos emocionales y el rendimiento académico, dan cuenta de la ausencia de relaciones significativas entre los factores de afecto y rendimiento académico, no obstante que en el nivel de construcción teórica y evidencias empíricas de otros estudios han encontrado diferentes tipos de relaciones entre las variables en cuestión.

Ahora bien, el presente estudio, está en la línea de lo que señalan Rodríguez et al. (2007), acerca de tener la intención de generar mayor conocimiento que se integre a lo que ya se cuenta respecto de los factores cognitivos, donde las nuevas demandas a la

educación se dirigen hacia el estudio de los factores afectivo-emocionales del aprendizaje humano, sobre todo, aquellas que relacionan los aspectos de estilos emocionales y rendimiento académico u otras variables escolares (lo cual resulta un área de oportunidad).

Es así que, se procedió a analizar de forma individual cada habilidad como recurso regulatorio (percepción, entendimiento y expresión emocional) por emoción (amor, tristeza, felicidad, enojo y miedo) con respecto a cada variable de clasificación (licenciatura, rendimiento escolar y nivel de trayectoria escolar), pudiendo cumplir los objetivos específicos y corroborar las hipótesis estadísticas 1, 2 y 3.

Discusión del objetivo específico, respecto de las emociones

Con respecto al **objetivo específico de identificar las emociones positivas y negativas** que se presentan en estudiantes de ciencias de la salud, resulta interesante que los alumnos universitarios experimentan más las emociones negativas que las positivas, cuando se refiere a su rendimiento escolar (destacándose en esta situación los de rendimiento escolar medio –8.0 a 8.9 de calificación promedio–) y al nivel de trayectoria escolar (resaltando los semestres iniciales –de 1° a 3°–). Al respecto, Suberviola-Ovejas (2012) señala que es relevante el papel que las emociones juegan en el contexto educativo, especialmente en la influencia que tiene la inteligencia emocional como determinante del éxito académico (léase rendimiento escolar) y la adaptación social de los estudiantes (a lo largo de su trayectoria escolar).

Es así que, las emociones negativas que se manifiestan en los alumnos antes descritos, son el miedo, la tristeza y el enojo, experimentadas con mayor frecuencia a través del conjunto de recursos regulatorios emocionales; y la emoción positiva que se observa con menor frecuencia es el amor, llamando la atención la casi nula presencia de la felicidad. Es posible evidenciar, como lo señala Elzo (2006), que en realidad los jóvenes son menos felices de lo que dicen ser, ya que se observan zonas de sombras, dudas y miedos. Este autor deja ver que los jóvenes reconocen como una condición de felicidad, las relaciones que mantienen con sus familiares, amigos y parejas, pero, casi nunca dirán que su felicidad depende del dinero, del trabajo o de las buenas notas. También menciona que la mayoría de los jóvenes tienen un autoconcepto negativo, con rasgos negativos tales como: ser consumistas, pensar sólo en el presente, ser rebeldes y egoístas; así como, ser una juventud con poco sentido del deber, que se valora poco y

tiene una baja autoestima relativa, además de ser pobre en proyectos colectivos y motivadores. Por su parte, Kail y Cavanaugh (2006) refieren que en esta etapa de la juventud, el pensamiento se caracteriza por integrar la emoción a la lógica.

Respecto de la presencia de varias emociones en frecuencias mayores y menores, la teoría también confirma, desde el campo de la psicología, como encargada de estudiar las emociones, que cualquier proceso psicológico conlleva una experiencia emocional, la cual puede ser de intensidades mayores o menores y presentándose con diferentes cualidades (Chóliz, 2005). Por su parte, Silverio (2002) señala que las emociones positivas son de duración corta y movilizan escasos recursos para su afrontamiento, las cuales implican sentimientos agradables y valoración de la situación como beneficiosa; en tanto que las emociones negativas involucran sentimientos desagradables, valoración de situaciones como dañinas y la utilización de muchos recursos para su afrontamiento.

También resalta la frecuencia casi en equilibrio con la que aparecen las cinco emociones básicas (tanto negativas como positivas) cuando se trata de la variable licenciatura, siendo psicología la que se distingue por dicha característica. Ante esto, la teoría confirma que la universidad es el espacio donde los jóvenes pasan gran parte de su tiempo, y donde también, sus emociones se hacen presentes, de ahí que se deben tener en cuenta como pares categóricos cognitivos –lo afectivo y el aprendizaje– en el desarrollo de los jóvenes estudiantes, los cuales funcionan con regularidad en la mediación del aprendizaje (Chabot y Chabot, 2010).

Asimismo, lo que la teoría deja ver en cuanto a experimentar unos y otros tipos de emociones, apunta a lo señalado por Bisquerra (2009), quien externa que las emociones positivas mejoran la forma de pensar, la salud física, la manera de resolver problemas o dificultades de la vida, ampliar los repertorios de pensamiento y acción, construir reservas de recursos físicos, intelectuales, psicológicos y sociales; asimismo, resalta que estas son el resultado de una evaluación favorable y congruente respecto al progreso de objetivos o el logro de éstos, lo que implica un estado de bienestar y supervivencia en sus dimensiones personal y social; de esta forma, cuando se logra una meta, se percibe un progreso o mejora, se experimentan estas emociones, las cuales son agradables y proporcionan un estado de disfrute y bienestar. No se debe olvidar que tales emociones, y muy probablemente las mencionadas características, se presentan en menor medida en los alumnos con rendimiento escolar medio y los de nivel de trayectoria inicial; y en quienes se manifiestan las emociones negativas con mayor

frecuencia, y posiblemente las particularidades descritas por Bisquerra (2009), quien da cuenta de las emociones negativas como resultado de una evaluación desfavorable e incongruente respecto del logro de los propios objetivos, y se refieren a diversas formas de amenaza, frustración o retraso de un objetivo o conflicto entre metas; se experimentan ante acontecimientos que son valorados como amenazantes, o ante una pérdida, una meta que se bloquea y se atrasa el logro de esta o no se consigue, por dificultades que llegan a surgir en la vida, entre otras cosas; dichas emociones necesitan de energías y movilización para afrontar la situación de forma más o menos urgente.

Agrega este autor que, todas las personas tienen razones para sentir emociones negativas de vez en cuando, dado que estas son indicadores de percibir algo que se ha perdido, algo que no es correcto o es injusto, quizá amenazante, y señal de desestabilización, convirtiéndose en un problema cuando se responde negativamente, ya que se afecta a la propia persona y a los otros que se encuentran en el contexto donde se desenvuelve.

Discusión del objetivo específico, respecto de las habilidades emocionales como recursos regulatorios

En cuanto al planteamiento de determinar las habilidades emocionales como recursos regulatorios que emplean los estudiantes de ciencias de la salud se encontró lo siguiente: Las habilidades que integran los recursos regulatorios de entendimiento y expresión emocional están más presentes en los alumnos participantes, y recurren menos a las habilidades de la percepción emocional. Ante tal situación, la teoría expone que cuando una habilidad se ha adquirido, se demuestra que se es hábil en determinada cosa; asimismo, menciona que es posible considerar diferentes niveles de ejecución, los cuales están relacionados con la capacidad innata del individuo y los aprendizajes previos del mismo, que determinan un nivel concreto de habilidad (Díaz; 1999). De la misma manera, las afirmaciones hechas por Salovey, Brackett y Mayer (2007) respecto de la Inteligencia Emocional, explican el conjunto de habilidades que da cuenta de cómo las personas perciben las emociones y entienden la variación de estas con exactitud; dejando ver que se es inteligente emocionalmente cuando se poseen las habilidades para percibir y expresar emociones, asimilar emociones en los pensamientos, entender y razonar emociones, y regular emociones en sí mismos y en otros. La inteligencia, en este sentido, se basa en el uso adaptativo de las emociones que

le da el individuo, para solucionar problemas y adaptarse a su medio (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Como ya se señaló, el conjunto de recursos regulatorios estuvo presente en la población estudiada, donde la percepción emocional se manifestó en menor medida, la cual es capaz de producir, a nivel cognoscitivo, reacciones particulares y multidimensionales en el individuo frente a su medio ambiente, de forma que pueden englobar reacciones de tipo fisiológico, es decir, que preparan al cuerpo para el proceso de adaptación; reacciones de tipo afectivo y cognoscitivo, ya que dan nombre a la emoción; y también reacciones conductuales, las cuales permiten al individuo acercarse o alejarse del estímulo que las provoca; de esta manera, las emociones positivas, experimentadas como agradables, son causa de la manifestación inesperada o la anticipación de situaciones gratificantes; por otro lado, las emociones negativas, se asocian con la percepción de dolor, peligro o castigo (Sánchez, Retana y Carrasco, 2008).

Otra de las habilidades emocionales manifiestas en los estudiantes que participaron, fue la comprensión o entendimiento emocional, misma que se presentó en mayor frecuencia, en comparación con la anterior; es así que, para entender lo que esta habilidad implica debe tenerse en cuenta el poder de la mente lógica como colaboradora del bienestar, además para que el propio canal emocional pueda funcionar, es necesario tener disposición a sentir cualquier emoción, cuya disposición se logra en el momento en que se piensa adecuadamente acerca de lo que se está sintiendo; de esta forma, se abre el canal emocional para que el sentimiento aflore, así, esta comprensión hacia las alteraciones emocionales, no sólo abre el canal emocional, sino que, también es una forma para que la actitud de rechazo hacia lo que se siente se transforme en una actitud de incondicional aceptación; siendo esta la clave de la curación emocional (la incondicional aceptación de corazón hacia todo lo que se siente, durante todo el tiempo que sea necesario) (Lange; 2001).

De igual forma, se presenta la expresión emocional, como otra de las habilidades más frecuentes en los universitarios considerados para el presente estudio; entendiendo por ésta la forma en que se hacen notorias las emociones, de varias maneras simultáneas, donde es posible distinguir dos grupos de componentes: uno de ellos es la respuesta o patrón efector emocional corporal o somático (incluye la entonación emocional del habla y la gesticulación acompañante, la modificación del tono muscular, la exaltación o inhibición de reflejos sensoromotores, las conductas

motoras de acercamiento o de alejamiento, la postura general del cuerpo y la expresión en el rostro); y el otro componente es la respuesta o patrón efector emocional autónomo o visceral (Alcaraz y Gumá, 2001).

La evidencia presentada en la discusión del objetivo anterior, conlleva la posibilidad de que los alumnos de rendimiento escolar medio y de nivel de trayectoria inicial, estén entendiendo y expresando sus emociones con énfasis en lo negativo, dado que desde su percepción les resulta más fácil atender a las emociones de otros y no las propias. Al respecto, Romero (2002) señala que la falta de conciencia de las emociones, produce alineación de aspectos del sí mismo en formación y disminuye la adecuada simbolización de las propias emociones y necesidades ligadas al aprendizaje, provocando que la energía de las emociones se bloquee e inhiba, presentando síntomas de apatía, impulsividad, ansiedad, falta de concentración, entre otros; lo que representa un factor de riesgo, ya que si estos síntomas aumentan en intensidad y frecuencia, puede producir abandono escolar, adicciones, embarazos adolescentes, situaciones de maltrato y dificultades serias de aprendizaje, entre otros. Este autor también señala que, la falta de autoconciencia emocional genera que los alumnos se vean atrapados en sus emociones, desbordados por estados de ánimo y con gran dificultad de controlar su vida emocional en el contexto escolar. Asimismo, una persona que es inteligente emocionalmente, de acuerdo con Salovey, Brackett y Mayer (2007) involucra el reconocimiento, uso, comprensión y gestión de los propios y de otros estados emocionales, para resolver problemas emocionales y regular el comportamiento; es decir, tiene la capacidad de controlar las propias emociones y las de otros, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones.

Dicho lo anterior, es probable que esta condición de atender a las emociones de otros y no a las propias, mantenga al alumno en un estado de malestar, que pudiera presentarse de manera cíclica entre los alumnos, quienes como ya se señaló, están experimentando más las emociones negativas, y por tanto expresándolas provocando un ambiente tenso, incómodo y desagradable, para sí mismos y para los demás; completando el ciclo a través de la percepción de dicho ambiente y de las emociones en los otros, generando también o retroalimentando un malestar personal; el cual puede traducirse en un bloqueo, conductas destructivas o de derrota, o bien, cabe la posibilidad de que se transforme en un impulso o motivante para activarse académicamente. Para esto, la teoría deja ver que la capacidad de autorregulación y autonomía emocional,

como factores fundamentales para el bienestar y el desarrollo personal, no se manifiestan como significativos en la gran mayoría de los estudiantes que participan en el presente estudio; teniendo en cuenta la importancia de la habilidad de auto-percepción de las emociones para una persona que es capaz de influir en su manera de interpretar los estímulos externos que percibe, de manera que refuerce los aspectos agradables y disminuya el impacto de los desagradables, lo que supone un esfuerzo y un ejercicio de voluntad personal, mismo que, desde la educación emocional es importante por contribuir al desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra y Pérez; 2007).

Asimismo, la carencia de algunas habilidades emocionales, se ha traducido en problemas para la salud y el bienestar de los jóvenes estudiantes, debido a que las emociones aparecen en forma de sensaciones viscerales, obstruyendo el resto de las capacidades intelectuales o en forma de estilos defensivos de racionalización, inhibición, agresión pasiva, etcétera (Romero; 2002); puesto que, como afirma Chóliz (2005), las emociones son consecuencia de la percepción de los cambios fisiológicos que produce un evento, por lo que toda emoción tiene una función que le confiere utilidad, y permite que el sujeto produzca reacciones conductuales propias de dicha emoción.

En sí, todas las emociones desempeñan un papel regulador importante, como lo afirman Palmero, Guerrero, Gómez, Carpi y Gorayeb (2011), y cuya función reguladora está orientada a la adaptación del organismo, siendo el objetivo último ayudar para mantener la vida de dicho organismo; asegurando que las emociones manifiestan sus efectos más visibles en el plano de las glándulas, vísceras y músculos, y repercuten también de forma importante en los distintos procesos cognitivos en curso e inmediatamente siguientes a la ocurrencia de una emoción. Agregan los autores que cuando una emoción se presenta de manera disfuncional, repercute de forma negativa en el rendimiento y la capacidad de adaptación de la persona; sin embargo, puede suceder una nueva organización de las respuestas que se producen, tendiendo hacia lo funcional, ya que el organismo activa aquellos resortes y mecanismos que considera apropiados a cada situación; de esta forma, se reafirma que la emoción es un proceso adaptativo básico y necesario para la supervivencia. Es necesario recordar aquí la posibilidad de que las emociones negativas experimentadas por los estudiantes de este estudio pueden traducirse en una respuesta disfuncional, o bien, en un impulso y motivante para activarse adecuadamente.

Al respecto, André (2006) también deja ver que todas las personas sienten emociones negativas, lo cual es inevitable y fundamental; dado que todos los seres humanos cuentan con un sistema de alarma natural cuya función es la de avisar que algo desagradable está sucediendo para poder enfrentarse mejor a ello, siempre y cuando dicha señal de alarma esté bien regulada; es decir que, un miedo normal es una alarma bien calibrada tanto en su activación como en su regulación. A su manera, Salovey y Mayer (1990), se refieren al procesamiento de información emocional, centrado en las habilidades emocionales y adaptativas, el cual está compuesto de cuatro etapas de capacidades emocionales, donde cada una se construye sobre la base de las habilidades logradas en la etapa anterior. De forma que, la primera etapa, desde estos autores, está constituida por las capacidades más básicas que son la percepción e identificación emocional; a medida que el individuo madura, esta habilidad se refina y aumenta el rango de las emociones que pueden ser percibidas; posteriormente, las emociones son asimiladas en el pensamiento, llegando incluso a ser comparadas con otras sensaciones o representaciones, que conducen a una segunda etapa, donde la persona toma consciencia de su emoción en el pensamiento y la evalúa para utilizarla en la solución de un problema; una vez que la emoción está conscientemente evaluada, ésta puede guiar la acción y la toma de decisiones; en la tercera etapa, las reglas y las experiencias gobiernan el razonamiento acerca de las emociones, donde las influencias culturales y ambientales desempeñan un papel significativo; finalmente, en una cuarta etapa, las emociones son manejadas y reguladas en términos de apertura y regulación de los sentimientos y emociones con el fin de producir un crecimiento personal y en los demás.

Cabe señalar que el presente estudio se fundamenta, principalmente en estas propuestas de Salovey y Mayer (1990), así como en el modelo de Gross y Thompson (2006); desde donde se analizan los resultados aquí expuestos. Así, estos últimos autores, señalan que para comprender lo que es la regulación emocional, primero es necesario saber lo que se regula (entendiendo que no es fácil precisar las emociones); en segundo lugar, es importante comprender que las emociones son multifacéticas, son fenómenos que suceden en todo el cuerpo, que involucran el acoplamiento impreciso de cambios en el dominio de la experiencia subjetiva, el comportamiento y la fisiología central y periférica; como tercer punto, destacan que las emociones poseen la cualidad de poder interrumpir lo que estamos haciendo y, a su vez, forzar nuestra conciencia, sin embargo éstas son maleables, ya que, las emociones como tendencia de respuesta

pueden ser moduladas de diferentes formas, este tercer elemento es el más crucial para hacer posible la regulación emocional.

En conjunto, estas tres características principales de la emoción constituyen el Modelo de Regulación Emocional de Gross y Thompson (2006), el cual contempla cinco componentes que integran un proceso regulador de las emociones: selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional, el cambio cognitivo y la modulación de la respuesta.

Hipótesis estadísticas

Ahora bien, haciendo referencia a las hipótesis, los resultados encontrados permiten corroborar las hipótesis alternas que hacen mención sobre comparar cada recurso regulatorio por emoción, al interior de cada una de las tres variables clasificatorias, como se puede apreciar en los siguientes párrafos.

Discusión de la hipótesis estadística 1, respecto de la comparación entre licenciaturas

En la **hipótesis estadística 1** se planteó la existencia de datos estadísticamente significativos al comparar las emociones positivas y negativas de estudiantes de ciencias de la salud y sus habilidades emocionales como recursos regulatorios entre las **licenciaturas**; encontrando que los estudiantes de psicología se destacan por ser quienes emplean con mayor frecuencia algunas habilidades de los tres recursos regulatorios; además de experimentar las cinco emociones básicas casi con la misma frecuencia (como ya se había señalado anteriormente); el comportamiento se observa de la siguiente manera: En el caso de la percepción, recurren a las dos sub-habilidades que componen este recurso; son capaces de autopercebir las propias emociones cuando se hace presente el miedo, y de percibir las emociones en otros cuando se trata del amor, la felicidad, el miedo y la tristeza. Al respecto, Pérez y Castejón (2006) señalan que es posible apreciar nuevas direcciones respecto de los estudios acerca de la Inteligencia Emocional, donde se abordan las emociones dentro de la psicología cognitiva; y hace alusión a un subconjunto de la inteligencia social que involucra la habilidad para monitorear sus propias emociones y sentimientos, así como los de otras personas, para

discriminar entre éstos y usar tal información como guía de sus propios pensamientos y acciones.

En cuanto al recurso regulatorio de entendimiento, en los estudiantes de psicología, destacan dos de las tres sub-habilidades que lo integran: el entendimiento de causas y consecuencias cuando se trata de las cinco emociones básicas (amor, felicidad, tristeza, enojo y miedo), además de mostrar la aptitud para comprender emociones más complejas y contradictorias, es decir, son capaces de entender de forma correcta la combinación de amor y enojo, amor y miedo, y felicidad y tristeza, cuando éstas se presentan en una misma situación.

Con respecto de la expresión emocional, recurren al uso de una sub-habilidad, de las tres que conforman este recurso regulatorio, tendiendo a expresar de forma precisa las propias emociones cuando se refiere a la tristeza. En lo tocante a estas habilidades emocionales, la teoría explica que la Inteligencia Emocional, está integrada por un conjunto de habilidades, dentro de las cuales se encuentra la regulación emocional; de esta manera, se exponen a la percepción y la expresión emocional como habilidades para identificar emociones en los propios estados psicológicos y en otras personas, para expresar emociones con precisión y también expresar necesidades con la emoción experimentada, para discriminar entre sentimientos honestos/fieles o deshonestos/infieles; y el entendimiento emocional como la habilidad para entender las relaciones entre varias emociones, para percibir las causas y consecuencia de las emociones, para entender sentimientos complejos, mezclas emocionales y estados contradictorios, así como para entender transiciones entre diferentes emociones (Salovey, Brackett & Mayer; 2007).

Respecto de que los estudiantes de psicología experimentan las cinco emociones básicas con una frecuencia similar, a través de estas sub-habilidades, la teoría resalta lo que Mingote y Requena (2008) señalan, en cuanto al predominio de las emociones positivas como el placer, la alegría y la felicidad, sobre las emociones negativas o productoras de malestar, como desesperanza y hostilidad destructiva; de forma que, las emociones placenteras aumentan la vitalidad y promueven el desarrollo individual y el establecimiento de vínculos sociales y amorosos. Por otro lado, Bisquerra (2009) menciona que las emociones negativas no necesariamente son malas, siendo importante no asociar negativo con malo, ya que cuando una persona experimenta dichas emociones tiende a sentirse culpable por establecer esta asociación de manera automática; además señala que es inevitable llegar a sentir emociones negativas ante

determinados sucesos, y todas las emociones son legítimas y se deben aceptar, dado que de éstas puede derivar un comportamiento adaptativo para asegurar la supervivencia o bienestar, como lo es la huida ante algo que produce miedo.

Dicha condición que se observa en los estudiantes de psicología, podría deberse a las características propias que requiere la formación de esta profesión, quienes han aprendido que deben reservarse la expresión de emociones ante el tratamiento otorgado a un paciente, manteniéndose alertas a la percepción y al entendimiento de las manifestaciones emocionales de la persona que tienen enfrente y de lo propio. A ello, Herrera, Freytes, López y Olaz (2012), demuestran que es necesario contar con habilidades sociales para el desempeño de la profesión en psicología. Asimismo, Bisquerra y Pérez (2007) dejan ver que la capacidad de autorregulación y autonomía emocional, son factores fundamentales para el bienestar y el desarrollo personal; ya que cuando una persona es capaz de influir en su manera de interpretar los estímulos externos que percibe, de manera que refuerce los aspectos agradables y disminuya el impacto de los desagradables, supone un esfuerzo y un ejercicio de voluntad personal, mismo que, desde la educación emocional es importante por contribuir al desarrollo de competencias emocionales. Coincide con esto, la afirmación de Romero (2002), quien muestra que un gran número de educadores tienen como propósito, en el contexto escolar, formar jóvenes responsables, respetuosos y con preocupación hacia sí mismos y hacia los demás; con autocontrol, confianza en sí mismos, capacidad de arriesgarse y motivarse a aprender, así como con habilidades para la solución de problemas; características que se observan en la descripción de los perfiles profesionales del psicólogo, donde evidentemente resalta la capacidad de regulación.

Al respecto, Bisquerra (2005) comenta que, es muy probable que la regulación de las emociones sea el elemento fundamental de la educación emocional; donde la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo, el desarrollo de la empatía, entre otros, son componentes importantes de la habilidad de auto regulación.

No obstante, llama la atención la falta de datos significativos en cuanto al conjunto de sub-habilidades de expresión emocional de estos estudiantes de psicología, pudiéndose leer (como ya se indicaba anteriormente), que es debido a la propia formación que le requiere no expresar sus emociones al otro; sin embargo, esta habilidad, junto con la percepción son claves para la interacción social, donde posiblemente la tristeza que refleja en su expresión emocional, pueda deberse a una

interpretación de no mostrar las propias emociones, vivenciándolo como una pérdida o falta en su interacción con los que le rodean. Ante esto, Palmero, Guerrero, Gómez, Carpi y Gorayeb (2011) dejan ver que el individuo debe ser capaz de comunicar con palabras lo que está experimentando en el momento en que siente una emoción; también de transmitir a otras personas, el propio estado interno, a través de ciertos signos, gestos, movimientos, entre otros; de forma que, el cuerpo se ajuste a los estados experimentados mediante la activación o desactivación fisiológica que para cada caso corresponde, donde cada persona es consciente de lo que ocurre en su organismo y en su vida. Asimismo, Herrera, Freytes, López y Olaz (2012), en su estudio encontraron que en la formación académica de la licenciatura en psicología no se promueve el desarrollo de habilidades sociales para tales estudiantes, puesto que los alumnos próximos a finalizar la carrera no muestran un mayor repertorio de estas habilidades en sus interacciones, observando altos porcentajes de estudiantes con déficit en dichas habilidades, resultando desalentador el resultado, dada la relevancia de éstas como base del desempeño profesional del psicólogo y de las nuevas demandas sociales.

Por otro lado, los estudiantes de odontología se distinguen por recurrir a la expresión emocional con mayor frecuencia, haciendo uso del conjunto de sub-habilidades que integran este recurso regulatorio, es decir: son capaces de expresar de forma precisa las propias emociones, y también tienden a engancharse y prolongar un estado emocional por más de una semana, cuando se trata del amor (emoción que además expresan con mucha intensidad). Otras emociones que expresan con mayor intensidad son el enojo y la felicidad; asimismo, se destacan por que cuando expresan el miedo, los demás rara vez lo notan.

Respecto de tales características en la expresión emocional, la teoría deja ver que las emociones, cuando son vistas desde la interacción, no son sólo causas de los propios cambios afectivos, sino que, también reciben las consecuencias de los mismos, es decir que cuando alguien se emociona, los demás pueden leer dicha emoción y sus intenciones, de forma que, tal lectura resulta útil para sí mismo y para los demás, alcanzando metas colectivas e individuales (Fernández, Carrera, Sánchez, y Darío; 2001). Se agrega a ello también, lo que Bisquerra (2009) afirma en cuanto a las relaciones sociales, quien muestra que estas son una fuente de satisfacción, pero al mismo tiempo, pueden ser una fuente de conflicto; aseverando que si a nuestro alrededor se respira un clima emocional favorable, es probable que nos afecte positivamente, igualmente, cuando la persona aporta un clima emocional positivo, es

probable que se produzca el efecto boomerang y sirva como retroalimentación; de esta forma, quien ha aprendido las habilidades sociales para relacionarse satisfactoriamente, con otras personas, mejorará su calidad de vida y su bienestar emocional.

En lo referente a que estos alumnos de odontología expresan las emociones con mayor intensidad, cuando se trata de las positivas felicidad y amor, y una de las negativas, el enojo, en la teoría destaca lo afirmado por Lange (2001), quien comenta que socialmente se suele permitir que alguien sienta y exprese los sentimientos buenos, mientras no sobrepasen en intensidad y tiempo el umbral acostumbrado a sentir, ya que de lo contrario, deben ser reprimidos, dado que no existe el permiso para estar demasiado bien, muy extático, viviendo una vida plena desde el disfrute, desde el bienestar y el amor. Asimismo, refiere que los sentimientos negativos son reprimidos generalmente, en automático y en gran escala, ya sea porque se sienten desagradables o porque no son sociables. Así, las emociones negativas experimentadas, como el enojo suelen considerarse como un concepto más elemental, refiriéndose a un estado emocional que incluye sentimientos que varían de intensidad, desde una leve molestia o irritación hasta la furia o la ira, acompañado de una excitación del sistema nervioso autónomo; de igual forma, la mayoría de las reacciones de esta emoción son el resultado de una amenaza percibida al auto valor, provenientes de una baja tolerancia a la frustración (Sánchez, Retana y Carrasco; 2008).

A cerca de lo encontrado en los estudiantes de odontología, puede decirse que la formación de su profesión les permite ser cuidadosos en la manera de expresar sus emociones para la atención del paciente, dado el rechazo que socialmente se tiene hacia el tratamiento odontológico; teniendo que mostrarse este profesional, como una persona muy agradable, amable, afectuosa, cálida, entre otras cualidades. Es de llamar la atención que no salieron datos significativos respecto de los otros dos recursos regulatorios, que pudieran dar cuenta del proceso de regulación que éstos tienen. Es así que, la teoría señala el manejo de la inteligencia emocional, lo cual puede ser fomentado desde las estrategias para el aprendizaje escolar, a fin de contribuir al incremento de la calidad en la práctica profesional de los estudiantes de odontología, lo que requiere de aptitudes de carácter social y la carga de sentimientos, considerando el contexto social y cultural del otro para la resolución de problemas; asimismo, es necesario para el ejercicio de dicha profesión (que representa un servicio al otro) desarrollar competencias como la autoconciencia, autorregulación, empatía y socialización, el poder de la voz, la retribución y el compromiso (Ninoska, Suárez y Pinto; 2009).

De igual modo, Contreras, Barbosa y Espinosa (2010), en una investigación con estudiantes universitarios, dejan ver que la apertura a la experiencia y la responsabilidad tienden a incrementarse durante la formación, así las personas con altos niveles de inteligencia emocional, son empáticos, persistentes, capaces de mantener la motivación propia y del grupo, son estables emocionalmente, flexibles en sus posturas, tienen una mejor tolerancia a la frustración, aceptan con una actitud más positiva las críticas y pueden adaptarse mejor a las situaciones que se les presenten, porque son capaces de utilizar adecuadamente sus recursos emocionales ante situaciones adversas, y de este enfrentamiento, suele derivarse un aprendizaje. También Vallés y Vallés (2000) mencionan que una persona con una alta inteligencia emocional es socialmente más equilibrada, extrovertida, feliz, desarrolla pensamientos positivos sobre el entorno, se preocupa por la gente y las cosas, asume responsabilidades, muestra comprensión por los demás y se siente satisfecha consigo misma.

Como ya se mencionó, estos estudiantes de odontología se distinguieron por experimentar las emociones positivas con mayor frecuencia, y el amor como una de estas, lleva al individuo a manifestar conductas como la cooperación; también esta emoción incluye sentimientos de aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, entre otros (Goleman, 2001). Para Silverio (2002), el amor/cariño es el afecto que sentimos por otra persona, animal, cosa o idea, cuyos desencadenantes son las valoraciones subjetivas de las personas; su proceso cognitivo se inicia ante situaciones con alta novedad pero con cierta predictibilidad, y su afrontamiento se lleva a cabo por medio del acercamiento o de la comprensión. Cuya emoción también se ve manifiesta en la profesión del psicólogo; donde ambas carreras muestran el efecto de lo que se siente por algo o alguien, con la reacción que implica el amor de compañero (también llamado cariño, siendo una emoción menos intensa, que combina sentimientos de compromiso) (Vivas, Gallego y González; 2007).

Asimismo, la felicidad como emoción positiva, se observa tanto en los estudiantes de psicología (a través de la percepción y el entendimiento) como en los de odontología (a través de la expresión), a lo que Silverio (2002) refiere que es el estado de ánimo que permite que alguien se sienta complacido en la posesión de algún bien o posición, mantiene cierta estabilidad temporal, facilita la empatía, favorece el rendimiento cognitivo, la solución de problemas, la creatividad, el aprendizaje y la memorización; dicha emoción es desencadenada por los éxitos u objetivos conseguidos, de esta forma, el procesamiento cognitivo en la felicidad se realiza porque su inicio se

basa en una baja sorpresividad y un cierto grado de control; además, su afrontamiento se realiza con un incremento del disfrute, del altruismo y la empatía; lo que requiere el ejercicio de ambas profesiones.

Para lo observado en la licenciatura de psicología, también se puede decir que, la forma en que sienten las personas y la alegría de vivir, dependen de cómo la mente filtra e interpreta las experiencias cotidianas; de esta forma, si se es feliz o no, depende de la armonía interna; aunque indudablemente las personas siguen aprendiendo cómo dominar el entorno externo, porque de ello depende la supervivencia, este dominio no va a determinar que la persona se sienta bien consigo mismo, o bien reducir el caos del mundo y cómo lo experimenta; para lograrlo es necesario aprender a conseguir el dominio de la conciencia, ya que, el estado óptimo de experiencia interna es cuando hay orden en la conciencia, lo que conduce al control sobre la calidad de la experiencia; de esta forma, cualquier ganancia por pequeña que sea va a ser que la vida sea más rica, divertida y con más significado (Csikszentmihalyi, 2008). Lo que no se puede asegurar de odontología, dado que no se tienen datos de las otras habilidades y, por tanto, de su proceso regulatorio en forma más completa.

Otra emoción que comparten ambas licenciaturas, respecto de su experimentación, es el enojo, de la cual, Silverio (2002) deja ver que se trata de una reacción de irritación, furia o cólera provocada por la indignación y la molestia de sentir vulnerados los derechos propios o de los demás; también se produce cuando alguien se siente herido, engañado o traicionado; y cuyo afrontamiento puede ser a través del ataque, autodefensa, control del enojo, ira centrípeta o ira centrífuga. El enojo es un sentimiento que pasa cuando se siente dolor (puede ser por vergüenza, ser menospreciado, etc.) o cuando alguien se da cuenta de que ha culpado a otro por lo sucedido; esto lleva a una forma de comportamiento agresivo (puede derivar en agresión física o palabras que causan dolor), también es posible sentir enojo sin ser agresivo, o ser agresivo sin estar enojado; así, cada situación que hiere o causa dolor da la oportunidad de escoger entre culpar a alguien más por lo sucedido o usar pensamientos inteligentes y relajarse para ayudar a aliviar el enojo (Bohensky, 2004).

Ahora bien, para el caso de los estudiantes de medicina, no se encontraron datos estadísticamente significativos de ninguna de las emociones y recursos regulatorios; cabe hacer mención que esta población fue la que más tiempo se tomó para dar respuesta a la batería de pruebas, requiriendo muchas ocasiones hasta del doble de tiempo que las otras dos licenciaturas; asimismo, se observó que, les representó gran

dificultad atender a cada cuestionamiento, requiriendo de apoyo en varios momentos. Es probable que dicha situación de cuenta de una dificultad que estos estudiantes enfrentan para percibir, entender y expresar sus emociones y las de los demás; lo cual puede deberse a lo que tradicionalmente se espera desde la profesión, donde el tratamiento al paciente para su objetividad, se enfoca a los síntomas observables desde lo físico, dejando de lado toda subjetividad que implica a las emociones (por ejemplo, para no involucrarse emocionalmente en los tratamientos, o mostrarse como figura ecuánime ante los diagnósticos médicos que enfrentan, entre otras situaciones).

Ante esto, Prieto-Rincón, Inciarte-Mundo, Rincón-Prieto y Bonilla (2008) refieren que es necesario identificar y potenciar la inteligencia emocional en los estudiantes de ciencias de la salud, ya que esto fomentará la obtención de índices más altos de restablecimiento de los pacientes que se encuentren bajo su cuidado. Asimismo, refieren que las habilidades y destrezas emocionales pueden ser adquiridas con facilidad cuando se incentiva a los estudiantes de ciencias de la salud a desarrollarlas, para ello es necesario hacerles conscientes de los privilegios y ventajas de estar en contacto con sus emociones y ser asertivo al hacerlo.

Discusión de la hipótesis estadística 2, respecto de la comparación entre niveles de trayectoria escolar

En lo que se refiere a **la hipótesis estadística 2**, se planteó la existencia de datos estadísticamente significativos al contrastar las emociones positivas y negativas de estudiantes de ciencias de la salud y sus habilidades emocionales como recursos regulatorios entre los **niveles de trayectoria escolar**, donde se encontró que los estudiantes de semestres iniciales (semestres 1°– 3°), en comparación con los de nivel intermedio (semestres 4°– 6°), emplean varias de las sub-habilidades de los tres recursos regulatorios, lo cual puede ser bastante favorable en términos del manejo que pueden hacer de sus emociones a lo largo de su formación profesional.

Al respecto, Herrera, Freytes, López y Olaz (2012), en un estudio donde compararon trayectorias escolares de licenciatura en psicología, reportan la existencia de diferencias significativas en las habilidades sociales, académicas y de trabajo, a favor de los estudiantes de primer año, en comparación con los de otros años escolares; además dejan ver que a lo largo de la trayectoria académica no hay una evolución significativa, en cuanto a estas habilidades, dado que los alumnos próximos a finalizar la

carrera no muestran un mayor repertorio de estas en sus interacciones, observando altos porcentajes de estudiantes con déficit en dichas habilidades.

Sin embargo, en la población de semestres iniciales del presente estudio, se destaca más la presencia de emociones negativas, que positivas, donde resalta la ausencia de la felicidad, lo que deja ver el panorama del estatus emocional y afectivo en que se encuentran estos estudiantes. Anteriormente ya se comentó dicha situación, y cabe agregar aquí lo que Mingote y Requena (2008) detectan como un problema, lo cual se refiere a que en ocasiones, las emociones placenteras pueden estar bloqueadas por emociones negativas, resultantes de conflictos sin resolver, o bien, pueden estar inhibidas cuando existe un desarrollo emocional deficitario con una afectividad plana o desconectada de la vida cotidiana y de las relaciones sociales.

De igual forma, se distingue lo que Elzo (2006) refiere de la felicidad en la población juvenil, afirmando que aquello que los jóvenes buscan como felicidad, al final no es lo que en realidad se les da. Por su parte, Bisquerra (2009) señala que las relaciones sociales pueden ser al mismo tiempo, una fuente de satisfacción y una fuente de conflicto; aseverando que si alrededor de la persona se respira un clima emocional poco favorable, es factible que le afecte negativamente, y cuando la persona aporta un clima emocional negativo, probablemente se retroalimente de dicho ambiente; de esta forma, quien no ha aprendido las habilidades sociales para relacionarse satisfactoriamente, con otras personas, mostrará un detrimento en su calidad de vida y su bienestar emocional. La nulidad de la felicidad en esta población, se explica a partir de lo expuesto por Vivas, Gallego y González (2007), al señalar que el éxito y el logro de objetivos, la congruencia entre lo que se desea y lo que se logra o posee, también congruencia entre las expectativas y las condiciones actuales, son los desencadenantes de la felicidad, la cual también representa la experiencia interna que tiene cada persona al emitir un juicio sobre cómo se siente y su grado de satisfacción con la vida (Comin y dos Santos; 2010); pudiera ser que, tal situación no es percibida y experimentada por los estudiantes en el nivel de trayectoria inicial.

Por otro lado, se presenta la tristeza en la población objeto de este estudio, quienes comprenden el contexto idóneo para que se dé tal emoción, a lo que la teoría explica a través del discurso de Vivas, Gallego y González (2007), que la tristeza se produce en respuesta de algunos eventos considerados como no placenteros, revela pesadumbre o melancolía, es una forma de displacer que tiene lugar debido a la frustración de un deseo apremiante, cuya satisfacción se sabe que resulta imposible; de

esta forma, la separación física o psicológica, la pérdida o el fracaso, y la decepción (sobre todo cuando se han desvanecido las esperanzas que se han puesto en algo), son desencadenantes de la tristeza; esta emoción se caracteriza por presentar efectos subjetivos como el desánimo, el desaliento, la melancolía y la pérdida de energía; es así como se asocia al pesimismo, pesar, rechazo, infelicidad, condolencia, sufrimiento, vergüenza, decepción, abandono, decepción, remordimiento, bochorno, añoranza, depresión y aislamiento, entre otras emociones.

Para el caso de la percepción, los alumnos de semestre iniciales se distinguen por emplear una de las dos sub-habilidades, es decir, tienden a percibir las emociones en otros, cuando se trata del amor. Con relación al entendimiento emocional estos estudiantes hacen uso del total de sub-habilidades de este recurso regulatorio, es decir, son capaces de entender el contexto ideal para cada emoción, cuando se trata de la tristeza; asimismo, pueden entender las causas y consecuencias de la emoción enojo; además de comprender emociones más complejas y contradictorias (entienden de forma correcta la combinación, cuando éstas se presentan en una misma situación), cuando están implicados amor y enojo. En cuanto a la expresión emocional, estos mismos estudiantes de semestres iniciales emplean una sub-habilidad de las tres que componen este recurso regulador, siendo capaces de expresar de forma precisa el amor; y cuando expresan el miedo, los demás siempre lo notan.

Ante esto es posible deducir que, el hecho de la presencia del amor, como única emoción positiva (aunque en grados menores), podría deberse a la ilusión que aún se mantiene como parte de su proceso adolescente, donde los sueños y la fantasía matizan sus expectativas, respecto del ingreso a su formación universitaria. La teoría explica que, como etapa de desarrollo, la juventud se caracteriza porque los procesos físicos y cognitivos alcanzan su nivel más alto, siendo en esta etapa donde se hacen planes y se tienen sueños respecto de aquello que se desea vivir. En el aspecto psicosocial, esta etapa marca una transición del interés por la identidad personal hacia el interés por la autonomía y la intimidad (Kail y Cavanaugh; 2006). También se señala que el joven universitario por su vínculo al mundo de la preparación para la profesión deseada, trae un grupo de expectativas para construir su futuro asociadas a ideales, modelos, estrategias y estados emocionales que deben ser congruentes con lo que aporta el ámbito y los modelos educativos de la universidad (Varela y Fortoul; 2006). Es importante resaltar aquí lo que Bisquerra (2009) señala, en cuanto a no asociar lo positivo con

bueno, dado que es posible experimentar una emoción positiva que lleve a la persona a presentar un comportamiento desadaptativo o de riesgo.

Ampliando un poco más respecto de la emoción positiva experimentada por estos estudiantes en niveles de trayectoria escolar inicial, se tiene que el procesamiento cognitivo del amor se inicia ante una situación que se caracteriza por poseer una alta novedad, pero con cierto grado de predictibilidad, cuyo suceso se valora como importante para el bienestar general y psicológico; asimismo, argumentan que el amor, en cuanto a los efectos subjetivos que le caracterizan, se presenta mezclado con otras experiencias emocionales intensas, tales como la alegría, celos, soledad, tristeza, miedo, ira, etc., sobre todo, cuando se trata del amor apasionado; de esta forma, la emoción del amor se asocia con la atracción, añoranza, deseo, simpatía, cariño, ternura, compasión, capricho, pasión, entre otros (Vivas, Gallego y González; 2007).

Es así que, la presencia mayoritaria de emociones negativas en la población que se ha estudiado, puede explicarse a partir de que están en el cierre de su adolescencia, y dejando atrás su espacio escolar de bachillerato, de amigos y/o familiares, vivenciando una etapa de duelo; y a la vez, enfrentando nuevas y mayores exigencias que pueden llevarlos a experimentar diversos temores y frustraciones, conforme se va avanzando en los primeros semestres escolares. Al respecto, Varela y Fortoul (2006) refieren que el estudiante universitario, al emprender dicha etapa de la vida debe aprender a ser más independiente, donde se encuentra con diversas dificultades o retos, tales como: desilusión al iniciar los estudios, exceso de actividades académicas donde debe invertir más tiempo, dificultades en la organización de su tiempo (tanto libre, como de estudio); además de existir una sobre carga de información, donde se observa un tanto limitado respecto de las estrategias de estudio que posee, lo que en ocasiones puede llegar a influir en su estado de ánimo y causarle desmotivación y estrés. También Papalia, Feldman y Martorell (2012), dejan ver que muchos estudiantes de primer año se sienten abrumados por las exigencias de la universidad, y quienes notan lo observado en las matrículas de egreso de la universidad: que no son tan altas como las de ingresos, y que los jóvenes, cada vez se tardan más tiempo en poder concluir una carrera universitaria.

Resulta comprensible, entonces, la presencia de la tristeza en dicha población, como se mencionó anteriormente, la cual, también ha sido explicada desde las teorías psicodinámicas, donde se destaca que la tristeza tiene su origen en la renuncia del deseo, en el proceso de retroceder ante lo que determina y muestra bajo los ojos de ese acto de abdicación, tomando una posición pasiva ante dicho suceso, que le provoca conflicto y

cierto aislamiento ante las consecuencias de su deseo; el sujeto se refugia en la tristeza evadiendo lo que en la realidad le produce, y por ello retrocede (López y Pérez, 2003). Asimismo, para Silverio (2002) la tristeza se da por medio de experiencias repetitivas que pueden ser reales (por ejemplo, la pérdida de un vínculo real), también puede surgir por abstracción o ideales (un ejemplo de esto último puede ser la anticipación negativa al futuro).

Es de entenderse también, la experimentación del enojo que muestran estos estudiantes, ya que, en concordancia con esto, Vivas, Gallego y González (2007), señalan que el enojo produce efectos subjetivos o sentimientos de irritación, furia y rabia, acompañada de obnubilación, incapacidad o dificultad para la ejecución eficaz de los procesos cognitivos; esta emoción produce también una sensación de energía o impulsividad; de forma que, quien experimenta esta emoción, la percibe como aversiva, desagradable e intensa; también se ha descrito como una emoción peligrosa debido a que su finalidad funcional es el destruir las barreras que se distinguen, puesto que tiende a movilizar la energía hacia la autodefensa; dicha emoción es asociada con enfado, irritación, malhumor, indignación, desprecio, exasperación, furia, cólera, ira, aversión, resentimiento, celos, amargura, hostilidad, menosprecio, rencor, odio, desagrado, violencia, venganza, entre otras. Es así que, resulta evidente el estado de conflicto emocional en el que pueden estar estos estudiantes universitarios de semestres iniciales, y que posiblemente sea el reflejo del enojo que manifiestan en los semestres intermedios.

Por ello, se destaca una vez más, lo que propone Bisquerra (2005) para la intervención en el ámbito educativo, donde deben considerarse los procesos de regulación emocional, que favorezcan en el alumnado la adquisición de las competencias necesarias para regular sus impulsos de forma apropiada (como en el caso del control de la ira), la tolerancia a la frustración, el manejo de las emociones negativas, la capacidad de diferir gratificaciones inmediatas en virtud de otras a largo plazo pero de orden superior, y la capacidad de gratificar los propios esfuerzos, entre otras competencias. En la época de la universidad el desarrollo cognitivo del joven se caracteriza porque en los primeros semestres escolares (alrededor de 18 años), los estudiantes tienden a recurrir a las experiencias de las figuras de autoridad para determinar formas de pensamientos adecuadas y no adecuadas, basados en un pensamiento estrechamente ligado a la lógica; conforme el joven avanza en su trayectoria universitaria, la percepción cambia, pues los estudiantes atraviesan por una

fase de inseguridad respecto de lo correcto o no de sus respuestas, o bien, se cuestionan respecto de si hay o no respuestas; es hasta el final de su trayectoria escolar cuando éstos saben analizar todos los aspectos de un problema y se adhieren a ciertos puntos de vista, reconociendo que ellos mismos son fuente de autoridad personal, y que pueden pronunciarse ante una cuestión, aunque los demás tengan otra opinión (Kail y Cavanaugh, 2006).

En congruencia con lo anterior, los estudiantes del nivel de trayectoria escolar intermedio resaltaron con datos significativos, únicamente en la sub-habilidad de expresar la emoción con mayor intensidad, cuando se trata del enojo; al respecto, Bisquerra (2009) resalta que, desde la postura cognitiva de la predisposición a la acción, las emociones negativas tienen una mayor duración que las positivas. Lo que aquí se plantea, puede deberse a varios factores, entre los que se podrían considerar la sobre exigencia de la carga académica, la toma de conciencia de la realidad con respecto de sus expectativas, los requerimientos que implica la toma de decisiones en niveles más avanzados de la licenciatura, entre otros, mismos que probablemente le generan estados de ansiedad, frustración, estrés, desánimo, etc., viéndose reflejados en el enojo que externan.

A esto, la teoría señala que la emoción como una forma específica del conjunto de los procesos afectivos, se corresponde con una respuesta multidimensional, con connotaciones adaptativas, que suele ser muy breve, muy intensa y temporalmente asociada con un estímulo desencadenante actual, tanto interno como externo; y se comprueba la existencia de las emociones, al observar que las personas son capaces de comunicar con palabras lo que experimentan en el momento de sentir una emoción, que expresan y transmiten a los demás sus estados internos mediante signos, gestos, movimientos, etcétera (Palmero et al., 2011). Por otra parte, Porro, Andrés y Rodríguez-Espiándola; (2012) dejan ver que la regulación emocional es fundamental para el bienestar de la persona, ya que es entendida como un proceso en el cual se activan y utilizan algunas estrategias que los sujetos ponen en marcha, con el objetivo de alterar el curso, la intensidad, calidad, duración y la expresión de las experiencias emocionales, a favor de alcanzar algunas metas personales.

Se entiende también, que las emociones forman parte de todo el ciclo vital de los seres humanos, extendiéndose como un continuo; éstas influyen de forma diferenciada de acuerdo a la etapa de desarrollo en que se encuentre la persona, teniendo una función específica que cumplir para la evolución personal y social, en cada momento de la vida;

de esta forma, las emociones en los jóvenes tienen la misión de consolidar la identidad que en la adolescencia se ha ido adquiriendo (su desarrollo personal y social, y constituirse como un ser único y diferenciado del resto), donde los condicionantes sociales juegan un papel importante, sobre todo en el cambio de adolescente a adulto (Silverio; 2002). Coincidiendo con esto, Jiménez y López-Zafra (2009) opinan que, la importancia de que el alumno posea habilidades emocionales que contribuyan en su adaptación social y académica, está, primeramente, en la facilitación del pensamiento, ya que la labor escolar y el desarrollo intelectual involucran la habilidad de utilizar y regular emociones que faciliten el pensamiento, aumenten la concentración, rijan las conductas impulsivas y habiliten al sujeto para rendir en situaciones de estrés que enfrente a lo largo de su vida.

Discusión de la hipótesis estadística 3, respecto de la comparación entre rendimiento escolar

En cuanto a **la hipótesis estadística 3**, donde se propuso que existen datos estadísticamente significativos al confrontar las emociones positivas y negativas de estudiantes de ciencias de la salud y sus habilidades emocionales como recursos regulatorios entre el **rendimiento escolar**, se encontró que los estudiantes con rendimiento escolar medio (con 8.0 – 8.9 de calificación/promedio) se destacan por ser quienes emplean algunas de las sub-habilidades que integran los tres recursos regulatorios, y experimentar más las emociones negativas que las positivas. Ante esto, Suberviola-Ovejas (2012) en una investigación evidencia los beneficios de incluir la educación de las emociones en las diferentes etapas educativas, como fomento del rendimiento académico del alumnado universitario, demostró que a medida que se presenta un incremento de la inteligencia emocional, se incrementan también las calificaciones académicas tanto en la parte teórica como en la práctica, donde cobran mayor peso las habilidades como la empatía, el saber escuchar, la identificación de las emociones del otro, la comunicación asertiva, la regulación y control de impulsos, entre otros.

Ya se señaló anteriormente que, Mingote y Requena (2008) detectan como problemático el hecho de que las emociones placenteras pueden estar bloqueadas por emociones negativas, como resultado de conflictos que no han sido resueltos, o bien, pueden estar inhibidas cuando existe un desarrollo emocional deficitario con una

afectividad plana o desconectada de la vida cotidiana y de las relaciones sociales. Así, el conocimiento o el poseer habilidades sociales que faciliten la resolución de conflictos (como estos estudiantes que experimentan tanto emociones negativas como positivas), no asegura una adecuada inteligencia emocional, como hacen mención López, Iriarte y González (2004); quienes además destacan que hace falta no sólo conocer y poseer habilidades emocionales, sino saberlas poner en práctica en el momento adecuado y de forma correcta, para que sean eficaces dichas habilidades, teniendo en cuenta la motivación y variables afectivas que puedan intervenir cuando se pretenda hacer uso de ellas.

En el caso de la percepción emocional, estos estudiantes de rendimiento escolar medio recurren a una de las dos sub-habilidades, es decir, son capaces de percibir las emociones en otros cuando se trata del miedo, siendo la única emoción que para este caso se presenta, entendiendo que la emoción tiene una función de motivación, de manera que predispone a la movilización de recursos, es decir, a la acción, como pueden ser el caso del miedo, que predispone a la acción de protegerse a través de la huida, de esconderse o pedir ayuda (Bisquerra; 2009).

De igual forma, para el entendimiento emocional recurren a dos de tres sub-habilidades, las cuales son el entendimiento de las causas y las consecuencias del enojo, miedo, tristeza y felicidad; así como la habilidad de comprender emociones más complejas y contradictorias, es decir, entienden de forma correcta la combinación del amor y miedo, cuando éstas se presentan en una misma situación. Y respecto del recurso regulatorio de expresión, los alumnos emplean dos de las tres sub-habilidades, donde es de resaltar también, la ausencia de emociones positivas; destacándose por expresar de forma precisa la emoción, cuando se trata del enojo; además, es el miedo el que suelen expresar con mayor intensidad; y cuando expresan la tristeza, los demás siempre lo notan.

Llama la atención, que en los estudiantes de rendimiento medio se estén presentando sólo las emociones negativas, tanto al percibir el miedo en otros, como al expresar miedo, enojo y tristeza; esto pudiera deberse a múltiples factores, entre los cuales está la presión de la carga académica, el temor a bajar su rendimiento escolar, frustración al no obtener mayor calificación, la interacción con sus docentes y pares, entre otros. Al respecto, Gross y Thompson (2006), enfatizan la importancia de los roles que desempeñan las emociones, debido a que éstas alistan las respuestas de comportamientos necesarios, fabrican la toma de decisiones, mejoran la memoria para

eventos importantes y facilitan las interacciones interpersonales; asimismo, dan cuenta de que las emociones pueden ayudar a las personas, pero, también pueden hacerles daño cuando se producen en el momento equivocado o en un nivel de intensidad inadecuado. Esto parece observarse en el caso de los estudiantes de rendimiento escolar medio, quienes experimentan en su mayoría, emociones negativas tales como la tristeza; entendiendo que ésta también cumple la función de adaptación frente a una pérdida significativa, o la experiencia de una gran decepción, provocando una disminución en la energía y de entusiasmo ante las actividades de la vida, específicamente por las diversiones y los placeres; este aislamiento introspectivo permite el llanto ante la pérdida y esperanzas frustradas; dando pauta a un análisis de las consecuencias y, mientras se reactiva la energía, permite planificar un nuevo inicio (Goleman; 2001).

Por otro lado, el enojo, como ya se señaló, se desencadena ante situaciones que son valoradas como injustas o que atentan contra los valores morales y la libertad personal, también ante situaciones que ejercen un control externo o coacción sobre el comportamiento propio, así como situaciones en las que se percibe una injusticia o bloqueo de objetivos; éste provoca una necesidad subjetiva de actuar física o verbalmente, de forma intensa e inmediata para dar solución activamente a la situación problemática (Vivas, Gallego y González; 2007). Otra de las emociones que se manifiestan en esta población es el miedo, cuya emoción, de manera positiva puede proveer el apoyo motivacional para aprender nuevas respuestas de afrontamiento (Reeve; 2010).

Cabe la posibilidad de que dichos alumnos, estén usando estas emociones de manera funcional y activadora positiva, dado que han mantenido un promedio que es considerado de regular a bueno. A esto, Papalia, Feldman y Martorell (2012) refieren que los que se adaptan fácilmente a la universidad, tienen gran aptitud y buenas habilidades de solución de problemas, participando de manera más activa en sus estudios y en el ambiente escolar, quienes también tienden a sacar más provecho de su proceso universitario. Por su parte, Grewal y Salovey (2006) dejan ver que cada persona tiene la necesidad de establecer prioridades, de mirar positivamente hacia el futuro y reparar los sentimientos negativos antes de que le hagan caer en la ansiedad y la depresión. Así, las personas inteligentes emocionalmente cuentan con una serie de habilidades emocionales que se definirían como las capacidades y disposiciones para crear voluntariamente un estado de ánimo o sentimiento, a partir de las ideas que tenemos sobre lo que ocurre, de manera que, al conocer los pensamientos y

comportamientos que provocan determinados estados de ánimo, es posible controlar dichos estados de una mejor manera, para solucionar problemas que éstos puedan generar (Vallés y Vallés; 2000).

Se evidencia, con estos alumnos de rendimiento escolar medio, que la emoción es una respuesta adaptativa que se encuentra implicada en todas aquellas condiciones que suponen un peligro, una amenaza u otra situación para la persona, como una forma de posible desequilibrio o desestabilización; desde este punto de vista, es viable plantear que las funciones de las emociones tienen que ver con la solución de problemas que se le presentan a una persona (Palmero et al., 2011). Entonces, las emociones representan procesos episódicos que, provocados por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa, que ha sido evaluada y valorada como potencialmente capaz de producir un desequilibrio en el organismo, dan lugar a una serie de cambios que están íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio, es decir, con la adaptación de un organismo a las condiciones específicas del medio ambiente (Palmero et al., 2011). También, Silverio (2002) coincide al referir que la tristeza es una de las emociones que más hacen sufrir al ser humano; no obstante, esta tiene funciones adaptativas y sociales, cuya emoción es necesaria para la evolución de cada persona; ya que, aunque es imposible evitarla junto con las situaciones que nos hacen sufrir, es posible su afrontamiento de forma adecuada.

Se interpreta como favorable que estos estudiantes emplean algunas de las sub-habilidades, porque esto puede ser aprovechado para regular adecuadamente las emociones negativas que están experimentando (probablemente ya lo están haciendo). Desde la teoría se explica que las definiciones recientes de regulación emocional se han centrado en los beneficios de adaptación, lo que supone ser capaz de ajustar el estado emocional (Retana-Franco & Sánchez-Aragón; 2008). Ahora bien, explicado esto desde el modelo de regulación emocional de Gross y Thompson (2006), con sus cinco componentes que lo integran: deja ver la manifestación de una selección de la situación (consiste en tomar acciones que hagan más o menos probable que el individuo termine en una situación en la cual espera experimentar emociones deseables); también se puede estar presentando la modificación de la situación (con el fin de cambiar su impacto emocional, lo cual puede hacerse de manera interna -cambio cognitivo- o externa -cambios en el ambiente físico-); asimismo, los alumnos pudieran presentar un despliegue atencional (las personas dirigen su atención dentro de una situación determinada con el fin de influir en sus emociones); que da lugar a un cambio cognitivo

(los cambios en cómo se evalúa la situación con el fin de alterar su significado emocional –reevaluación-); y por último, es evidente la presencia de la modulación de la respuesta (la forma en que la persona influye en sus respuestas fisiológicas, experienciales o comportamentales), a través de cuyos componentes se podría demostrar que esto estudiantes están regulando sus emociones favorablemente para su rendimiento escolar.

De esta forma, las habilidades emocionales que se observan en estos alumnos, pudieran caer también en lo señalado por Fox (1994), quien asegura que estas se convierten en un recurso regulatorio para modular el afecto, al servicio del respeto a normas definidas social y culturalmente. Donde las emociones dejan ver su función adaptativa, social y motivacional (Chóliz; 2005). Algunas formas específicas de auto regulación que Bisquerra (2005) distingue, son: el diálogo interno, el control del estrés (a través de relajación, meditación y respiración, entre otras), las autoafirmaciones positivas, la asertividad, la reestructuración cognitiva, la imaginación emotiva, la atribución causal, entre otras. Lo cual representa dignamente una posición jovial o joven, como símbolo de bienestar, de vitalidad y de salud, así como de gran capacidad de adaptación y de resistencia al estrés; siendo la juventud, la etapa más idealizada de la vida (Mingote y Requena; 2008).

Es preciso señalar que la presencia de datos significativos en los estudiantes con promedio escolar medio sea poco fiable, debido a que la mayoría de la población tenía esta característica y fueron muy pocos los participantes con promedio alto y bajo, por lo que se considera conveniente hacer estudios donde se cuiden rigurosamente las muestras equivalentes entre los promedios (para este caso).

El análisis realizado en este apartado, con base en los planteamientos teóricos, aproxima al entendimiento de lo que sucede en cuanto a las emociones de los estudiantes universitarios y las habilidades que ellos emplean como recursos regulatorios, lo cual resulta primordial para dar pauta a otros proyectos de investigación, que permitan ampliar esta información y abrir nuevos caminos hacia el desarrollo de estrategias de intervención en el ámbito educativo.

CONCLUSIONES

El estudio de las emociones en los jóvenes es un campo poco explorado en la actualidad, ya que las investigaciones que se han realizado respecto de esta población se centran en aspectos socio demográficos, de nuevas comunidades urbanas, algunas de ellas dirigidas a la salud (sobre todo enfocadas a las adicciones y enfermedades de transmisión sexual), entre otros; dejando de lado la condición emocional que estos enfrentan y las habilidades que les caracterizan para enfrentar los nuevos retos de la vida. Resulta interesante notar que, no obstante la pronunciación de la Organización Mundial para la Salud sobre la inclusión de las habilidades para la vida, donde están incluidas las emocionales, realmente aún hay poca evidencia empírica que aporte a la sociedad actual respecto de esta temática, a pesar de que los jóvenes constituyen una mayoría de población nacional.

Cabe señalar que la información con que se cuenta, acerca de las emociones en los jóvenes, es aportada desde las teorías tradicionales del desarrollo donde se presentan las características propias de la etapa evolutiva, asimismo, desde las teorías psicodinámicas donde se aborda la adolescencia y de ahí se brinca hasta la adultez, dejando de lado la especificidad de la etapa objeto de estudio. Por lo que este trabajo de investigación representa una aportación a la sociedad y a la comunidad científica, en tanto constituye una exploración directa del proceso emocional juvenil, dando cuenta de la manifestación de las emociones que experimentan y las habilidades (como recursos regulatorios) que poseen para percibir las, comprenderlas y expresarlas ante diversas situaciones; donde no sólo se identifica a las emociones como parte de la conducta, sino que son vistas en una interacción con lo cognitivo y asociado a diversos factores.

Es importante considerar que las emociones se encuentran estrechamente relacionadas al momento sociohistórico en que se vive, de ahí que no deben dejarse de lado las nuevas formas de interacción en que se encuentran insertos los jóvenes, donde el uso de la tecnología es parte de su cotidianeidad y la expresión de las emociones sucede de maneras diferentes, a través de textos y de íconos o signos (incluyen caritas – emoticones–) que dejan ver la manifestación de tales expresiones en un nuevo lenguaje y otros procedimientos de comunicación. Esto representa una oportunidad de generar

instrumentos dirigidos a evaluar específicamente las emociones y las habilidades implicadas en el uso de la tecnología, cuyas formas de expresión pueden variar a cuando suceden en un encuentro cara a cara.

Una de las ventajas de este estudio, fueron los planteamientos específicos que contemplaron variables escolares donde indudablemente las emociones se hacen presentes y las habilidades emocionales que se emplean, se evidencian a través de las interacciones que suceden en el contexto escolar. De esta forma, también se aporta información relevante para los escenarios universitarios, y la población inmersa en éstos, quienes se verán beneficiados con los resultados que aquí se exponen, permitiendo cada vez más, la justificación de la incorporación de la educación de las emociones en los procesos formales curriculares, dado que son estos espacios donde los jóvenes pasan una parte importante de su tiempo.

Desde lo analizado, fue posible evidenciar cómo los estudiantes universitarios son capaces de regular, tanto emociones positivas como negativas; asimismo, dar cuenta de que la formación que ofertada a los jóvenes, por las licenciaturas, representa una distinción de las habilidades a desarrollar y de las emociones a experimentar, dependiendo de la licenciatura que se estudie; esto puede estar relacionado con el perfil profesional que las instituciones de educación superior promueven.

Por otro lado, se evidenció que las habilidades emocionales y las emociones manifestadas en los jóvenes universitarios, tienen un efecto en su rendimiento escolar; de igual forma, impactan en los niveles de trayectoria escolar, los cuales van tomando un carácter diferente conforme va evolucionando el alumno a lo largo de su formación.

De esta manera, es posible asegurar que, la metodología aplicada para el estudio fue apropiada, puesto que permitió encontrar datos relevantes; sin embargo, está sujeta a una mejora metodológica, que enriquezca la información obtenida a través de procedimientos cualitativos que complementen con datos a profundidad a cerca de las emociones y las habilidades emocionales con respecto del rendimiento escolar, nivel de trayectoria escolar y licenciatura cursada; asimismo, la posibilidad de considerar nuevos factores que den cuenta de los procesos escolares de manera más completa y la inclusión de diferentes elementos de tipo emocional que enriquezcan los estudios ya existentes, como lo es la empatía y habilidades prosociales, entre otros.

Una de las debilidades en el presente estudio, fue la equivalencia de las muestras, la cual favoreció en algunos casos para la obtención de datos relevantes, como lo en el caso de la licenciatura y el nivel de trayectoria escolar, sin embargo, representó

una limitante para la obtención de datos confiables en el caso del rendimiento escolar, donde se presentó una mayoría de estudiantes con rendimiento escolar medio, y muy pocos con rendimiento escolar bajo y alto. De ahí que, se sugiere para futuras investigaciones cuidar la equivalencia entre las muestras estudiadas.

Del mismo modo, es posible decir que los instrumentos utilizados permitieron visualizar lo que el modelo teórico de Gross y Thompson expone, así como también, los modelos de Salovey y Mayer, y lo planteado desde la postura de los recursos regulatorios, lo que contribuyó a explicar teóricamente los resultados encontrados en esta investigación. Sin embargo, cabe mencionar que dichos instrumentos hicieron notar la falta de información que hay de fondo o en profundidad respecto de cada emoción que se presentó y de cada habilidad manifestada. De ahí que, se sugiere desarrollar nuevos instrumentos, entre los cuales se contemple la posibilidad de rescate de información cualitativa que dé cuenta de datos más específicos en los estudiantes.

Es importante mencionar, que en la actualidad, el concepto de habilidades emocionales ha ido sustituyéndose por el de competencias emocionales; esto puede ser a partir de lo que en los sistemas educativos se ha venido manejando, respecto de la educación de las emociones y la formación de competencias para la vida. Dichos conceptos se han usado como sinónimos, sin embargo, no lo son, dejando ver la amplitud tan vasta y compleja que implica una competencia en comparación con una habilidad. Es así que, se sugiere para futuros trabajos de investigación, llevar el planteamiento de desarrollo de competencias emocionales, donde se observa que se ha generado ya un importante bagaje de información teórica que respalde dichos estudios.

Otras sugerencias que se hacen, a partir del presente estudio, son: la consideración de plantear estrategias de intervención para la población estudiada, donde los primeros semestres se vean beneficiados desde las emociones que expresan y las habilidades emocionales que les caracterizan, pensando en moldear de manera positiva y funcional tales emociones y habilidades, contemplando esto, hacia el término de la licenciatura. Asimismo, se sugiere realizar estudios con mayor profundidad, respecto de las licenciaturas (incluir todas las ciencias de la salud, y otras que representen otros campos de estudio, como lo son las ciencias sociales y humanidades, las ciencias exactas y las ciencias económico administrativas, entre otras), sobre todo, aquellas donde fueron pocos los datos encontrados (como es el caso de odontología) o que no arrojaron información significativa (el caso de medicina), ya que no se sabe lo que sucede en el proceso y con el conjunto de habilidades emocionales (percepción,

entendimiento y expresión; considerando también a la regulación emocional) que estos presentan. Ante la sugerencia de estudios a profundidad de las diferentes licenciaturas, será posible contribuir en la formación de los distintos perfiles profesionales, para proporcionar el desarrollo de estrategias que fomenten el empleo de las habilidades emocionales y emociones que experimentan los estudiantes de dichas carreras.

Por último, se considera que uno de los modelos propuestos para abordar la regulación emocional en el ámbito educativo es el de Bisquerra (2009), el cual podría dar continuidad con procesos de intervención derivados de este estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramo, H.W. (1994). *Cenas juvenis: punks edarks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta. Recuperado de <http://www.scielo.org/scieloOrg/php/reflinks.php?refpid=S0102-311X200300040003600001&lng=en&pid=S0102-311X2003000400036>
- Alcaraz, V. M. y Gumá, E. (comp.). (2001). *Texto de neurociencias cognitivas*. México: Manual Moderno.
- Allerbeck, K. y Rosenmayr, L. (1979). *Introducción a la sociología de la juventud*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=6505428&pid=S0718-2236200400020000400003&lng=es
- American Psychological Association (APA). (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. México: Manual Moderno.
- Anadón, O. (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(1), 1-13. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224455027.pdf
- André, C. (2006). *Psicología del miedo. Temores, angustias y fobias*. Barcelona: Kairos. Recuperado de http://books.google.es/books?id=_U34srSR4bgC&printsec=frontcover&dq=miedo&hl=es&sa=X&ei=LtmLU6aoKdacqAbZ9oGoDQ&ved=0CGUQ6AEwCA#v=onepage&q=miedo&f=false
- Anguas-Won, A. M., y Matsumoto, D. (2007). Reconocimiento de la expresión facial de la emoción en mexicanos universitarios. *Revista de Psicología*, 25(2), 277-239. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2865858>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2012). Sitio Web Oficial. En: <http://www.anuies.mx>

- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858. doi: 10.1177/0013164403251333
- Barranco, S., y Santacruz, M. C. (1995). Los egresados de la UAA: trayectoria escolar y desempeño laboral. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Barrón, J. Z. y Bazán, A. (2004). Expresión de sentimientos en el género masculino (Tesis de licenciatura no publicada). Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bisquerra, A. R. y Pérez, E. N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Electrónica Educación XXI* (10), 61-82. Recuperado de http://stel.ub.edu/grop/files/Competencias_emocionales-P.pdf
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Síntesis.
- Bohensky, A. (2004). *Manejar el enojo: Manual de instrucciones para niños y adolescentes*. New York: Growth Publishing. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=tVzGQAbQiAYC&printsec=frontcover&dq=el+enojo&hl=es&sa=X&ei=fACIU9bvDNOCqgbgi4LYCg&ved=0CD8Q6AEwAg#v=onepage&q=el%20enojo&f=false>
- Botero, J. S. (2006). *El amor, causa, motor y meta de la pareja humana*. Colombia: San Pablo. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?id=Mbu607pZzYUC&pg=PA56&lpg=PA56&dq=amor+fatuo,+amor+consumado,+amor+entre+compa%C3%B1eros,+amor+rom%C3%A1ntico,+atraccion,+simpatia+y+amor+ausente&source=bl&ots=OSWKbiLLM1&sig=fbhdyNbKvEKKbO3gOQMpLAX5h-o&hl=es-419&sa=X&ei=YLKCU_vVGsORqgaKv4DYDQ&ved=0CD0Q6AEwAQ#v=onepage&q=amor%20fatuo%2C%20amor%20consumado%2C%20amor%20entr

e%20compa%C3%B1eros%2C%20amor%20rom%C3%A1ntico%2C%20atraccion%2C%20simpatia%20y%20amor%20ausente&f=false

Bravo, A. (Diciembre 2005). La iniciativa de habilidades para la vida en el ámbito escolar. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 9 (16), 25-29. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2005_n16/a002.pdf

Brenlla, M. E., Brizzio, A., Carreras, A. (2004). Actitudes hacia el amor y el apego. *Revista Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*. Buenos Aires: Universidad Palermo pp. 7-23. Recuperado de <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico4/4%20PSICO%20001.pdf>

Calvo, E. y Beytía P. (Octubre, 2011). ¿Cómo medir la felicidad?. Instituto de Políticas Públicas, Univesidad Diego Portales, 4, 1-10. Recuperado de http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2302809

Carbonell, N. (2011). La educación en habilidades psicosociales desde la orientación educativa: pautas para su implementación en el contexto de la formación profesional inicial en las universidades pedagógicas. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 3 (27). Recuperado de www.eumed.net/rev/ced/27/ncl.htm

Carrothers, R.M., Gregory, S.W., & Gallagher, T. J. (2000). Measuring Emotional Intelligence of Medical School Applicants. *Academic Medicine*, 75(5), 456-463. Recuperado de http://medical-mastermind-community.com/uploads/20-Measuring_Emotional_Intelligence_of_Medical_School.16-copy.pdf

Castejón, J. L., Cantero, M. P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el Perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista Electrónica Research in Educational Psychology*. 6(15), 339-362. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924005.pdf>

- Chabot, D. y Chabot, M. (2010). *Pedagogía emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. México: Alfaomega.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: El proceso emocional*. Recuperado de <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Conangla, M. (2005). *Crisis emocionales: La inteligencia emocional aplicada a situaciones límite*. Barcelona: Amat. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=GbbOKVhdRaEC&pg=PA184&dq=tristeza&hl=es&sa=X&ei=gP2LU5TeIIWeqAa384KoDg&ved=0CGYQ6AEwCQ#v=onepage&q=tristeza&f=false>
- Contreras, F., Barbosa, D. y Espinosa, J. C. (2010). Personalidad, inteligencia emocional y afectividad en estudiantes universitarios de áreas empresariales implicaciones para la formación de líderes. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 6(1), 65-79. Recuperado de <http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/viewFile/160/239>
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Fluir: Una psicología de la felicidad*. Buenos Aires, Argentina: Kairós. Recuperado de http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=C-2eDSfcG0wC&oi=fnd&pg=PA9&dq=felicidad&ots=olX3JWNQg5&sig=HDpiK8g8-_YB1Gcc4XvveFyY2H4#v=onepage&q=felicidad&f=false
- Cuervo, M. A. e Izzedin, B. R. (2007). Tristeza, Depresión y Estrategias de Autorregulación en Niños. *Revista Electrónica Tesis Psicológica*, (2), 35-47. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139012670004>
- Delumeau, J. (2012). *El miedo en Occidente*. Madrid: Taurus. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=r819d7ftHQcC&printsec=frontcover&dq=el+miedo&hl=es&sa=X&ei=gSSIU5KaJajL8wGJ4oCYDQ&ved=0CEYQ6AEwAw#v=onepage&q=el%20miedo&f=false>
- Díaz, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. España: INDE Publicaciones.

- Ekman, P., Matsumoto, D., & Friesen, W. (2005). Facial Expression in Affective Disorders. En P. Ekman & E. L. Rosenberg (Eds.), *What the Face Reveals: Basic and Applied Studies of Spontaneous Expression Using the Facial Action Coding System (FACS), Second Edition* (pp.429-439). New York: Oxford University Press. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books?id=UXapcWqtO-sC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Elzo, J. (2006). *Los jóvenes y la felicidad ¿dónde la buscas? ¿Dónde la encuentras?* España: PPC. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=jO5lAAAACAAJ&dq=Elzo+Los+j%C3%B3venes+y+la+felicidad+%C2%BFd%C3%B3nde+la+buscas?+%C2%BFd%C3%B3nde+la+encuentras?&hl=es&sa=X&ei=ZgWWU837NYu0yATUyYLICQ&ved=0CEIQ6AEwAg>
- Elzo, J. (26 de septiembre del 2006). ¿Son felices los jóvenes? Entrevista a Javier Elzo, sociólogo. *Ciudad redonda*. Recuperado de <http://www.ciudadredonda.org/articulo/son-felices-los-jovenesentrevista-a-javier-elzo-sociologo>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(02), 1-17. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Fernández- Berrocal. P y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF8habilidad_esencial_en_la_escuela.pdf
- Fernández- Berrocal. P, Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified versión of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. Recuperado de <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/spanish%20tmms.pdf>

- Fernández, I., Carrera, P., Sánchez, F. y Darío, P. (2001). Prototipos emocionales desde una perspectiva cultural. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4 (8-9). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/aetxei2711912101/texto.html>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Salovey y Mayer. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-69. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2, No. 15), 421-436. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?256>
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (1997). Cultura, Inteligencia Emocional percibida y ajuste Emocional: un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4 (8-9), Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/afernp9912112101/texto.html>
- Figueroa, M. L. (2004). Inteligencia emocional: instrumento clave en las organizaciones asociativas del siglo XXI. *Cayapa. Revista Venezolana de Economía Social*, 4(8), 104-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62240806>
- Fischer, K. W., Shaver, P. R., Carnochan, P. (1990). How emotions develop and how they organize development (abstract). *Cognition and emotion*, 4 (2). Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02699939008407142#preview>
- Fox, N. A. (Ed.). (1994). Dynamic cerebral processes underlying emotion regulation. The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations, *Monographs of the Society For research in Child Development*, 59, 152-166. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1166143?uid=3738664&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21103838203501>
- García, B. (2009). *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales*. México: Manual Moderno-UNAM.

- García, E. y Peza, R. (2005). Relación de variables cognitivo-emocionales con el rendimiento académico. *Iberpsicología*, 10(7). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1156339>
- García, R., Ortega, N. A., Rivera, A. M., Romero, M. A. y Benítez, M. B. (2013). Habilidades Emocionales Percibidas en Estudiantes de carreras de Ciencias de la Salud en Hidalgo, México. *European Scientific Journal*, 9 (7), 106-124.
- Goleman, D. (2001). *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Vergara.
- Gonzalbo, P., Staples, A. y Torres, V. (2009). *Una historia de los usos del miedo*. México: Colegio de México y Universidad Iberoamericana. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=I3GgrVNr5icC&printsec=frontcover&dq=miedo&hl=es&sa=X&ei=LtmLU6aoKdacqAbZ9oGoDQ&ved=0CDMQ6AEwAA#v=onepage&q=miedo&f=false>
- Gordillo, L. F. y Mestas, H. L. (2012). Carta al editor: Miedo Vital. Propuesta de un nuevo constructo de análisis psiquiátrico. *Revista Electrónica Salud Mental*, 35 (1), 79-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58223290012>
- Grewal, D. y Salovey, P. (2006). Inteligencia Emocional. *American Scientist Magazine*, (16), 10-20. Recuperado de <http://sigmaxi.org/4Lane/ForeignPDF/2005-07GrewalSpanish.pdf>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, (39), 281-291. doi: 10.1017.S0048577201393198
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2006). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press. Recuperado de <http://med.stanford.edu/nbc/articles/4%20-%20Emotion%20Regulation%20-%20Conceptual%20Foundations.pdf>
- Herrera, A., Freytes, M. V., López, G. E. y Olaz, F. O. (2012). Un estudio comparativo sobre las habilidades sociales en estudiantes de Psicología. *Revista Electrónica*

- Psychology and Psychological Therapy*, 12(2), 227-287. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/560/56023336010.pdf>
- Izard, C. E. (2007). Basic Emotions, natural kids, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*. 2 (3), 260-280. Recuperado de <http://data.psych.udel.edu/abelcher/Shared%20Documents/2%20Personality,%20Emotion,%20and%20Individual%20Differences%20%2817%29/Izard,%202007.pdf>
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80511492005.pdf>
- Kail, R. y Cavanaugh, J. C. (2006). *Desarrollo Humano. Una perspectiva del ciclo vital* (3er ed.) México: CENGAGE Learning.
- Lange, S. (2001). *El Libro de las Emociones: siento... luego existo*. (2ª ed.) [versión DX Reader]. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?id=v87VIKUmbzcC&printsec=frontcover&dq=las+emociones&hl=es&sa=X&ei=vN_WUansLJHI9gS4uIDIBQ&ved=0CDQQ6AEwAQ#v=onepage&q=las%20emociones&f=false
- López, H. L. S. y Pérez, A. (2003). La cara oculta de la tristeza. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (87), 53-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265019665004>
- López, N., Iriarte, C. y González, M. C. (2004). Aproximación y revisión del concepto competencia social. *Revista española de pedagogía*, 62 (227), 143-156. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/20070602105/vol.-lxii-2004/n%C2%BA-227-enero-abril-2004/aproximacion-y-revision-del-concepto-competencia-social.html>
- Marías, J. (1987). *La felicidad humana*. Madrid: Alianza. Recuperado de http://www.cuentayrazon.org/revista/pdf/033/Num033_018.pdf

- Martínez, A. E., Piqueras, J. A. e Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 14(37), 1-24. Recuperado de <http://bddoc.csic.es:8080/detalles.html?id=669069&bd=PSICOLO&tabla=docu>
- Martínez, M. y Sánchez, R. (2011). Evaluación Multimétodo de la Expresión Emocional. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*. 1(31). Recuperado de http://www.aidep.org/03_ridep/R31/R31%20art1res.pdf
- Mena, M. I., Romagnoli, C. y Valdés, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1-21. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/impacto.pdf
- Mena, M., Millares, C. P., Pumarada, D. G., Alcázar-Olán, R. J. (2013). Efectos de una intervención cognitivo conductual para el manejo del enojo. Universidad Iberoamericana Puebla. Recuperado de http://www.iberopuebla.edu.mx/micrositios/acisa/docsProyectos/montserratMena_claudiaMillares.pdf
- Mendoza, H. (Septiembre/Diciembre 2011). Los estudios sobre la juventud en México. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*. XVIII (52), 193-224. Recuperado de <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/espiral/espiralpdf/espiral52/sociedad1.pdf>
- Mingote, C. y Requena, M. (2008). *El malestar de los jóvenes. Contextos, raíces y experiencias*. Madrid: Díaz de Santos. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=PmYfHk6ps4MC&pg=PA20&dq=desarrollo+emocional+del+joven&hl=es&sa=X&ei=qFwfU56xO47zoAS->
- Molina, N. (2002). Inteligencia racional versus inteligencia emocional: implicaciones para la educación integral. *Revista de Educación Laurus*, 8 (14), 62-70. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111334005>

- Morales, G. E., López, O. E. e Isalde, H. M. (2010). *La psicología de las emociones: la expresión facial como una revelación de la emoción y el pensamiento*. México: trillas.
- Muñoz, C., Crespí, P. y Angrehs, R. (2011). *Habilidades Sociales*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Murillo, A. O. (2008). El Enojo en Madres y Padres de Hijas Adolescentes: Propuesta de Orientación desde la TREC y la Inteligencia Emocional. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8 (2), 1-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713044017>
- Ninoska, O. B., Suárez, G. I. y Pinto, G. N. (2009). Inteligencia Emocional: herramientas para el aprendizaje en la práctica profesional. *Revista Electrónica Ciencia Odontológica*, 6(2), 128-136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205214932005>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OCDE). (2013). *Juventud. Ciencias Sociales y Humanas*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/popular-topics/youth>
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C. y Carpi, A. (2006). Controversias en el estudio de la emoción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 9(23-24). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero23/article1/texto.html>
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C. y Carpi, A. (2010). *Manual de prácticas motivacionales y emoción*. Universitat Jaume I. Recuperado de <http://d2bfnlaku8y36.cloudfront.net/psicopediahoy/mpmotemo.pdf>
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A. y Gorayeb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Universitat Jaume I. Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/s57.pdf>
- Papalia, D. E., Feldman, R. D. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill Education.

- Parkinson, B. (1996). Emotions are social (Abstract) *British Journal of Psychology*, 87 (4), 663–683. doi: 10.1111/j.2044-8295.1996.tb02615.x
- Paz, B. M., Teva, A. I. y Sánchez A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Revista Electrónica Universitas Psychologica*, 2 (001), 27-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64720105>
- Pérez, N. Y. y Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 9(22), 393-400. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/numero%2022%20article%206%20RELACIONES.pdf>
- Pfeiffer, R. H. (2003). *La solución real para manejar el enojo: Manual de instrucciones*. E.U.A.: Growth Publishing. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=4Egqy030Vf8C&printsec=frontcover&dq=el+enojo&hl=es&sa=X&ei=fACIU9bvDNOCqgbgi4LYCg&ved=0CEoQ6AEwBA#v=onepage&q=el%20enojo&f=false>
- Philip, F. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. España: Pearson Prentice Hall.
- Plutchik, R. (1987). Evolutionary bases of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. England: Cambridge University Press. Recuperado de http://books.google.com.mx/books/about/Empathy_and_Its_Development.html?hl=zh-CN&id=PvQ4AAAAIAAJ
- Plutchik, R. (1991). *The emotions*. USA: University Press of America. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books?id=JaQauznPoiEC&pg=PA197&lpg=PA197&dq=plutchik+emotions,+evolution+and+adaptive+processes&source=bl&ots=ECEg2C2pHg&sig=3tNwli656Lald9WhsIiwXPYzH-Q&hl=es-419&sa=X&ei=VtE4U6GOB4ursASehIHICQ&ved=0CDUQ6AEwAA#v=onepage&q=plutchik%20emotions%20evolution%20and%20adaptive%20processes&f=false>

- Porro, M., Andrés, M., y Rodríguez-Espiándola, S. (2012). Regulación emocional y cáncer: utilización diferencial de la expresión y supresión emocional en pacientes oncológicos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30 (2), 341-355. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/799/79924881010.pdf>
- Prieto-Rincón D., Inciarte-Mundo, J., Rincón-Prieto, C. y Bonilla, E. (2008). Estudio del coeficiente emocional en estudiantes de medicina. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 46(1), 10-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331527711002>
- Reboredo-Santes, F., Mazadiego-Infante, T. y Ruiz-Carús, S. (2012). Estudio psicosocial de la inteligencia emocional en una muestra de universitarios. *Exploratoris. Observatorio de la Realidad Global*, 3, 7-14. Recuperado de <http://academiajournals.com/downloads/REBOREDOex12.pdf>
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción* (quinta edición, pp. 219-271). México: Mc Graw Hill Educación.
- Retana-Franco, B.E. & Sánchez-Aragón, R. (enero-abril 2008). Rastreado en el pasado...formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. *Universitas Psychologica*, 9 (1), 179-197.
- Rodríguez, I., Montgomery, M., Peláez, M. y Salas, W. (2003). Actitudes amorosas y experiencias en el cortejo en adultos jóvenes de tres distintas culturas. *Revista Mexicana de Psicología*. 20(2), 177-188. Recuperado de <http://www2.fiu.edu/~pelaeznm/pdfs/14.Love%20attitudes%20and%20dating%20experiences.pdf>
- Rodríguez, M. C., Peña, A. y Padilla V. M. (2007). Evaluación de los estilos afectivos y rendimiento académico. *Academia. edu*. Recuperado de http://www.academia.edu/2954798/Evaluacion_de_los_Estilos_afectivos_y_Rendimiento_Academico
- Romero, S. (2002). *Aprendizaje emocional, conciencia y desarrollo de competencia social en la educación. Sustratos teóricos de un enfoque para la formación integral de niños/as, jóvenes y adultos en el contexto escolar*. Documento No. 3,

CIDE. Recuperado de <http://cdiserver.mba-sil.edu.pe/mbapage/BoletinesElectronicos/Administracion/aprendizajecompetenciassociales.pdf>

Ruano, K. (2012). Las emociones en la expresión corporal universitaria. En G. Sánchez y J. Coterón (eds.). *La expresión corporal en la enseñanza universitaria*. (pp. 131-146). España: Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=GbCHAwAAQBAJ&pg=PA129&dq=La+expresi%C3%B3n+corporal+en+la+ense%C3%B1anza+universitaria&hl=es&sa=X&ei=RqqQU9TADaSn8QGL74GYDw&ved=0CDYQ6AEwAA#v=onepage&q=La%20expresi%C3%B3n%20corporal%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20universitaria&f=false>

Salas, A. y García, H. (mayo-agosto, 2010). Perfil de inteligencia emocional y carreras universitarias en estudiantes de la Universidad Simón Bolívar. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 226-238. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/280/28016298004.pdf>

Salazar, E. (julio/diciembre, 2011). Los estudios de trayectorias juveniles: una opción para analizar las transiciones a la vida adulta. En Instituto Mexicano de la Juventud, *Revista mexicana de estudios de la juventud*, (1), 111-132. Recuperado de <http://cendoc.imjuventud.gob.mx/clr/revistas/revistas.php?revista=046>

Salazar, S. y Serrano, A. (2011). Jóvenes en México: ¿cuántos son, dónde están y qué hacen? *Revista mexicana de estudios de la juventud*. 1(1), 59-109.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211. En P. Salovey, M. A. Brackett, & J. D. Mayer, *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model* (pp. 1-28). New York: Dude Publishing. Recuperado de http://books.google.es/books?id=YVKmxr_D7yQC&pg=PA1943&hl=es&source=gb_s_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false

Salovey, P., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2007). *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. New York: Dude Publishing.

Recuperado de
http://books.google.es/books?id=YVKmxr_D7yQC&pg=PA1943&hl=es&source=gb_s_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false

Sánchez, M. P. (2006). *Inteligencia emocional, inteligencia cognitiva y rendimiento académico en alumnos de la facultad de psicología* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, Nuevo León.

Sánchez-Aragón, R. (2010). Propuesta y evaluación de un modelo de regulación para emociones básicas: el caso del enojo. En R. Sánchez-Aragón, *Regulación emocional. Una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones personales*. México D. F: Universidad Nacional Autónoma de México.

Sánchez-Aragón, R. (2010). *Regulación emocional. Una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones personales*. México D. F: Universidad Nacional Autónoma de México.

Sánchez-Aragón, R. y Díaz-Loving, R. (2009). Reglas y preceptos culturales de la expresión emocional en México: su medición. *Journal Universitas Psychologica*, 8 (3), 793-805. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/625/386>

Sánchez-Aragón, R., Retana, F. B. y Carrasco, C. E. (2008). Evaluación Psicológica del Entendimiento Emocional: Diferencias y Similitudes entre Hombres y Mujeres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2 (26), 193-216. Recuperado de http://www.aidep.org/03_ridep/R26/R269.pdf

Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Hine, D. W. (2011). The association of ability and trait emotional intelligence with alcohol problems (abstract). *Addiction Research & Theory*, 19(3), 260-265. doi:10.3109/16066359.2010.512108

Scorsolini-Comin, F. y dos Santos, M. A. (2010). The Scientific Study of Happiness and Health Promotion: an Integrative Literature Review. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 18(3), 472-479. Recuperado de

<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=70631bd9-47c7-4827-a6c9-603141ebfa47%40sessionmgr4002&hid=4206>

Silverio, M. A. (2002). *La tristeza: Análisis y propuestas educativas* (Tesis Doctoral). Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología, Universidad de La Laguna. Recuperado de <ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccsyhum/cs124.pdf>

Sternberg, R. J. (1998). *El amor es como una historia. Una nueva teoría de las relaciones*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books?id=ZFJknpYwkY4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Sternberg, R. J. (2000). *La experiencia del amor. La evolución de las relaciones amorosas a lo largo del tiempo*. Barcelona: Paidós. Recuperado de http://sidoc.puntos.org.ni/isis_sidoc/documentos/01822/01822_00.pdf

Stratton, T. D., Saunders, J. A., & Elam, C. L. (2008). Changes in medical students' emotional intelligence: an exploratory study. *Teaching and Learning in Medicine*, 20(3), 279–284. doi: 10.1080/10401330802199625

Suberviola-Ovejas, I. (febrero, 2012). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista Electrónica de Comunicación Vivat Academia*, 1-17. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/vivataca/numeros/n117E/PDFs/ISuber.pdf>

Trujillo, M. M. y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, Revista de ciencias administrativas y sociales*, 15 (25), 9-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf>

Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia Emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

Varela, M. y Fortoul, T. (2006). *El reto del estudiante universitario*. México: Grama Editora.

- Veenhoven, R. (2006). How do we assess how happy we are? Tenets, implications and tenability of three theories. Paper presented at conference on New Directions in the Study of Happiness: United States and International Perspectives, University of Notre Dame, USA, October 22-24. Recuperado de [file:///C:/Users/Ana%20Maria/Downloads/3deec523b4b532c565%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Maria/Downloads/3deec523b4b532c565%20(1).pdf)
- Vivas, M., Gallego, J. D. y González, B. (2007). *Educación de las Emociones*. Venezuela: Producciones Editoriales C. A. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29662/4/libro_educar_emociones.pdf
- Yarnoz, Y.S., Alonso-Arbiol, I, Plazaola, M. y Sainz De Murieta, L. (2001). Apego en adultos y percepción de los otros. *Anales de Psicología*, 17, 159-170. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v17/v17_2/02-17_2.pdf

ANEXOS

(Anexo 1)

BATERÍA PARA EVALUAR HABILIDADES EMOCIONALES COMO RECURSOS REGULATORIOS

PRUEBA DE ENTENDIMIENTO EMOCIONAL (PREE)

(Sánchez, Retana y Carrasco, 2008)

INSTRUCCIONES. Enseguida encontrará una serie de situaciones de la vida cotidiana en las cuales hay protagonistas que experimentan ciertas emociones. Por favor **seleccione** la **emoción** que mejor refleje lo que se describe en el relato.

1. Inés y Jorge fueron elegidos por su comunidad para convivir por unos momentos con Juan Pablo II, en su tercera visita a México por ser los más devotos. ¿Qué emoción sienten estos niños por él?

- 1) Felicidad 2) Desprecio 3) Amor

2. Israel le pidió a su mamá que le compre un juguete en el mercado, pero ella no se lo pudo comprar pues el dinero que llevaba se lo gasto comprándole una muñeca a la hermana de Israel. ¿Qué emoción siente Israel?

- 1) Dolor 2) Contento 3) Enojo

3. Edgar suele correr durante las mañanas, el día que eligió una nueva ruta para hacerlo salió un perro enorme de una casa gruñendo, ladrando y corriendo hacia él. ¿Qué emoción sintió Edgar?

- 1) Agonía 2) Contento 3) Miedo

4. Ángeles está llorando porque su novio –del cual está muy enamorada – pasará un año fuera del país por motivos de trabajo. ¿Qué emoción siente Ángeles?

- 1) Orgullo 2) Celos 3) Tristeza

5. Juan le está entregando un anillo de compromiso a María después de 5 años de noviazgo. ¿Qué emoción siente Juan para querer compartir su vida con María y pedirle matrimonio?

- 1) Felicidad 2) Soledad 3) Amor

INSTRUCCIONES. Ahora, **describa** brevemente una **situación** en la cual haya experimentado las emociones que a continuación se mencionan y por favor **indique** la (s) **reacción** (es) que le produjo esa emoción.

1.Felicidad _____

2.Tristeza _____

3.Amor _____

4.Enojo _____

5.Miedo _____

INSTRUCCIONES. Enseguida de un ejemplo de una situación que te haya provocado la experiencia de las siguientes emociones de manera simultánea:

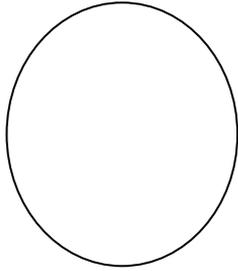
1. Felicidad y Tristeza:

2. Amor y Enojo:

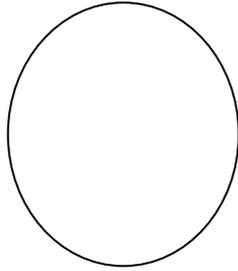
3. Amor y Miedo:

PRUEBA GRÁFICO-ESCRITA DE EXPRESIÓN EMOCIONAL
(Martínez y Sánchez, 2011)

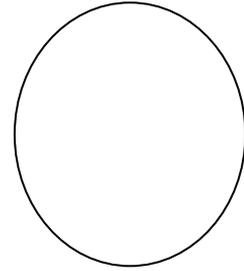
INSTRUCCIONES. A continuación se encuentran una serie de óvalos en los cuales usted tiene que dibujar las caras que corresponden a la emoción que se le menciona. Intente -por favor- dibujar como se siente la persona manejando tamaño, énfasis y forma de ojos, cejas, nariz, labios o lo que usted considere que refleja la emoción.



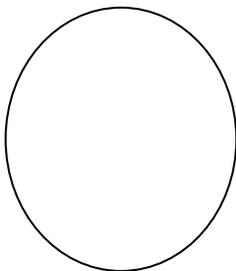
Miedo



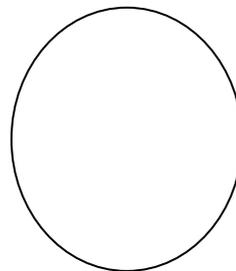
Amor



Tristeza



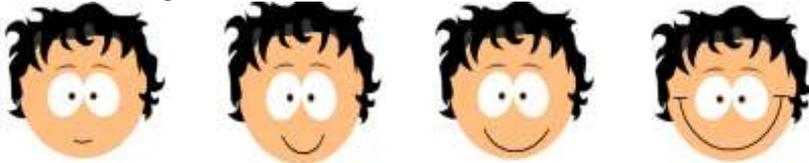
Felicidad



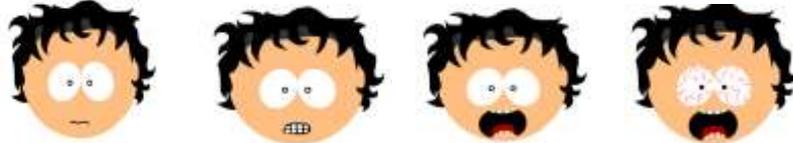
Enojo

INSTRUCCIONES. De la serie de imágenes que se le presentan a continuación, por favor elija aquella que se parezca más a su propia expresión cuando se encuentra ante los siguientes eventos:

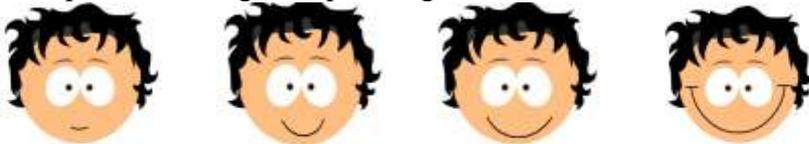
1. Cuando alguien conocido me sonrío...



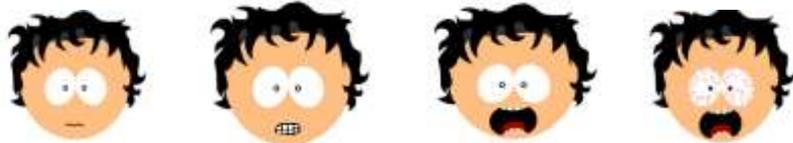
2. Si alguien me asusta...



3. Si platico con alguien que me gusta...



4. Cuando veo un animal que no me gusta...



5. Si a una persona de mi familia que quiero mucho le sucede algo malo...



6. Cuando estoy junto a la persona que quiero...



7. Cuando me terminan en una relación amorosa...



8. Si me encuentro a un amigo que hace tiempo no veía...



9. Si no logro ponerme de acuerdo con alguien...



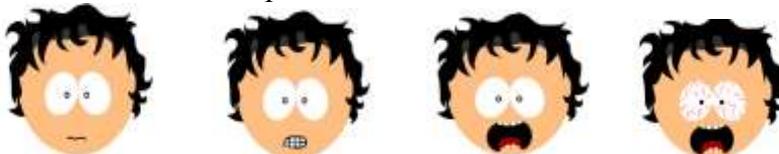
10. Si las cosas que planeo no suceden como las esperaba...



11. Cuando alguien me dice algo que me parece injusto...



12. Cuando veo una película de terror...



13. Cuando pienso en la persona que más quiero...



INSTRUCCIONES. Seleccione con una X la opción que considera se ajusta más a su situación cuando experimenta una emoción.

Cuando siento...	¿Las personas a mí alrededor lo notan?				
	Nunca	Rara vez	Ocasionalmente	Frecuentemente	Siempre
1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Enojo	1	2	3	4	5
4. Miedo	1	2	3	4	5
5. Amor	1	2	3	4	5

INSTRUCCIONES. A continuación se presentan una serie de preguntas en las que se hace referencia a lapso de tiempo que usted continúa experimentando determinadas emociones después de que éstas sucedieron, **seleccione con una X la opción que considere representa mejor su situación.**

	Más de una semana	7					
	Una semana	6					
	Más de un día	5					
	Todo el día	4					
	Algunas horas después	3					
	Algunos minutos después	2					
	Sólo durante el evento	1					
Después de que está ante un evento que le produce...							
1. Felicidad...durante ¿cuánto tiempo continúa sintiéndose así?	1	2	3	4	5	6	7
2. Tristeza...durante ¿cuánto tiempo continúa sintiéndose así?	1	2	3	4	5	6	7
3. Enojo...durante ¿cuánto tiempo continúa sintiéndose así?	1	2	3	4	5	6	7
4. Miedo...durante ¿cuánto tiempo continúa sintiéndose así?	1	2	3	4	5	6	7
5. Amor...durante ¿cuánto tiempo continúa sintiéndose así?	1	2	3	4	5	6	7

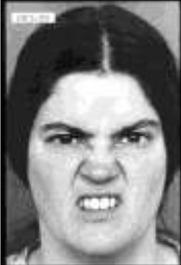
INSTRUCCIONES. Considerando las veces en que recuerda haber experimentado las siguientes emociones ¿Qué tan intensa considera que fue su emoción?

	Muy intensa	4		
	Intensa	3		
	Poco intensa	2		
	Nada intensa	1		
1. Felicidad	1	2	3	4
2. Tristeza	1	2	3	4
3. Enojo	1	2	3	4
4. Miedo	1	2	3	4
5. Amor	1	2	3	4

PRUEBA DE PERCEPCIÓN EMOCIONAL
(Sánchez, 2010)

Sección 1

A continuación encontrarás una serie de fotografías tanto de mujeres como de hombres expresando diferentes emociones. Por favor, **selecciona y marca** la opción que mejor concuerde con la imagen que se presenta en **la hoja de respuestas**.

	1. a) Culpa b) Felicidad c) Orgullo		2. a) Amor b) Asco c) Vergüenza
	3. a) Enojo b) Disfrute c) Dolor		4. a) Orgullo b) Culpa c) Miedo
	5. a) Molestia b) Tristeza c) Disfrute		1. a) Felicidad b) Pasión c) Preocupación
	2. a) Enojo b) Dolor c) Amor		3. a) Ternura b) Miedo c) Agonía
	4. a) Felicidad b) Amor c) Preocupación		5. a) Orgullo b) Tristeza c) Preocupación

Sección 2

Enseguida, se te presentan algunas descripciones de algunas emociones que sentimos las personas como tú y como yo. Por favor lee cada una de ellas y selecciona de las opciones que se te presentan, el nombre de la emoción que mejor refiere los pensamientos, emociones y conductas que se presentan en cada párrafo, de acuerdo a tu experiencia. Tu elección **márcala en la hoja de respuestas**. Gracias.

1. Puedo decir que siento _____ porque me irrito ante ciertas situaciones y me dan ganas de gritar, pues siento impotencia o frustración. Durante este arranque emocional me siento contrariado (a), de mal humor, se me sube la temperatura y me la paso pensando en lo que me provocó este estado. A veces me quedo callado (a) para no desencadenar algo peor, pero hago notar mi actitud, en otras ocasiones, mejor hago ejercicio o de plano lo trato de resolver.

a) Enojo	b) Preocupación	c) Disfrute
----------	-----------------	-------------

2. Cuando siento _____ tengo un gran gozo que me hace sonreír, me dan ganas de hacer muchas cosas, me lleno de energía, quisiera brincar, bailar, gritar, hablar mucho, tengo deseos de compartir mi emoción, tengo pensamientos positivos que me hacen sentir que todo va a estar bien. Esta emoción me brinda gran tranquilidad y también pienso en lo que me provocó esta sensación para así tratar de volver a repetirla.

a) Dolor	b) Felicidad	c) Ternura
----------	--------------	------------

3. Cuando siento _____ me siento amenazado (a) por algo que puedo identificar o por algo que imagino. Esta emoción me desagrada y lo primero que pienso en hacer es huir y alejarme de la situación que me hace sentir vulnerable. A veces puedo quedarme como “congelado (a)” o bien trato de enfrentarlo o buscar el apoyo de alguien en esos momentos.

a) Agonía	b) Disfrute	c) Miedo
-----------	-------------	----------

4. Sentir _____ es algo que me brinda mucha felicidad. Durante la experiencia de esta emoción quiero abrazar y besar a la persona por la que siento esto, quisiera expresarle con detalles la emoción que tengo pues siento como mariposas en el estómago. Esta emoción me hace sonreír, pensar y buscar estar con la persona que me despierta estas sensaciones.

a) Contento	b) Molestia	c) Amor
-------------	-------------	---------

5. Cuando siento _____ tengo muchas ganas de llorar, me falta ánimo para hacer cualquier cosa y tiendo a sentirme abatido (a), vacío (a) y no le encuentro sentido a las cosas. Al sentir esta emoción, solo quiero estar solo (a) pensando en lo que me pasa, no quiero salir, no quiero hacer nada, me duermo por horas y horas... en el remoto caso de estar acompañado (a) me quedo callado (a).

a) Preocupación	b) Ternura	c) Tristeza
-----------------	------------	-------------

GRACIAS