



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO
DE HIDALGO**

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA SALUD
ÁREA ACADÉMICA DE PSICOLOGÍA

"HABILIDADES EMOCIONALES EN HOMBRES Y MUJERES ESTUDIANTES DE
CIENCIAS DE LA SALUD"

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

DURAN ORTÍZ KARINA

ARRIETA ZÚÑIGA MARÍA GUADALUPE

DIRECTORA: DRA. NORMA ANGÉLICA ORTEGA ANDRADE

2014

PACHUCA DE SOTO, HGO.



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA SALUD
ÁREA ACADÉMICA DE PSICOLOGÍA**

MTRA. ANTONIA Y. IGLESIAS HERMENEGILDO
JEFA DEL ÁREA ACADÉMICA DE PSICOLOGÍA
PRESENTE

Manifestamos a usted que se autoriza la impresión formal del trabajo de investigación de las pasantes **DURÁN ORTÍZ KARINA Y ARRIETA ZUÑIGA MARÍA GUADALUPE** bajo la **modalidad de Tesis Colectiva** cuyo título es: **"Habilidades emocionales en hombres y mujeres estudiantes de Ciencias de la Salud"** debido a que reúne los requisitos de decoro académico a que obligan los reglamentos en vigor para ser discutidos por los miembros del jurado.

ATENTAMENTE

"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"

| Nombres de los Docentes Jurados | Cargo | Firma de Aceptación del Trabajo para su Impresión Formal |
|--|---------------|---|
| Dr. Jorge Escobar Torres | Presidente | |
| Dra. Norma Angélica Ortega Andrade | Primer Vocal | |
| Dr. Rubén García Cruz | Segundo Vocal | |
| Dr. Mucio A. Romero Ramírez | Tercer Vocal | |
| Mtra. Ana María Rivera Guerrero | Secretario | |
| Mtro. Gerardo Hurtado Arriaga | Suplente | |
| Mtro. Milton Niels Medécigo Hernández | Suplente | |

San Agustín Tlaxiaca, Hgo. 18 de marzo de 2014

C.c.p Archivo



Ex. Hacienda la Concepción Tlxcuautla, Hidalgo
Tel. 01 771 71 720-00 ext. 5104 , 5118 y 4313



DEDICATORIA

A quienes con paciencia, compromiso, respeto y cariño nos guiaron durante la elaboración de este proyecto.

"Gracias por ser un ejemplo de superación profesional y personal".

Dra. Normita y Mtra. Anita

A ti "Gran Señora" capaz de TODO, gracias por tener paciencia, creer en mí y por tus palabras de aliento cuando me he sentido "pérdida", gracias por enseñarme que luchar por lo que se quiere vale la pena y que los esfuerzos son la base del éxito. Gracias por luchar a mi lado, con la esperanza que te caracteriza. "Te Amo Señora Mamy Silvia".

A ti Hermana porque cuando me sentí desesperada, moviste mi mundo con tus palabras, para recordarme que vale la pena luchar, caer y volverse a levantar. "Gracias por ser tan tolerante, TE QUIERO MAY".

A las personas más "luchonas" que Dios me ha permitido conocer, porque con sus exigencias y enseñanzas hicieron de mí una mujer con metas y propósitos; a ellas que me inspiran a ser mejor cada día, enfrentando mis miedos y venciendo obstáculos. Por eso y mucho más quiero decirles que son parte de lo que soy. "Las Quiero Tías Ortíz".

A esos seres tan maravillosos (Pato y Maty) que Dios me ha prestado como padres y a cada uno de mis hermanos, quienes día a día me acompañan en mí caminar.

Gracias mami (Maty) por proveerme de tu amor y de tu apoyo incondicional, pero sobre todo por enseñarme a no desfallecer ni rendirme ante nada y siempre perseverar a través de tus sabios consejos y de tu ejemplo, TE AMO infinitamente.

Papi (Pato) gracias por estar siempre conmigo, por enseñarme que a pesar de las lecciones que nos da la vida, por muy duras que sean, siempre se puede salir adelante y llegar al éxito, TE AMO con todas las fuerzas de mi corazón porque a pesar de la distancia física siempre estas para acompañarme en todo momento.

ÍNDICE

| | Página. |
|--------------------------------|----------------|
| Resumen..... | 8 |
| Abstract..... | 9 |
| Introducción..... | 10 |
| Justificación..... | 12 |
| Pregunta de investigación..... | 15 |
| Objetivo general..... | 15 |
| Objetivos específicos..... | 15 |
| Hipótesis..... | 16 |

Capítulo I. INTELIGENCIA EMOCIONAL

| | |
|--|----|
| 1.1 Antecedentes teóricos de la inteligencia emocional..... | 17 |
| 1.1.1 Definición de inteligencia..... | 21 |
| 1.1.2 Definición de emoción..... | 25 |
| 1.1.2.1 Cerebro emocional o sistema límbico..... | 28 |
| 1.1.2.2 Emociones básicas..... | 31 |
| 1.1.2.2.1 Felicidad..... | 34 |
| 1.1.2.2.2 Amor..... | 37 |
| 1.1.2.2.3 Tristeza..... | 39 |
| 1.1.2.2.4 Enojo..... | 41 |
| 1.1.2.2.5 Miedo..... | 44 |
| 1.2 Concepción teórica del constructo de inteligencia emocional..... | 47 |
| 1.3 Estudios relacionados con la inteligencia emocional..... | 52 |

Capítulo II. HABILIDADES EMOCIONALES Y SUS MODELOS EXPLICATIVOS

| | |
|---|----|
| 2.1 Habilidades emocionales como parte de la inteligencia emocional..... | 56 |
| 2.2 Modelo de los “Cuatro Elementos” de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer..... | 59 |
| 2.3 Modelo de los “Recurso Regulatorios” de Sánchez Aragón..... | 62 |

| | |
|------------------------------------|----|
| 2.3.1 Entendimiento emocional..... | 64 |
| 2.3.2 Percepción emocional..... | 65 |
| 2.3.3 Expresión emocional..... | 68 |

Capítulo III. LAS HABILIDADES EMOCIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS REFLEJADAS EN SU RENDIMIENTO ESCOLAR

| | |
|--|----|
| 3.1 Las habilidades emocionales en el ambiente escolar universitario..... | 70 |
| 3.2 Habilidades emocionales requeridas dentro del perfil de los estudiantes de ciencias de la salud..... | 78 |
| 3.2.1 Los estudiantes de psicología..... | 81 |
| 3.2.2 Los estudiantes de odontología..... | 84 |
| 3.2.3 Los estudiantes de medicina..... | 87 |
| 3.3 Las habilidades emocionales y su relación con el rendimiento escolar..... | 90 |
| 3.3.1 Características de los estudiantes con niveles elevados de inteligencia emocional..... | 94 |

Capítulo IV. MÉTODO

| | |
|--|-----|
| 4.1 Participantes..... | 99 |
| 4.2 Muestra | 100 |
| 4.3 Variables..... | 100 |
| 4.3.1 Definición conceptual..... | 101 |
| 4.3.2 Definición operacional..... | 104 |
| 4.4 Tipo de estudio y diseño de investigación..... | 105 |
| 4.5 Instrumentos..... | 105 |
| 4.6 Procedimiento..... | 106 |
| 4.7 Análisis estadístico | 109 |

Capítulo V. RESULTADOS

| | |
|---------------------|-----|
| 5.1 Resultados..... | 110 |
|---------------------|-----|

Capítulo VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

| | |
|-----------------------------------|-----|
| 6.1 Discusión y conclusiones..... | 151 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 156 |
| ANEXOS..... | 169 |

RESUMEN

Diversos estudios evidencian que las habilidades emocionales son fundamentales en la vida del ser humano; desde el modelo de Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional (IE) es definida como un subconjunto de la inteligencia social y la capacidad del individuo para controlar las propias emociones y las de los demás, así como diferenciar entre ellas y utilizar la información que proporcionan. En el ámbito educativo, se han reportado resultados contradictorios respecto de la relación entre IE y rendimiento escolar, observando diferencias entre hombres y mujeres, de diversas licenciaturas; pero existen pocas evidencias que permitan observar cómo se comportan las emociones en cuanto a semestre. Es por ello que la presente investigación tuvo como objetivo identificar las habilidades emocionales en hombres y mujeres, estudiantes de ciencias de la salud, de las licenciaturas de psicología, odontología y medicina, de los semestres iniciales (1° a 3°) e intermedios (4° a 6°), con rendimiento escolar alto (9-10), medio (8-8.99) o bajo (7-7.99). En el estudio participaron 300 alumnos, 100 de la licenciatura en psicología, 100 de odontología y 100 de medicina de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Dicha muestra fue seleccionada con base en un muestreo no probabilístico de sujetos tipo (García, 2009). Es un estudio cuantitativo, descriptivo-comparativo con un diseño transeccional (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), en el cual se aplicó la siguiente batería de pruebas: Prueba de Entendimiento Emocional (PREE), Batería Grafico–Escrita de Expresión Emocional y Prueba de Percepción Emocional.

Los resultados obtenidos, a partir del análisis de chi cuadrada (X^2), muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas al comparar entre si las variables (sexo, licenciatura, semestre y rendimiento escolar), respecto de las tres habilidades (entendimiento, expresión y percepción emocional), sólo se encontraron algunas diferencias significativas al interior del análisis de las variables.

Palabras Clave: habilidades emocionales, estudiantes universitarios, sexo, licenciatura, semestres, rendimiento escolar.

ABSTRACT

Diverse studies demonstrate that the emotional skills are fundamental in the life of the human being; from Salovey and Mayer's model (1990), the emotional intelligence (IE) is defined as a subset of social intelligence and the capacity of individuals to control their own emotions and of the others, as well as to differentiate between them and to use the information that they provide. In the educational area, have been contradictory results found respect of the relation between IE and school performance, observing differences among men and women, of diverse disciplines; but exist few evidences that allow observing the relation of the emotions and the semester. It is for it that this investigation took as an aim identify the emotional skills in men and women, students of sciences of the health, of the disciplines of psychology, odontology and medicine, of the initial semesters (1° to 3°) and middle intervals (4° to 6°), with school high performance (9-10), medium (8-8.99) or down (7-7.99). In the study 300 pupils participate, 100 of the psychology, 100 of odontology and 100 of medicine of Autonomous University of Hidalgo state, México. The sample was selected by a sampling not probabilistic of type subjects (García, 2009). It is a quantitative, descriptive study- comparatively with a transactional design (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), in which the following battery of tests was applied: Test of Emotional Understanding (PREE), battery graph - written of Emotional Expression and Emotional Perception.

The results were, from chi square analysis (X^2), show that statistically significant differences do not exist between variables (sex, disciplines, semester and school performance), with the three skills (understanding, expression and emotional perception), there are only some significant differences to the inside of the analysis of the variables.

Key Words: emotional skills, university students, sex, disciplines, semesters, school performance.

INTRODUCCIÓN

El estudio de la mente racional fue privilegiado, por muchos años, en el campo de la psicología. Sin embargo, la dinámica social y el auge de la psicología cognitiva en los 90's, dio pauta para el estudio y surgimiento de la inteligencia emocional, integrando estos dos constructos que durante el siglo pasado se consideraron como dos componentes psicológicos independientes. Salovey y Mayer (1990) dan sentido a este constructo, considerando la inteligencia emocional como un proceso de evaluación, expresión y regulación de las emociones, así como la habilidad para utilizar la información emocional en los procesos del pensamiento.

Mayer y Salovey (1997; como se citó en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005) mencionan que países como Estados Unidos, España y algunos de Latinoamérica, se han abocado al estudio de las habilidades emocionales que forman parte de la inteligencia emocional, debido a la relevancia que éstas tienen en los procesos de percepción, entendimiento y expresión de las propias emociones y de las de los demás, habilidades que promueven un crecimiento emocional e intelectual.

En el campo de la educación, se han recopilado evidencias de que la IE tiene una marcada influencia en el desarrollo social, escolar y personal de los alumnos. Extremera (2003; como se citó en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) realizó un estudio en el cual encontró que los alumnos emocionalmente inteligentes que poseen, como norma general, mejores niveles de bienestar psicológico, ajuste emocional, más redes interpersonales de calidad y apoyo social, pueden llegar a obtener un mejor rendimiento escolar al enfrentarse a situaciones de estrés con mayor facilidad. Estudios, basados en el modelo de la habilidad de Salovey y Mayer (1990), dejan ver que las habilidades emocionales cumplen una función adaptativa de las emociones, facilitando la resolución de problemas, así como la adaptación al medio, aportando al sujeto experiencias enriquecedoras.

En el presente texto encontraremos algunas de las bases teóricas que dan sustento a la importancia de estudiar la inteligencia emocional en el campo educativo, iniciando con la justificación, objetivos, pregunta de investigación e hipótesis a comprobar o refutar. Posteriormente encontramos dividido el trabajo en capítulos; el primer capítulo está compuesto por los antecedentes teóricos de la inteligencia emocional, desde el término inteligencia, hasta la concepción de la IE, pasando por la definición de las emociones que serán de importancia para el estudio (felicidad, amor, tristeza, enojo y miedo), así como estudios que se han realizado anteriormente.

El capítulo dos está constituido por el concepto de habilidades emocionales y los diversos modelos explicativos, abordando uno de los primeros modelos: el modelo de los "Cuatro Elementos" de la IE de Salovey y Mayer; así como el modelo más reciente, el modelo de los "Recursos Regulatorios" de Sánchez Aragón (en cual se basa el presente estudio). En el capítulo tres encontramos el estudio de las habilidades emocionales, específicamente en estudiantes universitarios, únicamente de los alumnos de psicología, odontología y medicina, así como su relación con el rendimiento escolar, dejando ver algunas de las características de los alumnos con elevados niveles de IE.

El capítulo cuatro abarca la parte del método, por ello, podemos encontrar, la descripción de la muestra, la definición de las variables, el tipo de estudio, los instrumentos que se utilizaron para la valoración de las habilidades emocionales, el análisis estadístico que se realizó con los resultados obtenidos y el procedimiento que se siguió. El capítulo cinco contiene la parte de resultados; y al final en el capítulo seis se abordan la discusión y las conclusiones. Cabe destacar que al final encontraremos un apartado de bibliografía y anexos.

JUSTIFICACIÓN

La dinámica social que enfrenta hoy día la humanidad, ha llevado a muchas personas a experimentar situaciones donde sus emociones se manifiestan en estados de irritabilidad, hostilidad, enojo, displacer, molestia y frustración, estados emocionales que en ocasiones se pueden reflejar en conductas agresivas, de estrés o ansiedad, provocando conflictos sociales y personales (Moscoso, 2000). Particularmente dichas conductas se observan con mayor frecuencia en el ámbito escolar; niños y jóvenes tienden cada vez más a mostrar conductas agresivas y violentas entre compañeros, agravando la incidencia de comportamientos poco favorables; por ello la pregunta que surge es ¿cómo frenar dicha situación?

Algunos estudios se han abocado al papel que desempeñan los padres en el desarrollo, percepción y expresión de las emociones de los hijos. Tal es el caso de la investigación realizada por Eisenberg y Fabes (1992; como se citó en Retana y Sánchez, 2010), quienes encontraron que el grado en el que los padres toleran y expresan las emociones negativas y asisten a sus hijos en la resolución de éstas, determina las habilidades emocionales y las capacidades sociales de los niños.

De igual forma, un estudio realizado por Retana y Sánchez (2010), con 113 adultos mexicanos, de edades entre 18 y 57 años, con escolaridad de secundaria a licenciatura, muestra que la interacción conflictiva entre los padres, tiene un impacto relevante en la expresión de emociones negativas y positivas de los niños; en dicho estudio encontraron que para las emociones positivas (felicidad y amor) existe una mayor apertura y expresividad, mientras que para las emociones negativas (enojo, tristeza y miedo), se manifiestan conductas de ocultamiento y nula expresividad.

Por otra parte, un estudio realizado por Sánchez y Díaz (2009), sobre el diseño y validación de 5 medidas de premisas histórico socio-culturales de la expresión emocional (PHSC'sEE) de la felicidad, el amor, la tristeza, el enojo y el miedo, en población mexicana, reportó que las manifestaciones reflejadas en los factores obtenidos ante la emoción son las siguientes: en el caso de felicidad, los factores alcanzados fueron expresión social, disfrute, tratar de conservar la experiencia y autenticidad en la

expresión; en amor se identificaron factores como mantenimiento y conservación de la experiencia, expresión, generosidad y disfrute personal; en torno a la tristeza, los factores que encontraron, los autores, fueron depresión, aislamiento, búsqueda de apoyo, solución y reanimarse; en cuanto al enojo hallaron respuestas como: alterarse, reflexionar, buscar el control y usar la terapia ocupacional; por último ante el miedo lograron los siguientes tres factores: dominio de la situación, búsqueda de apoyo y alivio.

De acuerdo con Grewal y Salovey (2006), este conjunto de habilidades emocionales, puede ayudar a los individuos a comprender el papel que juegan las emociones en su vida cotidiana. Por otro lado, Sánchez, Retana y Carrasco (2008) refieren que si el individuo es capaz de entender el contexto adecuado para experimentar sus emociones, sus causas y consecuencias, así como niveles de complejidad, tendrá como resultado expresiones emocionales cultural y socialmente apropiadas, propiciando que sus interacciones personales sean más claras y, por ende, desarrollará niveles de empatía más elevados.

Desde la postura de Extremera y Fernández-Berrocal (2004), en el campo de la educación, se han recopilado evidencias acerca de la influencia de la inteligencia emocional (IE), en el desarrollo social, escolar y personal de los individuos; específicamente en los contextos educativos, los autores mencionados, reportan un estudio realizado por Extremera en el año 2004, en el cual examinó los efectos potenciales de las habilidades que constituyen la IE, la cuales influyen en la conducta del alumnado, mostrando que los alumnos emocionalmente inteligentes que poseen, como norma general, mejores niveles de bienestar psicológico y ajuste emocional, una mayor calidad y más redes interpersonales y de apoyo social, pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a situaciones de estrés con mayor facilidad.

Bernarás, Garaigordobil y De las Cuevas (2011) mencionan que estudios realizados por Bindu y Thomas en 2006; Ciarrochi, Chan y Bajgar en 2000; Jiménez y López-Zafra en 2008; Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre en 2008; Sánchez, Retana y Carrasco en 2008 y Young en 2006, han evidenciado diferencias en torno al sexo, mostrando que hombres y mujeres manejan, atiende y comprenden sus emociones de manera diferente.

En una investigación realizada por Sánchez y Méndez (2011), con la finalidad de identificar las diferencias entre hombres y mujeres respecto de los mediadores de la felicidad y el bienestar que ésta ocasiona, encontraron en una muestra de 203 estudiantes universitarios de la Ciudad de México, una marcada supremacía de las mujeres en habilidades emocionales, así como en la expresión y entendimiento emocional. Sin embargo, existen pocas evidencias de estudios realizados que comparan las habilidades emocionales (entendimiento emocional, percepción emocional y expresión emocional) entre hombres y mujeres, así como las diferencias por carrera y rendimiento escolar de alumnos universitarios.

Por tal motivo el presente estudio, pretende investigar cuáles son las diferencias respecto de las habilidades emocionales en hombres y mujeres, de los semestres iniciales (1° a 3°) e intermedios (4° a 6°), con rendimiento escolar alto (9-10), medio (8-8.99) o bajo (7-7.99), estudiantes de ciencias de la salud, específicamente de las licenciaturas de psicología, odontología y medicina de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, a fin de aportar información relevante que pueda ser de utilidad para la elaboración de talleres que fomenten el desarrollo de las habilidades emocionales, ya que la ausencia de dichas habilidades puede ser la causa de conductas agresivas y violentas, así como de posibles deserciones o cambios de licenciatura por parte de los jóvenes y de algunas otras problemáticas actuales.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las diferencias en las habilidades emocionales de hombres y mujeres estudiantes de ciencias de la salud, de las licenciaturas de psicología, odontología y medicina, de los semestres iniciales e intermedios, con rendimiento escolar alto, medio o bajo, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo?

Objetivo general

Identificar las habilidades emocionales en hombres y mujeres estudiantes de ciencias de la salud, de las licenciaturas de psicología, odontología y medicina, de los semestres iniciales e intermedios, con rendimiento escolar alto, medio o bajo, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Objetivos específicos

1. Identificar las diferencias en las habilidades emocionales de hombres y mujeres estudiantes de ciencias de la salud.
2. Identificar las diferencias en las habilidades emocionales de estudiantes de ciencias de la salud de las licenciaturas de psicología, odontología y medicina.
3. Identificar las diferencias en las habilidades emocionales de estudiantes de ciencias de la salud de los semestres iniciales e intermedios.

4. Identificar las diferencias en las habilidades emocionales de estudiantes de ciencias de la salud con rendimiento escolar alto, medio o bajo.

Hipótesis

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades emocionales entre hombres y mujeres, estudiantes de ciencias de la salud.

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades emocionales entre hombres y mujeres, estudiantes de ciencias de la salud.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades emocionales de los estudiantes de ciencias de la salud, entre las licenciaturas de psicología, odontología y medicina.

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades emocionales de los estudiantes de ciencias de la salud, entre las licenciaturas de psicología, odontología y medicina.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades emocionales de estudiantes de ciencias de la salud de los semestres iniciales e intermedios.

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades emocionales de estudiantes de ciencias de la salud de los semestres iniciales e intermedios.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades emocionales de los estudiantes de ciencias de la salud, con rendimiento escolar alto, medio y bajo.

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades emocionales de los estudiantes de ciencias de la salud, con rendimiento escolar alto, medio y bajo.

CAPÍTULO I.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

1.1 ANTECEDENTES TEÓRICOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Desde la perspectiva de Molero, Saiz y Esteban (1998), algunos estudiosos se han preocupado por descubrir el significado, origen y funcionamiento del proceso de la inteligencia, entre las primeras aportaciones, de acuerdo con estos autores, se encuentra la de Galton, quien en 1822 y 1911 se dedicó al estudio sistemático de la capacidad mental, afirmando que las diferencias individuales se debían a que dicha capacidad mental es innata; posteriormente es Catell (1890; como se citó en Molero, Saiz y Esteban, 1998), quien en su intento por lograr que la psicología fuera concebida como una ciencia aplicada, inventó las primeras pruebas mentales.

Pero es Alfred Binet (1905; como se citó en Molero, Saiz y Esteban, 1998), quien elabora la primera escala para medir la inteligencia en niños, siendo su principal objetivo la detección de deficientes mentales, para proporcionarles instrucción especial, por su parte, Binet decía que: “el órgano fundamental de la inteligencia es el juicio. En otras palabras, el sentido común, el sentido práctico, la iniciativa, la facultad de adaptarse, juzgar bien, comprender bien y razonar bien son los resortes esenciales de la inteligencia” (Molero, Saiz y Esteban, 1998, pp. 13-14).

Según Molero, Saiz y Esteban (1998), muchas han sido las aportaciones respecto de la inteligencia, un ejemplo de ello son los siguientes autores: Spearman en 1927 y Terman en 1916, quienes desde una postura monista de la inteligencia, afirmaron la existencia de un único factor estructural, denominado factor “general” o factor g, según Spearman, el factor g, representa un nivel individual de energía mental. Por otro lado, Thurstone en 1938 y Guilford (1967; como se citó en Molero, Saiz y Esteban, 1998), desde su postura dentro de la teoría correlacional, visualizaban la inteligencia en términos más pluralistas, definiéndola como un gran número de vínculos estructurales independientes, incluyendo los reflejos, los hábitos, las asociaciones aprendidas, etc., los cuales se activan a partir de una tarea determinada.

Es hasta 1917, durante la guerra de EE.UU, cuando la APA (American Psychological Association–Asociación Estadounidense de Psicología) dirigida por Robert Yerkes, organizó grupos que tenían por objetivo unificar el esfuerzo de guerra de los psicólogos, a través de la selección más controlada y organizada de soldados que debían ser enviados a la guerra. Posteriormente, en el año de 1918, el grupo dirigido por Yerkes inventó las pruebas de inteligencia conocidas como ARMY ALPHA (para reclutas alfabetizados) y ARMY BETA (para posibles analfabetas, que tuvieran mal desempeño en la ARMY ALPHA), y a partir de los resultados obtenidos se “asignaba el hombre adecuado al puesto adecuado”; hasta este momento de la historia, se creía en el innatismo y en las diferencias raciales de la inteligencia (Molero, Saiz y Esteban, 1998).

La siguiente aportación la realiza Thorndike (1920; como se citó en Molero, Saiz y Esteban, 1998), quien publicó un artículo titulado “La Inteligencia y sus Usos”, en el cual presentó mejor comprensión del concepto de inteligencia, introduciendo el componente social en dicha definición. Por su parte, Thorndike define inteligencia social, como la habilidad de entender y manejar hombres y mujeres, es decir, actuar sabiamente en las relaciones humanas; dicha definición se convertiría más tarde en la más utilizada en los EE.UU. Según Rego y Fernandes (2005), otra de las aportaciones de Thorndike de 1937, fue la clasificación y especificación de tres facetas de la inteligencia: 1) inteligencia abstracta -gestionar y entender ideas-, 2) inteligencia mecánica -gestionar y entender objetos concretos- y 3) inteligencia social -gestionar y entender personas-.

Con el auge del conductismo, en la época de los 30’s, Guthrie, Thorndike y Watson concebían la inteligencia como meras asociaciones entre estímulos y respuestas, reduciendo el concepto a la relación estímulo-respuesta. Bajo el mismo modelo, en 1939 Wechsler diseña la escala Wechsler Bellevue que evalúa los procesos intelectuales en adolescentes y adultos, como una alternativa a la escala de Stanford-Binet; posteriormente se elaboraron algunas adaptaciones de la escala Wechsler (en su versión para adultos y niños, respectivamente) WAIS y WISC son utilizadas por psicólogos y pedagogos en la actualidad (Molero, Saiz y Esteban, 1998).

Wechsler (1958; como se citó en Rego y Fernandes, 2005) describió la inteligencia como “la capacidad global del individuo de actuar deliberadamente, de pensar

racionalmente y de enfrentarse de forma eficaz con su medio ambiente” (p.24); definición que deja ver las primeras ideas sobre los aspectos no-cognitivos ni intelectuales de la inteligencia, abriendo una brecha a los aspectos emocionales de la misma.

Después de la segunda guerra mundial, se presta más atención a los procesos cognitivos y, como consecuencia, a principios de los sesentas, surgen dos posturas que tiene origen en la psicología cognitiva: el estructuralismo y el procesamiento de la información. Desde el estructuralismo radical, se buscaba una ruptura con el pasado, siendo Jean Piaget (1896, 1980; como se citó en Molero, Saiz y Esteban, 1998) el más destacado estructuralista, quien crea la teoría del desarrollo intelectual, la cual se ocupa del aspecto cualitativo de la inteligencia y de los patrones universales de adquisición.

La segunda postura, el procesamiento de la información, parte de la idea de que el hombre es un operador de símbolos y sostiene que la inteligencia se puede medir a través de un test, al mismo tiempo, dicho test permite evaluar las diferencias individuales del procesamiento de la información. Con estas aportaciones y avances teórico-conceptuales comienza la época del auge de lo que llamamos el estudio de la inteligencia artificial y los grandes avances tecnológicos, como aspectos lejanos al estudio de la inteligencia humana (Molero, Saiz y Esteban, 1998).

Años más tarde, comienza el estudio más evidente y necesario de lo que llamaron la inteligencia emocional, como campo de estudio científico, a partir de ello, Ekman y Seymour hablan de la existencia de una “mente emocional”, la cual no elige las emociones, pues los sentimientos tienen origen de forma espontánea, aunque la mente racional tiene la capacidad de controlar el rumbo de las emociones (Molina, 2002).

Dicha mente emocional tiene la característica de ser asociativa, es decir, retoma elementos simbólicos de la realidad y posteriormente busca de entre su repertorio situaciones similares, de tal forma que la situación no está determinada por sí misma sino, más bien, por la percepción que se realiza de ésta; por ello se dice que la mente emocional llega a ser infantil, estimulando pensamientos categóricos y subjetivos o personalizados. La mente emocional mantiene convicciones que considera totalmente ciertas, dejando de lado las evidencias que puedan existir en su contra; lo cual la lleva a

reaccionar a situaciones presentes como reaccionó en situaciones parecidas en el pasado. Cada sentimiento tiene un conjunto específico de pensamientos, reacciones y recuerdos, activos en la memoria emocional (Molina, 2002).

Es importante mencionar, que desde la perspectiva de Molina (2002), la mente emocional tiene su origen en el sistema límbico (ubicado bajo los hemisferios cerebrales), por su ubicación, dicha estructura es anterior al desarrollo de la corteza (zona donde tiene origen la mente racional). El sistema límbico es una estructura cerebral que no posee control sobre sí mismo y responde rápidamente ante situaciones que alteran el organismo. Por ello, es importante que la mente emocional funcione como un modulador de las emociones para controlar las respuestas que se susciten; dicho autor menciona que Araya en 2002, afirma que tanto la racionalidad como la emoción son aspectos del ser humano que deben estar ligados y actuar cada que se provoca una conducta.

1.1.1 DEFINICIÓN DE INTELIGENCIA

“La integración de cabeza y corazón nos hace más sabios de lo que sería nuestro intelecto por sí solo” Greenverg (2000; como se citó en Fulquez, 2011, p. 21).

Desde principios de la era antigua, muchos han sido los filósofos, teólogos, teóricos y científicos que se han ocupado del estudio y la búsqueda de los patrones y estructuras que posibilitan que la inteligencia tengan un orden de funcionamiento específico (Espíndola, 1998). El término de inteligencia se ha intentado definir a lo largo de toda la historia del ser humano, en su afán de dar un nombre y definir todo lo que le rodea o determina. Según Molina (2002), etimológicamente la palabra inteligencia deriva del latín “intelligere”, que significa “recolectar de entre”, lo cual se atribuye a la capacidad de discernir o tomar decisiones. En cuanto a la metafísica se refiere, la inteligencia alude a una facultad del alma que supera a la razón.

Aristóteles al igual que muchos otros pensadores antiguos concebía la inteligencia como algo totalmente diferente a la lógica, ya que para él, ambas pertenecían a dos categorías psicológicamente diferentes. Pero es hasta finales del siglo XIX, con el nacimiento de la psicología científica, cuando se retoma a la inteligencia como objeto de investigaciones experimentales, intentando medirla a partir de numerosas definiciones y métodos; posteriormente son J. B. Watson y B.F. Skinner, quienes impulsados por las teorías conductistas, comienzan a poner especial énfasis en el estudio de la inteligencia, aunque limitados por el empirismo radical y el condicionamiento; afortunadamente, Jean Piaget inicia un estudio científico, en donde exploró el campo de la inteligencia, desde perspectivas más flexibles, proponiendo que la inteligencia, aparte de obedecer a la lógica, obedece a procesos psicológicos complejos (Espíndola, 1998).

Años más tarde, Ludwig Von Bertalanffy, con su teoría de los sistemas y el auge de la cibernética, creada por Wiener, abren una puerta de entrada para el estudio del desarrollo de la inteligencia (Espíndola, 1998). Desde la perspectiva de Molina (2002),

posteriormente se concibe la inteligencia, no sólo como una cosa sino, como algo que abarca diversos campos de acción psicológicos, epistemológicos y metafísicos.

A principios del siglo XX surgen diversas posturas, dando origen a la coexistencia de tres concepciones sobre la inteligencia: 1) desde visiones sociométricas dominantes de este siglo, se concebía a la inteligencia como la capacidad que determinaba en gran parte el conjunto de las habilidades humanas, siendo ésta una de las visiones más centralistas, unitarias y monárquicas; 2) una postura que comienza a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, considerando la inteligencia como un conjunto de capacidades aisladas y un tanto autónomas, entre las que destacan la sabiduría, el razonamiento, la memoria y la imaginación; por lo cual se considera que dicha definición era oligárquica, generando algunas versiones factorías de la inteligencia, representadas por Thurstone, Vernon y Guilford y 3) por último, la visión que predominaba en EEUU., colocando a la inteligencia en un gran conjunto de capacidades específicas de forma anárquica e independiente (De Zubiría, 2006).

En cuanto al origen histórico de las definiciones e intentos por medir la inteligencia, Espíndola (1998) destaca las siguientes aportaciones: en el siglo XIX Francis Galton comienza a medir la inteligencia a través de tests elaborados por él mismo, en los cuales la percepción y rapidez de respuesta hacia que los estímulos jugaran un papel importante; Paul Broca aparte de describir la zona cerebral Broca (del lenguaje), creía que la inteligencia dependía del tamaño del cerebro; posteriormente en la primera mitad del siglo XX Alfred Binet creó el primer test de inteligencia para niños y jóvenes, dando origen al concepto de coeficiente de inteligencia (I. Q.), a partir del cual comenzaron a elaborar pronósticos sobre el éxito o fracaso escolar; otra de las aportaciones fue la de Spearman, quien afirmó la existencia de un factor G, de carácter innato y un factor S, el cual varía de sujeto en sujeto.

De igual forma, Espíndola (1998) refiere a T. G. Thurstone, quien manifestó la existencia de diversas inteligencias, por ejemplo la inteligencia verbal, la matemática, la espacial, etc., considerando la inteligencia como un mecanismo que evita la impulsividad y permite la reflexión; también menciona a Jean Piaget, quien bajo un enfoque genético, establece las fases del desarrollo de la inteligencia, describiéndola a partir de procesos

de asimilación y acomodación; así mismo este autor cita a otros cuatro teóricos importantes dentro de la historia de la inteligencia, como son: J. P. Guilford, quien desarrolló el modelo Multifactorial de la Inteligencia, integrando el concepto de creatividad; a R. J. Stenberg, creador del modelo Trídico de la inteligencia, denominando a ciertas operaciones mentales, componentes y metacomponentes; y por último a Matthew Lipman y Richard Paul, filósofos más contemporáneos, que dieron un carácter crítico, holístico, social y metacognoscitivo a la inteligencia.

La inteligencia en sí y como concepto, se ha utilizado para hacer referencia a conceptos como: memoria, sentimientos, voluntad, entendimiento o intelecto, ya que se concibe como una de las facultades humanas, básica por su relación directa con la capacidad que tiene el hombre de aprender, así como con las conductas sociales e individuales. Es por ello que dicho concepto se ha intentado definir a partir de diversas teorías, desde el enfoque psicométrico, hasta el psicocognitivo y, recientemente ha resultado de interés estudiar la inteligencia desde el campo de las emociones (Molina, 2002).

Molina (2002) menciona que para Galvis en 1999, la mayoría de las definiciones coinciden cuando afirman que la inteligencia es una de las facultades básicas, concebida como una capacidad para aprender y aplicar dicho aprendizaje, que pretende dar organización a la realidad y con miras a su dominio. Entre las teorías de la inteligencia encontramos la teoría de “las habilidades fluidas y las habilidades cristalizadas”, conocida también como “teoría Gf.Gc”, de Horn, Stenberg y Gardner, de dicha teoría, Horn menciona que la inteligencia fluida está íntimamente relacionada con la capacidad que poseen las personas para razonar y solucionar problemas en situaciones nuevas; y la inteligencia cristalizada hace referencia al grado en el que las personas expresan dominio o conocimiento de una cultura específica.

Stember (1991; como se citó en Molina, 2002) elabora una teoría abarcando tres sub teorías: la “contextual”, en la cual se deben analizar los comportamientos inteligentes a partir y en base al contexto específico; la “experiencial”, que considera las experiencias previas del individuo antes de analizar un comportamiento inteligente y la “comportamental”, encargada de la descripción de las estructuras y aquellos procesos

inmersos en un comportamiento inteligente. Pero es hasta principios de los 90's, cuando Salovey y Mayer 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).

1.1.2 DEFINICIÓN DE EMOCIÓN

Durante décadas, algunos teóricos han intentado penetrar en el estudio de las emociones, pues a pesar de que éstas son parte fundamental en la vida del ser humano, dicho campo científico resulta ser uno de los más difíciles de abordar dentro del ámbito de la psicología, a consecuencia del poco acuerdo que se ha logrado respecto de la conceptualización de emoción (Morales, López e Isolde, 2010).

Históricamente, las múltiples definiciones que se le han otorgado a la palabra emoción dependen de diversos factores socioculturales, temporales y contextuales de la época en que se ha desarrollado el conocimiento científico; un ejemplo de ello, es aquella en que se consideró a la emoción, como un proceso antagónico a la razón, visualizando a las emociones como vestigios primitivos de las raíces del hombre, dejando de lado el estudio de este constructo, que se reforzaba, según los teóricos de ese tiempo, ante la poca objetividad y posibilidad de observación científica (Morales, López e Isolde, 2010).

Morales, López e Isolde (2010) exponen entre las definiciones de emoción, la de James, quien en 1884 consideraba la emoción como un conjunto de sentimientos ocasionados por los cambios corporales, que surgen inmediatamente después de la percepción del hecho elicitor. Estos mismos autores mencionan que Watson en 1916 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 MacClean (1949, 1952; como se citó en Morales, López e Isolde, 2010) consideraba las emociones, como mecanismos de tipo evolutivo que parten de dos principios: la famosa supervivencia de la especie y la muy necesaria autopreservación.

En seguida Bowlby, en 1969 afirmó que las emociones son fases de la evaluación intuitiva, acompañadas de expresiones faciales y corporales, que el individuo realiza de su propio estado orgánico, así como, de la urgencia de actuar, o bien, de la sucesión de situaciones ambientales en las cuales él se autopercibe (Morales, López e Isolde, 2010). Por otro lado, Plutchik (1987; como se citó en Sánchez, Retana y Carrasco, 2008) concebía las emociones como secuencias complejas y reacciones ante un

estímulo, provocando evaluaciones cognitivas, cambios subjetivos y comportamentales, estimulación neural, autonomía e impulso para la acción.

De acuerdo con Sánchez (2010), Carlson y Hatfield en 1991, consideraban a las emociones como predisposiciones que motivan al sujeto (dándole energía y guiando su conducta), tienen características genéticas (desde lo anatómico, fisiológico y bioquímico del individuo), son aprendidas (se adquieren por aprendizaje) a partir de las experiencias previas (cogniciones), y provocan respuestas fisiológicas y conductuales (movimiento de los neurotransmisores). Posteriormente, Forgas (1992; como se citó en Sánchez, 2010) menciona que las emociones son estados afectivos de mucha intensidad, de poca duración, de origen concreto y poseen un contenido cognitivo específico; por lo que en ambas definiciones podemos percibir que la emoción hace referencia a experiencias subjetivas del individuo, movida por estímulos internos o externos, capaz de evocar reacciones fisiológicas, cognitivas y conductuales de gran intensidad, que pretenden incidir en el estímulo que las desencadenó.

Sroufe (2000; como se citó en Cuervo e Izzedin, 2007) definió la emoción como una reacción de características subjetivas, causada por una situación importante y constituida por componentes cognitivos, conductuales, afectivos y fisiológicos, dicha situación se basa en la relación implícita entre el individuo y el acontecimiento, por tanto la misma situación puede producir variadas reacciones en distintos individuos o en el mismo individuo, en múltiples momentos de su vida. Kihlstrom, Shelagh, Tobias y Tobis (2000; como se citó en Morales, López e Isolde, 2010) proponen una visión en la cual, las emociones son concebidas como procesos, no necesariamente subjetivos y de tipo consciente, ya que éstas pueden manifestarse aun cuando la persona no sea consciente de la emoción por sí misma.

Sánchez, Retana y Carrasco (2008) mencionan las siguientes definiciones de emoción: para Martin y Boeck, en 2000, las emociones son una serie de mecanismos que ayudan a reaccionar con rapidez, ante situaciones inesperadas; así mismo refieren que Santiago en 2003, definía la emoción como un estado, en el cual el cuerpo y la mente se encuentran alterados (es un proceso fisiológico y psicológico). Un año más tarde, Elster (2001; como se citó en Sánchez, 2010) destaca que las emociones tienen algunas

características específicas, como una experiencia cualitativa particular, van acompañadas de placer o dolor, aparecen de manera inesperada, tienen su origen en un estado cognoscitivo, son imprevisibles, duran poco, se dirigen al objeto que las ocasionó, estimulan el surgimiento de ciertas acciones, ocasionan modificaciones fisiológicas y evocan manifestaciones fisiológicas y fisionómicas.

Cole, Martin y Dennis (2004; como se citó en Sánchez, Retana y Carrasco, 2008) consideran a las emociones como un sistema de radar y respuesta rápida que lleva significados a través del flujo de la experiencia; a diferencia de Wilkinson (2004; como se citó en De la Barrera, Donolo, Acosta y González, 2012), quien afirma que las emociones constituyen estimaciones que tienen que ver con la forma en la que el sujeto se percibe a sí mismo exitoso, en el proceso de alcanzar sus objetivos en la vida.

No podemos hablar de emociones ni cogniciones individuales, ni de motivaciones individuales, pues el individuo debe ser concebido de forma integral, en su contexto mediato, considerando la influencia de las interacciones socioculturales, en sus interacciones actuales y en sus procesos de comprensión (De la Barrera, Donolo, Acosta y González, 2012).

Como se puede observar en las definiciones anteriores, la emoción no se reduce a un sólo componente, ya que se trata de un proceso complejo que involucra factores como el cognitivo, conductual y biológico, lo cual complejiza su conceptualización. Pero ha generado dos enfoques o miradas al respecto, por un lado, la postura que propone que a partir de la percepción de un estímulo se desencadena una emoción y dicha emoción es responsable de cambios en el organismo; y por el otro, tenemos la postura más científica en la cual James-Lange (como se citó en Morales, López e Isolde, 2010) descubrió que una vez que un estímulo es percibido, éste tiene la capacidad de ocasionar cambios viscerales que provocan la experiencia de la emoción.

1.1.2.1 CEREBRO EMOCIONAL O SISTEMA LÍMBICO

En el siglo XIX, por primera vez se conocieron aquellos mecanismos, a través de los cuales el sistema límbico era capaz de regular las emociones, y comenzó el estudio científico de los llamados generadores de patrones centrales (OPG's), como estructuras anatómico-uncionales, las cuales se conservan de manera evolutiva y participan de forma importante en los procesos regulatorios de las emociones. Dichos OPG's forman parte del sistema límbico, constituido por una serie de estructuras cerebrales, capaces de producir una respuesta ante ciertos estímulos del ambiente y generar respuestas emocionales, como el miedo, la tristeza, el enojo, la alegría, entre otras (López, Valdovinos, Méndez-Díaz y Mendoza-Fernández, 2009).

Por otro lado, los núcleos cerebrales que se encargan de la regulación de las emociones y que forman parte del sistema límbico (área ventral, tegmental, núcleo *accumbens*, hipocampo, núcleos septales laterales, corteza frontal, amígdala y corteza orbito-frontal), procesan los estímulos emocionales y los integran en funciones cerebrales más complejas, como la toma de decisiones racionales, expresión e interpretación sociales y elaboración de juicios morales, que se refieren a la afirmación o negación del valor moral ante una situación o comportamiento (Kandel, 2000; como se citó en López, Valdovinos, Méndez-Díaz y Mendoza-Fernández, 2009).

Se ha comprobado que los centros emocionales del hombre, se desarrollaron a partir del tronco cerebral, que es considerado el sistema más primitivo; millones de años más tarde, se logró la evolución del cerebro pensante, denominado neocorteza, y el gran bulbo de tejidos enrollados que integró las capas superiores; es por ello que se tiene conocimiento de que el cerebro emocional antecede al cerebro racional (De la Barrera, Donolo, Acosta y González, 2012). Según Goleman (2000), el cerebro emocional del ser humano se desarrolló mucho antes que el cerebro racional y desempeña un papel primordial en la arquitectura nerviosa, dotando a los centros emocionales de un dominio inmenso, que influye en el funcionamiento del cerebro, incluido el pensamiento.

El desarrollo del sistema límbico está directamente relacionado con el proceso evolutivo general del cerebro dentro de la escala filogenética del ser humano; los

generadores de patrones centrales se localizan en el mesencéfalo, puente y medula espinal, que tienen como función permitir respuestas motoras generadas por la emociones (al mover los músculos faciales), activando los receptores sensoriales periféricos (López, Valdovinos, Méndez-Díaz y Mendoza-Fernández, 2009).

Los sociobiólogos afirman que en el ser humano existe un marcado dominio del corazón sobre la cabeza en aquellas situaciones críticas, es decir, las emociones guían nuestro actuar ante tareas sumamente importantes que no pueden dejarse solamente a merced del intelecto, como los peligros, los duelos, la perseverancia hacia un objetivo a pesar de errar, los vínculos emocionales-amorosos, la conformación de una familia, entre otros. Cada emoción tiene un efecto específico que nos predispone a actuar, cada una establece una dirección que funciona correctamente en los retos de la vida humana, adquiriendo un valor de supervivencia (Goleman, 2000).

Según Goleman (2000), cuando tomamos decisiones y construimos acciones, los sentimientos participan tanto como el pensamiento, y al parecer más, aunque por muchos años le hemos dado más valor a lo racional en la vida humana, pero para bien o para mal, el cerebro racional puede ser lo menos importante frente al dominio emocional.

En cuanto al funcionamiento del sistema límbico, Purves (2004; como se citó en López, Valdovinos, Méndez-Díaz y Mendoza-Fernández, 2009) menciona que un estímulo emocional de intensidad significativa es capaz de activar sistemas sensoriales, enviando la información al hipotálamo, el cual genera respuestas que modulan el ritmo cardiaco, la tensión arterial y la frecuencia de la respiración. A la par, la información provocada por dicho estímulo es dirigida a la corteza cerebral, llevando indirectamente al estímulo y la información, de los órganos periféricos al hipotálamo, la amígdala y hacia aquellas estructuras relacionadas.

Por último, Papez (1929; como se citó en López, Valdovinos, Méndez-Díaz y Mendoza-Fernández, 2009) afirma que la comunicación entre el hipocampo y la corteza cerebral (neocorteza) es recíproca, por ello dichas estructuras mantienen una comunicación constante e influyen una sobre la otra, a través del giro cingulado. Se debe considerar que la comunicación se realiza de la siguiente manera: la estructura

hipocampal procesa la información proveniente del giro cingulado, llevándola a los cuerpos mamilares del hipotálamo vía fórnix (fibras que extraen información del hipocampo), de forma sincronizada; el hipotálamo manda información al giro cingulado por la vía de los cuerpos mamilares-núcleo talámico anterior (tacto mamilo-talámico) a la corteza frontal.

De acuerdo con la revisión teórica, se puede concluir que el funcionamiento del sistema límbico es consecuencia de la intercomunicación entre un gran número de estructuras, lo cual permite respuestas emocionales y da origen a respuestas conductuales, mediadas o reguladas por dicho sistema. Cabe mencionar que la actividad del sistema límbico es compleja y de suma importancia para la vida del ser humano.

1.1.2.2. EMOCIONES BÁSICAS

Muchos años ha llevado la conceptualización de las emociones y diversos han sido los esfuerzos que se han hecho para determinar cuáles son las emociones básicas y cuáles las secundarias, así como aquellas positivas y negativas. Ejemplo de ello son Sánchez, Retana y Carrasco (2008) quienes mencionan a los siguientes teóricos: Watson en 1924 pensó que existían tres emociones básicas: miedo, cólera y amor; de igual forma, Ekman en 1982 indicó que las emociones básicas eran la felicidad, el disgusto, la sorpresa, la tristeza, el enojo y el miedo; por otro lado, en 1980, Plutchik propuso ocho emociones básicas, que incluían las de Ekman, además de aceptación y anticipación. Goleman (2001; como se citó en Vivas, Gallego y González, 2006) por su parte, afirma que a pesar del trabajo científico que se ha hecho por elaborar una tipología o clasificación de las emociones, dicha labor no ha sido finalizada.

Todas las emociones funcionan como impulsos para la acción, son planes instantáneos para hacer frente a la vida. La palabra emoción viene de la palabra “*motore*”, del verbo latino “mover”, además de prefijo “e” que significa “alejarse”, lo que nos dice que la emoción nos lleva a la acción. Es por ello que dentro del repertorio emocional con que contamos, cada una de las emociones juega un papel único (Goleman. 2000). En el caso de las emociones básicas tienen dos características fundamentales: inician con gran rapidez y duran un par de segundos. En general se piensa que las emociones básicas son: la alegría, la aflicción o tristeza, la ira, el miedo, la sorpresa y el asco, pues éstas son las que forman parte de la configuración del ser humano (Vivas, Gallego y González, 2006).

A partir del descubrimiento de Paul Ekman (1992; como se citó en Vivas, Gallego y González, 2006), al encontrar que las expresiones faciales de las emociones pueden ser reconocidas en distintos contextos culturales, se le otorga un carácter universal a la emoción y se habla de emociones básicas (puras, elementales o primarias), las cuales son reconocidas por una expresión facial específica. Dos años antes, Fischer, Shaver y Carnochan (1990; como se citó en Sánchez, Retana y Carrasco, 2008) plantearon una jerarquía de emociones positivas: amor y felicidad, así como emociones negativas: enojo,

tristeza y miedo. Las cuales han sido definidas de la siguiente manera, por diversos autores:

La felicidad es definida por Aristóteles como la motivación básica del ser humano, que depende de una vida virtuosa y una actitud apropiada (Bisquerra, 2009). Por otro lado Salmurri (2004; como se citó en Sánchez, Retana y Carrasco, 2008) menciona que la felicidad es un sentimiento o estado mental que proporciona sensaciones placenteras, agradables y positivas respecto de uno mismo y del entorno. Fischer, Shaver y Carnochan (1990; como se citó en Páez, Vergara, Achucarro e Igartua, 1992) mencionan que las sonrisas, las exclamaciones y los procesos de socialización son atributos de la expresión abierta de dicha emoción.

El amor es referido por Díaz Guerrero en 1978, como cualquier tipo de conducta que acerca a las personas física, emocional, cognitiva, social o espiritualmente; mientras que Storm y Store en 1984, afirman que el amor es un estado emocional que incluye preocupación por el otro, deseo de estar juntos, identificación, sentimiento de pérdida o tristeza cuando el otro está ausente, querer reciprocidad en cuanto al sentimiento, valorar al otro, desear aprobación y simpatía por el otro (Sánchez, Retana y Carrasco, 2008).

La tristeza es concebida por Lelord (2001; como se citó en Sánchez, Retana y Carrasco, 2008), como una emoción que incluye algún recuerdo o pensamiento de una separación, un fracaso o duelo. Es la emoción que se siente cuando se ha perdido algo importante, cuando se ha vivido una decepción o alguna desgracia que afecta a alguien o cuando se siente soledad.

Sánchez, Retana y Carrasco (2008) señalan que para Spielberger, Johnson, Russell, Crane, Jacobs y Cordel, en 1985, el enojo era considerado como un concepto más elemental, ya que hacía referencia a un estado emocional que incluía sentimientos variantes en intensidad, desde una leve molestia o irritación hasta la furia o la ira, acompañado de una excitación del sistema nervioso autónomo; las autoras ya mencionadas, indican que es Grieger, quien en 1986 consideraba que la mayoría de las reacciones del enojo, eran el resultado de una amenaza percibida al auto-valor, provenientes de una baja tolerancia a la frustración. Por otro lado, para Fischer, Shaver y

Carnochan (1990; como se citó en Páez, Vergara, Achucarro e Igartua, 1992), el enojo es una de las emociones negativas que provocan algunas manifestaciones de agresión verbal o física, activando mecanismos conductuales específicos.

Según Lelord (2001; como se citó en Sánchez, Retana y Carrasco, 2008), el miedo es la emoción que emerge ante la percepción de peligro y se le considera de fuerte impacto fisiológico, ya que se acelera el ritmo cardiaco y la respiración, se contraen los músculos y tiemblan las manos de quien la experimenta. Todas estas manifestaciones están dirigidas a la activación del sistema nervioso simpático y parasimpático, es decir, no dependen de la voluntad.

A nivel cognoscitivo, la percepción de las emociones es capaz de producir reacciones particulares y multidimensionales en el individuo frente a su medio ambiente, es por ello que se pueden englobar reacciones de tipo fisiológico (preparan al cuerpo para el proceso de adaptación), afectivas, cognoscitivas (que dan nombre a la emoción) y conductuales (que permiten al individuo acercarse o alejarse del estímulo que las provoca). Así, 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). 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.

1.1.2.2.1 FELICIDAD

Recordemos que muchos han sido los autores que se han encargado de clasificar las emociones, pero para los fines del presente trabajo, es la clasificación de Fischer, Shaver y Carnochan (1990; como se citó en Sánchez, Retana y Carrasco, 2008), la que se tomará a consideración para definir las; dicha clasificación plantea una jerarquía de emociones positivas, dentro de las cuales encontramos la primera emoción por definir, la felicidad. Conceptualizar algo tan subjetivo y contextual como lo son las emociones resulta una tarea laboriosa, de la cual muchos teóricos se han encargado a lo largo de la historia del hombre. Según Jean-Paul (2007), desde la antigüedad algunos filósofos se preguntaban sobre la búsqueda del hombre, San Agustín en su libro “De la Vida Feliz”, decía que la felicidad se la hace cada hombre bajo una u otra situación, durante toda su vida.

Delgado (1999; como se citó en Carrasco y Sánchez, 2008) define la felicidad como un estado mental que le proporciona al individuo experiencias placenteras, capaz de modular agradable y positivamente la llegada y la interpretación de los estímulos enviados por el medio ambiente, proceso en el que también hace uso del almacenamiento en la memoria, y de los receptores corporales, característica que le proporciona a la felicidad un matiz cognoscitivo y racional.

La felicidad tiene ciertas propiedades del componente cognoscitivo, como son: generar pensamientos positivos y un mayor número de recuerdos de situaciones evocadoras de felicidad; estimular la tendencia a solucionar problemas con mayor creatividad y desarrollar una actitud más positiva al evaluar eventos cotidianos. En cuanto al componente fisiológico, la felicidad es un estímulo para los centros del placer, que se ubican en el hipotálamo y sistema límbico, lo cual proporciona al individuo una sensación gratificante. Las relaciones sociales son una fuente excepcional provocadora de felicidad, ya que generan alegría, proporcionan apoyo y permiten la realización de actividades agradables en común, reduciendo la angustia (Argyle, 1992; como se citó en Carrasco y Sánchez, 2008).

Dicha emoción no debe ser pensada sólo en términos del bienestar afectivo de un organismo adaptado a su medio, ya que ser feliz refiere a la capacidad del hombre para encontrar un equilibrio superando cualquier condición o conflicto. Si el hombre pretende encontrar la felicidad debe siempre recordar que dicha felicidad es el resultado de la conquista del sí mismo y posteriormente del mundo, considerando las fuerzas naturales y las de los demás hombres (Jean-Paul, 2007).

Según Jean-Paul (2007), la felicidad está asociada a condiciones como la buena salud, el amor, la libertad, la comodidad económica, etc., dichas condiciones son necesarias, pero muchas veces no son suficientes, ya que la felicidad depende de la propia apreciación que el individuo realice de su vida, dando así la característica de subjetividad a dicho concepto, aunque esto no quiere decir que cada individuo puede inventar su propio ideal de felicidad, pues la concepción de felicidad se construye a partir de un consenso social, por ello varía según la época y el tipo de sociedad. No se puede omitir la relación estrecha que existe entre la felicidad y los valores éticos y morales del hombre, por ello, el hombre logra ser feliz cuando obtiene los verdaderos bienes, libremente, bajo su propio orden de valores, logrando armonía en su quehacer, conforme a dichos valores y a partir de un conocimiento racional del universo.

Cotidianamente decimos que feliz es quien está contento, dichoso, mostrando placer y gusto acertados, oportunos y afortunados. Etimológicamente la palabra feliz viene del latín "*felix*", que refiere a lo favorable a lo favorecido por los dioses; en un comienzo dicha palabra aludía a lo fructífero, a lo fértil. La felicidad, así como todas las emociones, es resultado de procesos culturales y sociales, por lo cual Angenes Heller afirma que la personalidad se convierte en unidad sólo dentro de la vida cotidiana; la felicidad implica aquella autonomía del individuo para permitirse gozar, saber y actuar (Garciandía y Rozo, 2006).

En cuanto a lo cultural de las emociones, es de vital importancia mencionar que, Retana Franco y Sánchez Aragón (2007; como se citó en Carrasco y Sánchez, 2008) realizaron un estudio, que les permitió extraer conclusiones mostrando, que la población mexicana tiende a vivir más intensamente el amor y la felicidad, siendo éstas las más importantes en la vida cotidiana, respecto de las emociones negativas.

Por último, entre los cambios biológicos provocados por la felicidad, Goleman (2000) menciona que se presentan los siguientes: aumento de la actividad en un centro nervioso que inhabilita los sentimientos negativos, favoreciendo la elevación de la energía disponible y disminuyendo los pensamientos inquietantes. Pero no se perciben modificaciones en la fisiología salvo la sensación de tranquilidad, que le permite al cuerpo recuperarse con mayor rapidez del efecto biológico de las emociones desconcertantes; permitiéndole al organismo un descanso general, disposición, entusiasmo y ganas de esforzarse para el cumplimiento de metas.

1.1.2.2.2 AMOR

El amor es considerado como una de las emociones más sublimes y con mayor significado en la vida del ser humano, la cual ha generado un sin fin de debates sobre su significado y naturaleza. Rubín (1970; como se citó en Carrasco y Sánchez, 2008) menciona que el amor es una actitud que un individuo tiene para con otro individuo particular, que implica ciertas tendencias a pensar, sentir y comportarse para con el individuo que los causa, incluyendo sentimientos de atracción física, dependencia, compatibilidad, respeto, altruismo, etc.

Carrasco y Sánchez (2008) consideran las siguientes dos definiciones del amor:: la primera es la de Sánchez Aragón, quien en 1995 consideraba que el amor podía reflejarse en conductas (como cuidado por el otro, respuesta ante sus necesidades físicas, expresiones físicas de afecto), en juicios (por ejemplo, “el amor es bueno”), en actitudes (valoraciones de ciertas conductas y sentimientos que se experimentan a través de la interacción y conocimiento de la persona) y en sentimiento (por ejemplo, sentir que se ama a una persona); y la segunda definición fue dada en 1998 por Crews, quien afirmaba que el amor era una emoción causada por la estimulación de algunas zonas del cerebro, evocadoras de placer, específicamente en los núcleos del hipotálamo; además el amor también tiene que ver con procesos químicos, en los cuales se involucran neurotransmisores y hormonas, destacando las feromonas.

Dentro de las perspectivas que han intentado estudiar el amor, Carrasco y Sánchez (2008) han encontrado las siguientes: Hatfield y Waster en 1978 hacen una distinción entre el amor pasional y el amor de compañía; por otro lado, Lee en 1876 señaló seis tipos comunes de amor, entre los cuales se encontraba el pragmático, el lúdico, el maníaco, el storge (de almacenamiento), el ágape y el erótico; y por último, Stemberg en 1985 afirma que existen diez tipos de amor, los cuales surgen a partir de la combinación de tres elementos básicos de éste: la intimidad, la pasión y el compromiso.

El amor, los sentimientos de ternura y la satisfacción sexual, activan el sistema parasimpático, que genera “respuestas de relajación”, dando origen a una serie de reacciones que incluyen al organismo en su totalidad, proporcionándole un estado

general de calma y satisfacción, lo cual lleva al individuo a manifestar conductas como la cooperación. Dicha emoción incluye sentimientos de aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, entre otros (Goleman, 2000).

Sánchez (2010) menciona que para Martínez en 2005, el enamoramiento era un proceso en el que participan dos personas cautivadas por la atracción física, por la proximidad, el afecto y la intimidad; es un trastorno de la sensibilidad, de la mente y del corazón, capaz de compaginar la personalidad de dos personas. La misma autora refiere que según Alberoni en 1996, el enamoramiento traspasa los mundos en los que viven dos personas y los envuelve en una especie de pérdida de juicio y éxtasis que va en contra del funcionamiento del intelecto. Todo ello manifiesto en la necesidad de tener proximidad con la otra persona y relacionarse sexualmente con él o ella, a causa de la imperante necesidad de permanecer cercana del objeto de amor.

Howard (2001; como se citó en Sánchez, 2010) habla de un amor obsesivo, el cual hace referencia al descontrol de un individuo respecto de otro, dichos pensamientos y sentimientos mantienen tanta intensidad que son capaces de interferir en la vida cotidiana de quien los experimenta, el sujeto afirma vivir sentimientos de preocupación, vacío, desesperación, carencia de pasión y una imperiosa necesidad de buscar la conexión con el objeto amado. En síntesis, el amor obsesivo, está constituido por el transcurrir del anhelo normal por el objeto de amor a una obsesión disfuncional por tenerlo, lo cual, ocasiona frustración, dolor y la disminución de autoestima ante la ausencia del ser amado.

Otro de los estilos del amor, según Baumeister y Wotman (1992; como se citó en Sánchez, 2010), es el amor desesperado, el cual es reflejado en una persona que busca a otra con demasiada consternación, a pesar de no ser correspondida. La persona que ama con desesperación presiona a la otra para estar a su lado, la acorrala, le obliga a tolerar su presencia y la presiona por todos los medios.

1.1.2.2.3 TRISTEZA

Muchas son las palabras que se han utilizado como sinónimo de tristeza, pues a través de los siglos se ha estudiado desde diferentes puntos de partida, por ejemplo, a partir de la psiquiatría, se ha utilizado el vocablo de moda *depresión*; desde un enfoque psicoanalítico se denomina tristeza a aquel dolor moral que padece un individuo; desde el psicoanálisis, Freud hablaba de una *melancolía* producida por algún duelo resultado de la pérdida del objeto amado, lo cual, lo llevó a encontrar en la cobardía moral de Lacan, el estatuto ético de la depresión, la renuncia del sujeto en relación a sus deseos; pues para Lacan, la tristeza era causada por una falla moral (López y Pérez, 2003).

Según Goleman y Villanueva, así como Clemente y Adrián (1995; 2000; como se citó en Cuervo e Izzedin, 2007), la tristeza se clasifica como una emoción primaria, al igual que la ira, el temor, la felicidad, el enfado, la sorpresa y el disgusto, dentro de las emociones negativas. Por otro lado, para López y Pérez (2003), 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.

Desde la postura de Lacan (como se citó en López y Pérez, 2003), 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.

Entre las definiciones actuales de tristeza, algunos autores la clasifican como una de las emociones negativas; según Vallés y Vallés (2000; como se citó en Cuervo e Izzedin, 2007), la tristeza abarca sentimientos de soledad, inactividad, autocompasión, aflicción, nostalgia, desesperanza y desánimo. Se habla de una persona triste cuando a nivel cognitivo encontramos ausencia de interés y de motivación ante actividades que antes le provocaban satisfacción, percibiendo la realidad de forma muy negativa y viendo sólo lo malo de las situaciones; o cuando a nivel conductual, la persona suele evitar las

actividades físicas, de igual forma, muestra modificaciones en sus expresiones faciales, así como en su postura.

Cuervo e Izzedin (2007) mencionan que, para Greenberg y Paivio en 1999, así como para Corbella en 1994, la tristeza es un medio a través del cual el individuo expresa la emoción que le fue producida por una situación de pérdida o desesperación, favoreciendo así el autocontrol y autoconocimiento. Por ello, la tristeza tiene ciertas funciones adaptativas, entre las cuales, se encuentran la expresión, considerándola útil para relacionarse con los demás, al obtener sus cuidados, y por último, prepara al sujeto frente a situaciones de estrés.

Respecto de la definición de tristeza, Cuervo e Izzedin (2007) encontraron que para Palmero, Fernández.-Abascal, Martínez y Choliz en 2001, la tristeza estaba estrechamente relacionada con la sensación de pérdida o fracaso, actual o posible, de metas valiosas (entendida como un objeto o persona); las autoras ya mencionadas, refieren que para Bowlby de 1969 a 1980; Corbella en 1994; Greenberg y Paivio en 1999; Lazarus y Lazarus en 2000, así como para Páez y Vergara en 1992, dicha emoción es provocada por la experiencia de separación o pérdida de vínculos afectivos, el fracaso por no alcanzar metas importantes, la pérdida de autoestima y algunos problemas sociales, entre otros.

Desde la perspectiva de Goleman (2000), 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 disminución en la energía y en el 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. Es importante mencionar que, según Vallés y Vallés (2000; como se citó en Cuervo e Izzedin, 2007), las emociones negativas son más frecuentes y con mayor duración, en comparación de las emociones positivas, pues en la vida cotidiana ocurren más sucesos y situaciones que producen frustración en el individuo.

1.1.2.2.4 ENOJO

Desde el modelo de Fischer, Shaver y Carnochan (1990; como se citó en Sánchez, Retana y Carrasco, 2008), el enojo es considerado una emoción básica y negativa. Entre las definiciones que algunos autores han dado al enojo, encontramos que es considerado como aquella fuerza que da impulso ante situaciones percibidas como causantes de frustración para un individuo. Para Sánchez (2010) cada ser humano vive las experiencias emocionales de manera personal y específica, lo cual depende de sus previas experiencias, de su aprendizaje, carácter y de las situaciones concretas.

Según Sánchez Aragón y Sánchez Ruíz (2009; como se citó en Sánchez, 2010), el enojo es una emoción que provoca la sensación de displacer (valencia negativa), se suscita por la experiencia de una situación no esperada (aparición súbita, a partir de un estado cognoscitivo y sensación de imprevisibilidad), sale de las normas apropiadas, produciendo la necesidad de modificación y/o corrección (poca duración). La impotencia, coraje, desvalorización, mal humor, malestar y odio se asocian a dicha emoción, a partir de la ideación de una venganza (con dirección intencional a un objeto específico). Por ello Sánchez (2010) comenta que el enojo es provocado a partir de la sensación de traición, la cual, debe ser reflexionada para lograr su control, solucionando la situación, o bien evitándola.

Existen algunas pautas conductuales que se asocian al enojo, las cuales facilitan la acción, como gritar, golpear, conductas agresivas, estallar con insultos, salirse de control, discutir calurosamente, aventar objetos, pelear; pero igual se puede buscar la calma, el aislamiento y se evita hablar del tema. Según Ekman y Oster (1979; como se citó en Sánchez, 2010), las reacciones fisiológicas que encontramos ante el enojo son, la elevación de la temperatura, llanto, dolor intenso en la boca del estómago, temblores en el cuerpo, dolores de cabeza, tensión y episodios de desesperación, mientras que su expresión facial incluye abrir los ojos, los parpados se ponen tensos, la formación de arrugas verticales en la frente, se frunce el ceño, la mirada es tensa y enfocada y los labios y mandíbulas también se tensa con mucha fuerza.

La expresión del enojo, al igual que las demás emociones, es subjetiva y particular de cada individuo; a pesar de ello Bisquerra (2000; como se citó en Murillo, 2008) menciona que el enojo genera una actitud de impaciencia hacia la acción, emanada como una respuesta inmediata e imparable, la cual se transforma a menudo, en ataques verbales o físicos. El ataque como una manifestación del enojo es una respuesta no adecuada, expresada en algunos casos con las personas que provocaron dicha emoción, con terceras personas o con uno mismo.

Murillo (2008) refiere que otra de las manifestaciones que un sujeto puede expresar ante el enojo es la evasión, de la cual Riso en 1997 mencionó que reprimir o esconder el enojo, no es más que una manifestación del poco cuidado ante la oportunidad que tiene un sujeto, para integrar la emoción de forma constructiva a su vida. Por otro lado, Levy (2000; como se citó en Murillo, 2008) menciona en su definición, que el enojo funciona como una guía que dirige a la persona hacia la búsqueda de situaciones que le puedan causar frustración, para vencerlas de manera competitiva.

Levy (2000; como se citó en Murillo, 2008) propone cuatro formas específicas de expresar el enojo: la primera (y más primitiva) se denomina descarga, que le permite al sujeto restablecer su estado de equilibrio y funcionamiento, pues se trata de la disminución de la tensión acumulada; la segunda forma es, dar a conocer al otro (s) el impacto que ha causado con sus actos en uno mismo, dicho estilo está constituido por dos pilares: el acto de nombrar y expresar la emoción, para darla a conocer de la forma más completa y comprensible posible, buscando que la otra persona pueda modificar su conducta; la tercera forma es reparar lo reparable, elaborando un plan capaz de disminuir la ocurrencia del problema; y la cuarta forma es el castigo hacia el otro por haber ocasionado dicha emoción, quienes expresan de esta forma el enojo, creen que descalificar, reprochar o castigar al otro es la mejor manera de manifestar la frustración experimentada.

Desde la perspectiva de Murillo (2008), otra de las características del enojo es el efecto transitorio, ya que la emoción está y permanece allí, hasta alcanzar su meta, buscando eliminar los elementos que son percibidos como frustrantes en ese momento. Si la persona continua experimentando el enojo por mucho tiempo después del evento

precipitante, Riso (1997; como se citó en Murillo, 2008) afirma que estaría experimentando resentimiento, el cual es más perjudicial para quien lo experimenta que para los demás.

Por último, para Goleman (2000), la expresión de disgusto es la misma en cualquier país del mundo, pues transmite un mensaje idéntico: algo es desagradable o repugnante. 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.

1.1.2.2.5 MIEDO

El miedo funciona como una emoción primaria en el ser humano, pues le ha permitido a lo largo de su historia sobrevivir ante situaciones de peligro, es por ello que se le puede llamar “energía de protección” (Lange, 2001, p. 35). El miedo en cuanto a su función sana y protectora, permite el mantenimiento de la especie humana, gracias a la activación de un sistema de alerta inconsciente, que nos acompaña de forma permanente, permitiéndonos reaccionar rápidamente ante situaciones de peligro, por ejemplo: atacando, huyendo o inmovilizando -esta última, para pasar desapercibido- (Lange, 2001).

Según Whitehead (1994; como se citó en Valdez, Álvarez, González-Gómez, González-Arratía y González, 2010), el miedo es un mecanismo básico que el ser humano utiliza como defensa, es complejo pues tiene componentes emocionales y evoca reacciones a nivel físico y fisiológico, como el aumento de latidos cardíacos, las fosas nasales se ensanchan, la respiración y sudoración aumentan y una reacción de alerta inminente ante la sensación de peligro, así como la pilo-erección, está asociada, por Martín y Cols (1976; como se citó en Ramírez, 1993), a la expresión emocional de los felinos en el enojo y el miedo, manifestándose por un aislamiento térmico de la piel y formando así parte de los componentes de activación vegetativa.

Algunos autores como Valdez (2009; como se citó en Valdez, Álvarez, González-Gómez, González-Arratía y González, 2010) conciben el miedo como una de las emociones centrales del repertorio conductual instintivo y aprendido con que cuentan diversas especies. Dicha emoción es el resultado de la evolución biológica y psico-socio-cultural, ya que cualquier miembro de la especie la experimenta ante la presencia de alguna amenaza o riesgo, para así salvaguardar su vida.

En base en las definiciones dadas, el miedo es una de las emociones básicas negativas y el principal sistema de seguridad, motivación y generadora de adaptación a circunstancias nuevas del ser vivo, determinando y organizando la conducta. Podemos encontrar en este punto la importancia del miedo por su función adaptativa elemental para la sobrevivencia y subsistencia de todas y cada una de las especies que han

logrado sobrevivir en el planeta (Valdez, Álvarez, González-Gómez, González-Arratía y González, 2010).

Según la teoría de la Paz y el Equilibrio de Valdez (2009; como se citó en Valdez, Álvarez, González-Gómez, González-Arratía y González, 2010), el miedo es una emoción constituida por niveles, dentro de los cuales se encuentran diversos tipos de miedo, ejemplo de ellos son: la muerte o enfermedad; la soledad, abandono, o rechazo; el castigo o venganza; las penurias o necesidades; la pérdida de la libertad; entre otras.

El miedo tiene dos funciones fundamentales: la primera premisa afirma que actúa como un agente de alarma haciéndole saber al organismo que se encuentra en peligro y que dicho peligro es la causa de la alteración a su equilibrio y estabilidad; la segunda premisa afirma, que el miedo funciona como una señal informativa para el organismo, que le posibilita actuar o hacer algo, ya sea para encontrar y adaptarse a una nueva situación de estabilidad o de propia organización del organismo, es decir, funciona como una guía de ubicación y adaptación (Valdez, Álvarez, González-Gómez, González-Arratía y González, 2010).

No podemos dejar de lado la particularidad y subjetividad de las emociones, ya que el miedo no es una excepción y el origen de dicha emoción puede ser diverso, dependiendo del contexto sociocultural. Según Valdez (2009; como se citó en Valdez, Álvarez, González-Gómez, González-Arratía y González, 2010), los eventos capaces de generar miedo no son los mismos en todas las personas, pues no todas las necesidades o carencias que se tienen son iguales, ya que, los niveles y tipos de miedo que se experimentan, cambian y dependen básicamente del sexo y de la etapa de vida en la que la persona se encuentre.

Valdez, Álvarez, González-Gómez, González-Arratía y González (2010) refieren desde la perspectiva biológica, Méndez en 1999, así como Valdez, Díaz Loving y Pérez, en 2006, que las diferencias por sexo se deben a que en los mamíferos superiores –entre ellos el ser humano-, los machos son generalmente de mayor tamaño y peso, respecto de las hembras, es por ello que poseen las características físicas que permiten a los machos enfrentarse a diversos peligros y situaciones generadoras de miedo, más eficaz y

exitosamente que las hembras, quienes al carecer de la misma fortaleza física, se ven impedidas a hacer frente a las amenazas, con facilidad.

Por otro lado, desde una perspectiva social, se ha encontrado que en algunas culturas, las niñas tienen puntuaciones más elevadas en las pruebas de miedos, respecto de los niños, siendo la probable causa, la educación de los padres quienes enseñan a sus hijos a reprimir sus emociones para verse ante la sociedad como niños más valientes; mientras que a las niñas les enseñan a vivir bajo la protección del sexo masculino (Valdez, Álvarez, González-Gómez, González-Arratía y González, 2010).

El miedo como emoción básica se encuentra manifiesta en la vida diaria del ser vivo, tomando forma y valor adaptativo y de sobrevivencia como parte de las emociones negativas; como 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. Todas las emociones, y específicamente el miedo, son indicadores potenciales de motivación para cualquier persona, dicha motivación dirige la conducta, la cual es determinada por la intensidad y tipo de miedo que se experimente. Desde el plano social, la literatura hace referencia al miedo como una “maniobra de control social” (Gordillo y Mestas, 2012).

A nivel biológico, cuando una persona experimenta miedo, la sangre fluye con dirección a los músculos esqueléticos grandes, como las piernas (para huir) y el rostro se queda pálido, pues la sangre deja de circular por él (Goleman, 2000). Jerarquizar o agrupar las emociones, según su valencia, ha sido un trabajo evidentemente necesario, para Fischer, Shaver y Carnochan (1990; como se citó en Sánchez, Retana y Carrasco, 2008), tanto las emociones positivas: amor y felicidad; como las emociones negativas: enojo, tristeza y miedo; son procesos complejos que impactan al sujeto a nivel cognitivo, conductual y biológico, dicho impacto depende, la mayoría de las ocasiones, de si la emoción es positiva o negativa.

1.2 CONCEPCIÓN TEÓRICA DEL CONSTRUCTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

A partir de una revisión histórica de las definiciones que se tienen de la palabra “inteligencia”, es evidente que en la antigüedad era concebida como un aspecto netamente biológico, con bases en la herencia genética, localizada dentro de la mente del individuo, la cual podía medirse a través de pruebas de inteligencia. Es hasta 1921 cuando se convoca el primer simposio sobre el significado de la palabra inteligencia, y siendo catorce los expertos quienes discutieron sobre el concepto, surgen algunas definiciones, por ejemplo:

Thorndike define inteligencia como “el poder de dar buenas respuestas desde el punto de vista de la verdad o el hecho”; Terman sostiene que la inteligencia es “la capacidad de pasar a un pensamiento abstracto”; Pintner asevera que la inteligencia es “la capacidad de adaptarse adecuadamente a la vida en situaciones relativamente nuevas”, y Woodrow la define como “la capacidad para adquirir capacidad (Molero, Saiz y Esteban, 1998, p.10).

Respecto de las investigaciones que se han hecho en cuanto a la inteligencia emocional, Galton (1822,1911; como se citó en Molero, Saiz y Esteban, 1998), es uno de los primeros investigadores que se encargó del estudio de las diferencias en la capacidad mental, demostrando que éstas eran causadas por la diversidad de una persona a otra en los procesos más básicos.

Galton afirmó que: un sujeto muestra su valor como persona a través de la totalidad; somos un conjunto de tendencias y a su vez el resultado de ellas es lo que expresamos en nuestros actos y da sentido y significado a nuestra existencia (Molero et al. 1998, p. 14).

Molero, Saiz y Esteban (1998), se dieron a la tarea de hacer un compendio de las aportaciones que se han hecho, respecto del constructo de inteligencia, entre las cuales podemos encontrar las siguientes: Goddard en 1923, explica que la conducta humana está determinada por la inteligencia, es innata y por ende es poco probable que se modifique por la influencia del mundo exterior; posteriormente, Koffka (1887,1941); Köhler (1887,1967) y Wertheimer (1980,1943), a partir de la teoría de la Gestalt, introducen el

concepto de discernimiento (como el juicio o pensamiento productivo) dentro del concepto de inteligencia. Años más tarde, después del auge de la inteligencia artificial y del rotundo fracaso por convertir la psicología en una rama de las ciencias de los computadores, Hebb en 1960; Holt en 1996 y Breger y MaGAUCH en 1965, dan inicio al renacimiento de la psicología cognitiva y el concepto de inteligencia sufre pequeñas modificaciones.

Gardner (1983,1993; como se citó en Rego y Fernandes, 2005) crea la teoría de las inteligencias múltiples, incluyendo las inteligencias inter-personal (capacidad de comprender los “estados del espíritu” y el deseos de los otros, y actuar) e intra-personal (capacidad de auto-evaluación y conocimiento de los propios sentimientos), lo cual permitió establecer las primeras bases de la inteligencia emocional. Posterior a esto, se comienza a utilizar el concepto de inteligencias “múltiples”, lo cual pone de manifiesto el desconocimiento total del número de capacidades humanas, las cuales no habían sido tomadas en cuenta en el concepto tradicional de inteligencia (Molero, Saiz y Esteban, 1998).

Desde la perspectiva de Velásquez, Calle y Remolina (2006), es Gardner quien en 1997 define la inteligencia como un conjunto de habilidades individuales que permiten resolver y enfrentar problemas reales; y sostuvo que existían siete tipos de inteligencias: la verbal-lingüística (habilidad de hacer uso de las palabras y el lenguaje), la lógica-matemática (habilidad para el razonamiento inductivo-deductivo, para los números en el reconocimiento y la abstracción de patrones), la visual-espacial (habilidad de visualizar objetos o dimensiones espaciales, creando imágenes y cuadros internos), la kinestética o del cuerpo (sabiduría del propio cuerpo para controlar la emoción física), la rítmica-musical (habilidad para reconocer patrones de tonos y sonidos, así como ritmos y escalas), la interpersonal (capacidad de relacionarse y comunicarse socialmente con otros) y la inteligencia intrapersonal (parte espiritual que es inherente al comportamiento, así como, la autorreflexión y la conciencia de uno mismo).

Según Rego y Fernandes (2005), hablar de inteligencia emocional antes de 1990 era prácticamente imposible, aunque si bien es cierto, los estudios e investigaciones de la inteligencia han llevado un proceso a partir de 1950 (aproximadamente), el concepto de

inteligencia sólo hacía referencia a los aspectos cognitivos, como la resolución de problemas, memoria, razonamiento, procesos lógico-matemáticos, entre otros; los autores mencionados anteriormente señalan que Salovey y Mayer en 1933, afirmaron que el desarrollo de la inteligencia emocional (IE) tenía su origen como constructo en los trabajos realizados en el área de la inteligencia social, entendiendo la IE como parte de la inteligencia social.

Por su parte, Gardner y Hatch (1989) mencionaron que la inteligencia interpersonal es la capacidad del sujeto para reconocer las emociones en otros, manifestando una respuesta apropiada a dichos estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos; mientras que la inteligencia intrapersonal abarca el autoconocimiento, el acceso a los propios sentimientos, la habilidad para discriminar y seleccionar emociones que orienten su vida.

Gardner y Hatch (1989), en su modelo de inteligencias múltiples, relacionan la inteligencia emocional con la inteligencia intrapsíquica o intrapersonal, la cual abarca: liderazgo, aptitud de establecer relaciones, mantener amistades, capacidad de solucionar conflictos y habilidad para el análisis social. Pero es hasta 1990, cuando Salovey y Mayer nombran “inteligencia emocional” a la habilidad del individuo para controlar las propias emociones y las de los demás, así como discriminar de entre ellas y utilizar la información que le proporcionan, como guía de sus pensamientos y conductas.

Cabe destacar que son Salovey y Mayer (1990), quienes por primera vez hacen uso del constructo inteligencia emocional, a partir de lo cual, el campo de las habilidades emocionales se amplía gracias a diversos estudios e investigaciones. Para dichos autores, la inteligencia emocional abarcaba los siguientes ámbitos: evaluación, expresión y regulación de emociones, así como, la utilización de información con carga emocional en el pensamiento y la actuación. Por otro lado, Pérez y Castejón (2005) afirman que los sujetos con mayor nivel de habilidad emocional, tienden a reconocer con más facilidad sus propios estados emocionales y los de los demás; lo cual, les permite trabajar eficazmente dentro de un grupo, manteniendo relaciones interpersonales de calidad.

Goleman (1990; como se citó en Molero, Saiz y Esteban, 1998), siendo entrenado como psicólogo en Harvard, coincidía con los trabajos de Salovey y Mayer, a partir de lo cual escribió el popular bestseller “Emotional Intelligence” (1995), realizando algunas investigaciones en las que utilizó su primera prueba y sostuvo que los factores emocionales y sociales eran importantes en la conceptualización de la inteligencia. Según Rego y Fernandes (2005), a partir de la aparición del libro “Inteligencia Emocional” de Goleman, surge una “nueva ola” desde la “nueva inteligencia”, adquiriendo así gran popularidad e interés en el campo de estudio.

En 1995, Goleman define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que incluyen el autocontrol, entusiasmo y persistencia, así como la habilidad para motivarse a uno mismo; interviniendo los impulsos y aplazando la gratificación, así como la regulación de los estados de ánimo de uno, y no dejar que la aflicción inunde la habilidad para pensar, empatizar y esperar (Paz y cols, 2003). Otra de las aportaciones que determinaron la “nueva ola”, tiene su centro en el postulado de Goleman (2000), quien afirmó que el nivel de inteligencia emocional es un factor importante en el control de las emociones, lo cual influye a su vez, en la conducta y en la eficacia de las interrelaciones. Así que, define la IE, como la capacidad para reconocer sentimientos en uno mismo y en otros, siendo hábil para gerenciar los sentimientos al relacionarnos con otros.

La inteligencia emocional da cuenta de que la inteligencia no es sólo el coeficiente intelectual (CI), pues existe un conjunto de habilidades sociales y prácticas, que están poco relacionadas con la inteligencia académica y que son la clave para descubrir por qué el éxito que una persona pueda alcanzar en su vida no siempre corresponde a un CI elevado (Paz y cols, 2003). Actualmente la inteligencia emocional se ha convertido en un tema relevante y central para muchas de las investigaciones que se están llevando a cabo en países como Europa, Estados Unidos y Latinoamérica (Navarro, 2007).

Según Salovey y Mayer en 1990, “la inteligencia emocional es la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento

propios” (Dueñas, 2002, p. 82). Por otro lado, en los últimos años, Salovey y Grewal (2005; como se citó en Sánchez, 2010) definieron la inteligencia emocional como una función de las interacciones entre las emociones y cogniciones de un individuo, como una habilidad y como un rasgo, el cual varía de persona a persona.

Según Fernández-Berrocal y Ruíz (2008), la inteligencia emocional cumple la función adaptativa de las emociones, capacitando al sujeto para la solución de sus problemas cotidianos y adaptarse a su medio; dicha habilidad genera bienestar personal, éxito en la vida y en las relaciones interpersonales del sujeto. Por último, cabe destacar que Molina (2002) afirma, desde la inteligencia emocional, que 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.

1.3 ESTUDIOS RELACIONADOS CON LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Actualmente existen algunos estudios que se han realizado respecto de la inteligencia emocional (IE), en diversos ámbitos de la vida del ser humano. Extremera y Fernández-Berrocal (2004; como se citó en García, Ortega, Rivera, Romero y Benítez, 2013) se han encargado del estudio de la IE en el campo de la educación, lo cual les ha permitido encontrar evidencias de la marcada influencia que tiene la IE en el desarrollo socio-personal y escolar de los individuos.

En algunas investigaciones realizadas en EE. UU. se encontró que los alumnos universitarios con niveles más elevados de IE, tienden con menor frecuencia a presentar 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. De dichos estudios, los autores concluyen que aquellos alumnos que son emocionalmente inteligentes poseen un mayor ajuste psicológico, lo cual les produce niveles elevados de bienestar emocional, reflejados en su rendimiento escolar, así como, en la calidad de sus relaciones interpersonales, minimizando conductas disruptivas, agresivas o violentas (García, Ortega, Rivera, Romero y Benítez, 2013).

Respecto de la inteligencia emocional en el ámbito de la salud, García, Ortega, Rivera, Romero y Benítez (2013) mencionan que estudios realizados por Carrothers, Gregory y Gallagher en 2000, con alumnos de medicina (durante su proceso de formación), permiten ver que la IE es un factor básico del rendimiento académico, lo cual, estimula el desarrollo de habilidades como la empatía, la compasión y la madurez, en el campo de la práctica clínica. García, Ortega, Rivera, Romero y Benítez (2013), también refieren un estudio de Martínez, Piqueras y Ramos, quienes en 2010, encontraron que niveles elevados de IE, tienen una fuerte relación con una buena salud mental, contrario a los bajos niveles, en los cuales, se presentan desajustes emocionales, trastornos de alimentación y de personalidad, conductas antisociales y síntomas somáticos.

Por su parte, Prieto, Inciarte, Rincón y Bonilla (2008), en un estudio realizado con estudiantes de medicina, en una universidad de Venezuela, concluyeron que es necesario identificar y potenciar la IE en los estudiantes de ciencias de la salud, ya que esto permitiría obtener índices más altos de curación de los pacientes que se encuentren bajo su cuidado.

Siguiendo la línea del campo de la investigación en el ámbito académico, se encontró un estudio con estudiantes de la Unidad de Ciencias de la Salud de la Universidad Veracruzana en México, realizado por Reboledo-Santes, Mazadiego-Infante y Ruiz-Carús (2012; como se citó en García, Ortega, Rivera, Romero y Benítez, 2013), en el cual, a partir de la aplicación del TMMS-24, encontraron que hombres y mujeres presentan un manejo emocional muy similar, aunque también observaron diferencias significativas, mostrando que los hombres de la carrera de odontología obtuvieron puntajes más elevados en atención, claridad y reparación emocional; por su parte, las mujeres de psicología lograron puntajes más elevados en atención emocional, en comparación con las mujeres de medicina, odontología y enfermería. Resultados que llevaron a los autores a concluir que el éxito personal y profesional no están determinados por el coeficiente intelectual, pues también dependen de la IE.

Respeto del tema de las diferencias entre hombres y mujeres y la IE, Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001; como se citó en García, Ortega, Rivera, Romero y Benítez, 2013) realizaron una investigación en la cual encontraron que son las mujeres quienes más frecuentemente obtienen puntuaciones más elevadas en IE, siendo más capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales y de apoyo social, así como de identificar expresiones emocionales y tener conductas más adaptativas mejorando sus emociones negativas, respecto de los hombres.

Por su parte, García, Ortega, Rivera, Romero y Benítez (2013) realizaron un estudio con 236 estudiantes universitarios de seis carreras del Instituto de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México, a dicha muestra le aplicaron el instrumento TMMS-24. Los resultados que obtuvieron los autores, muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas al combinar entre sí las variables (carrera, sexo y nivel de trayectoria escolar), con las tres dimensiones que tiene

el instrumento (atención, claridad y reparación), aunque si se observaron diferencias al interior de cada variable con respecto a las tres dimensiones.

En cuanto a la dimensión atención, se observó en el estudio anterior, una marcada superioridad en los alumnos (as) de la carrera de psicología, respecto a las otras; de igual forma se observó que las alumnas de la carrera de odontología reportan medias más elevadas en atención, que los hombres de dicha carrera, en la dimensión atención también hubo diferencias en el nivel de trayectoria escolar, siendo los alumnos del nivel inicial quienes reportaban frecuencias más altas. En la dimensión claridad, no se observaron diferencias significativas en las variables carrera y sexo, pero si en la trayectoria escolar; siendo los alumnos del nivel medio, en el que se encuentran diferencias, respecto del inicial y final. Y por último en la dimensión reparación, tampoco se encontraron diferencias significativas en las variables carrera y sexo, pero si en la trayectoria escolar, mostrando que son los alumnos de los niveles iniciales y medio quienes reportan medias más elevadas que los alumnos de los niveles finales

En estudios respecto de la IE aplicada en contextos escolares y el género, Cantero (2009) realizó un estudio que tuvo por objetivo identificar si la inteligencia emocional, la empatía, la personalidad y el optimismo eran aspectos de género. En este estudio participaron 444 estudiantes universitarios de diversos campos científico-académicos, 64% mujeres y el 36% hombres de la Universidad de Alicante, y con base en la aplicación del TMMS-24, el inventario de personalidad NEO-PI-R, el test de empatía cognitiva y afectiva TECA y el cuestionario de LOT-R de optimismo y pesimismo; las autoras encontraron que las mujeres obtienen puntajes más elevados en las variables de atención emocional, alegría empática, neuroticismo, extroversión, amabilidad y responsabilidad, respecto de los hombres, quienes puntúan más elevado en cuanto al estrés empático. No se puede afirmar que existan diferencias en IE entre varones y mujeres, pero si existen ciertas desigualdades en factores concretos (atención emocional).

Dentro de este campo de estudio, Núñez y Romero (2009) realizaron un proyecto llamado “Eudaimon”, un programa de desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios, y a partir de un análisis cuantitativo de los datos reportados por

los 34 participantes del seminario práctico “pedagogía emocional” (2007-2009), la mayoría estudiantes de psicología, entre otros, 91.2% mujeres y 8.8% hombres, encontraron que los estudiantes valoraron muy positivamente la incidencia del seminario en el proceso de desarrollo de la IE, específicamente en las áreas de autoconocimiento emocional, automotivación y expresión emocional.

CAPÍTULO II.

HABILIDADES EMOCIONALES Y SUS MODELOS EXPLICATIVOS

2.1 HABILIDADES EMOCIONALES COMO PARTE DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Muchas son las definiciones que se tienen del concepto de inteligencia emocional, pero Pérez y Castejón (2005; como se citó en García, Ortega, Rivera, Romero y Benítez, 2013) refieren a Mayer y Salovey como los primeros teóricos, quienes en 1990 definen la inteligencia emocional, como un subconjunto de lo que llaman inteligencia social, incluyendo habilidades como el monitoreo de las propias emociones y de las de los demás, siendo capaces de diferenciar entre éstas y de esta forma tener una guía.

García, Ortega, Rivera, Romero y Benítez (2013) refieren que Mayer y Salovey en 1990, elaboraron el primer modelo que muestra una serie de habilidades emocionales como parte de la IE, centrandó el procesamiento de la información emocional en dichas habilidades, lo cual les da un carácter adaptativo; al respecto, los autores ya mencionados, afirman que Gabel en 2005 señala que dicho modelo está compuesto por cuatro fases de capacidades emocionales, cada una construida progresivamente sobre la que le antecede. Por tanto podemos decir que son estos dos autores quienes afirman que son las habilidades emocionales parte de la inteligencia emocional.

La primera de las fases de Gabel (2005; como se citó en García, Ortega, Rivera, Romero y Benítez, 2013), la componen las dos capacidades más básicas, es decir, la percepción e identificación emocional, dichas capacidades toman sentido durante el proceso de maduración del individuo, así que se desarrollan y perfeccionan con el paso del tiempo, aumentando el número de emociones que pueden ser percibidas, para posteriormente ser asimiladas en el pensamiento, e incluso compararlas con otras sensaciones; dando inicio a la segunda fase, que exige hacer consciente la emoción en el pensamiento, evaluarla y utilizarla en la solución de problemas (esta fase funciona como guía de acción para la toma de decisiones). La tercera fase incluye las normas socioculturales, así como las experiencias previas, aquellas que rigen la capacidad de

razonar las emociones; y finalmente en la cuarta fase se logra la regulación y el manejo de los sentimientos y emociones, alcanzando un crecimiento personal.

Desde otra perspectiva, la inteligencia emocional estimula el desarrollo del potencial que se tiene para la adquisición de habilidades prácticas, que influyen en nuestras relaciones, así como en el desarrollo de cinco elementos (motivación, autorregulación, empatía y destreza), los cuales según Goleman (2000; como se citó en Enríquez, 2010), son indispensables en la adquisición de las habilidades emocionales.

La IE está constituida por una serie de conocimientos y aptitudes emocionales ordenados en habilidades, que infieren en la capacidad de afrontar eficazmente las demandas del entorno, dichas habilidades son las siguientes: 1) habilidad para ser consciente de sí mismo, logrando comprenderse y por ende expresarse, 2) habilidad para ser consciente de los demás, comprendiéndolos y relacionándose con ellos, 3) habilidad para experimentar emociones muy intensas, controlando los propios impulsos y 4) habilidad de adaptación ante cambios, siendo capaz de solucionar los posibles problemas personales y/o sociales. Desde este modelo, parecen ser las habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, control del estrés y el humor general, los cinco aspectos importantes (Goleman, 2001; como se citó en Enríquez, 2010).

Según Bisquerra y Pérez (2007), al hablar de habilidades emocionales, se hace referencia a competencias emocionales, entendiéndolas como un subconjunto de aquellas competencias personales que posee el sujeto. Los autores ya mencionados, refieren que Salovey y Sluyter en 1997, identificaron las siguientes cinco dimensiones que forman parte de las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol; las cuales constituyen algunos componentes de la inteligencia emocional.

Es importante mencionar, que las competencias emocionales están relacionadas con la autoeficacia de la expresión emocional; en la siguiente lista se mencionan ocho de las habilidades que forman parte de las competencias emocionales: 1) conciencia del propio estado emocional, que refiere a la capacidad de experimentar emociones

simultaneas y múltiples, 2) habilidad para diferenciar las habilidades de los demás, con base en claves culturales y con significado emocional, 3) habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos social y culturalmente aceptados, relacionando las emociones con los roles sociales y 4) capacidad para implicarse de forma empática en las experiencias emocionales de otros (Saarni, 1997, 2000; como se citó en Bisquerra y Pérez, 2007).

De igual forma, continuando con este listado, Saarni menciona las últimas cuatro habilidades: 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) capacidad de autoeficacia emocional, que permite al individuo verse a sí mismo y sentirse por encima de todo, como quiere sentirse, aceptando su propia experiencia emocional.

Según Mayer, Caruso y Salovey (2000; como se citó en Sánchez, Retana y Carrasco, 2008), la inteligencia emocional es un constructo que se ha definido de diversas formas, es concebido como la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones de manera adecuada y con finalidades de adaptación; de igual forma se define como una habilidad para comprender las emociones y tener conocimiento emocional, accediendo o generando sentimientos que faciliten los procesos cognitivos y las conductas adaptativas; entendiéndose también como una habilidad para regular las propias emociones y las de los demás. Es importante mencionar, que desde la perspectiva de estos autores, la inteligencia emocional está compuesta por: la percepción, expresión, el entendimiento emocional, la facilitación del pensamiento y la regulación emocional.

Por último, cabe mencionar que en comparación con las definiciones anteriores, Sánchez, Retana y Carrasco (2008) mencionan que las habilidades emocionales que forman parte de la inteligencia emocional y funcionan como recursos regulatorios son; el entendimiento emocional, la percepción emocional y la expresión emocional.

2.2 MODELO DE LOS “CUATRO ELEMENTOS” DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE SALOVEY Y MAYER

Cronológicamente, uno de los primeros modelos que surgen, con el objetivo de explicar, definir y evaluar la inteligencia emocional, es el denominado, “Los Cuatro Elementos” elaborado por Salovey y Mayer (1997; como se citó en Grewal y Salovey, 2006), en el cual definen la inteligencia emocional como aquella capacidad de percibir los propios sentimientos y los de los demás, diferenciando entre ellos y sirviéndose de esta información para dirigir el pensamiento y la propia conducta.

En este modelo, los autores organizaron la inteligencia emocional en cuatro dominios: 1) capacidad para percibir las emociones en forma precisa, 2) capacidad de aplicar las emociones para facilitar el pensamiento y el razonamiento, 3) capacidad para comprender las emociones y 4) capacidad para controlar las propias emociones y las de los demás (Grewal y Salovey, 2006). Dichos dominios fueron definidos por Salovey y Mayer (1997; como se citó en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), de la siguiente forma:

La percepción emocional es el primer dominio de la IE, y refiere a la habilidad para identificar y reconocer los propios sentimientos y los de los demás, prestando atención y decodificando de manera precisa las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Se refiere al grado en el que identificamos convenientemente nuestras emociones, al igual que los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que las acompañan. Implica también la capacidad para discriminar de forma acertada, la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por las personas que nos rodean.

El segundo dominio de la IE es denominado facilitación o asimilación emocional, e implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos durante el razonamiento y la resolución de conflictos. Esta habilidad está centrada en cómo las emociones afectan nuestro sistema cognitivo y cómo nuestros estado afectivos pueden ayudar a la toma de decisiones, priorizando los procesamientos básicos y focalizando nuestra atención en aquello que realmente es importante. Ya que en función de los estados emocionales, la

percepción de los problemas se modifica, incluso mejora el pensamiento creativo. Es decir, esta habilidad plantea que las emociones influyen de manera positiva sobre nuestro razonamiento y nuestra forma de procesar información.

La comprensión emocional es el tercer dominio de la IE, el cual implica la habilidad para desglosar el enorme y complejo repertorio de señales emocionales, así como, nombrar esas emociones y reconocer a qué categoría pertenecen dichos sentimientos, a través de una actividad anticipatoria y/o retrospectiva para reconocer las causas del estado de ánimo, así como las futuras consecuencias de acciones específicas. También implica la capacidad de modificar los diversos estados emocionales, interpretando el significado de las emociones complejas, para reconocer el cambio de un estado emocional a otro y el surgimiento de sentimientos contrarios y simultáneos.

La regulación emocional es concebida como el cuarto dominio y es la habilidad más compleja de la inteligencia emocional, ya que incluye la capacidad de estar abierto a los sentimientos positivos y negativos, reflexionando sobre los mismos y así eliminando o aprovechando la información que los acompaña, en función de su utilidad. Incluye la regulación de las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas y estimulando las positivas, controlando nuestros mundos intrapersonal e interpersonal, los cuales son considerados procesos emocionales más complejos, pues se trata de regular conscientemente las emociones, para lograr el desarrollo emocional e intelectual.

Según Mayer, Salovey y Caruso (2000; como se citó en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), existen dos tipos de modelos, al abordar la inteligencia emocional: el modelo "Mixto" y el modelo de "Habilidad", basados en el procesamiento de la información. Desde la perspectiva de Bar-On y cols. (2000; como se citó en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), el modelo "Mixto concibe la inteligencia emocional, a partir de una visión amplia, como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diferentes habilidades cognitivas.

El modelo de "Habilidad", según Sternberg y Kaufman (1998; como se citó en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), es una visión un tanto restringida, ya que concibe la inteligencia emocional como una inteligencia genuina, que tiene su base en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento. Desde esta perspectiva, se afirma que las emociones aportan recursos a la resolución de problemáticas, facilitando la adaptación al medio (por ello se considera una visión más funcionalista).

Con base en el modelo anterior, Salovey y Mayer (1997; como se citó en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005) consideran la inteligencia emocional como una habilidad que tiene su punto central en el procesamiento de la información proveniente de las emociones, capaz de combinarlas con el razonamiento, para lograr un juicio más efectivo y un pensamiento más inteligente sobre las experiencias emocionales.

De igual forma, Salovey y Mayer (1990) perciben la inteligencia emocional como un sistema inteligente que forma parte de otras inteligencias tradicionales y bien establecidas, por ejemplo, con la inteligencia verbal, por el vínculo con la expresión y comprensión de los sentimientos. Mientras en 2005, Grewal y Salovey definen la inteligencia emocional (a partir del modelo de la "Habilidad") como la habilidad para procesar información importante de nuestras emociones, la cual no depende de los rasgos estables de nuestra personalidad (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

2.3 MODELO DE LOS “RECURSOS REGULATORIOS” DE SÁNCHEZ ARAGÓN

El modelo de los “Recursos Regulatorios” es un modelo explicativo, relativamente nuevo, que ha surgido a partir de la observación de nuevas demandas del ser humano, ya que desde la perspectiva de Gross, Richards y John (2006; como se citó en Sánchez, 2010), la regulación emocional, incide de manera importante en la vida del ser humano, para lograr el funcionamiento individual y social, pues funge como estructura mediadora entre la percepción de una situación que evoca una emoción y las conductas que emite el individuo, permitiendo así, la adaptación al contexto social a corto y largo plazo.

Por su parte, Ben-Ze’ev (2000; como se citó en Sánchez, 2010) menciona que la regulación emocional es aquella iniciativa de una persona para impactar o modificar el surgimiento, la experiencia y expresión de sus emociones. Por otro lado, para Porro, Andrés y Rodríguez-Espiándola (2012), 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.

Sánchez (2010) propone el modelo de los “Recursos Regulatorios”, el cual, forma parte del concepto que Salovey y Mayer desarrollaron integra, en 1990, definiendo la IE, como una habilidad del individuo para controlar sus emociones. Definiendo dichos recursos regulatorios como 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 en sus interacciones con otros (interpersonal). Por tanto, los recursos regulatorios son, la percepción, la expresión y el entendimiento emocional, entre otros.

Según Sánchez, Retana y Carrasco (2008), el entendimiento emocional es una de las habilidades de la inteligencia emocional, aspecto fundamental dentro de la gama de habilidades psicológicas del individuo, ya que le provee de capacidades para interrelacionarse de una mejor manera en su entorno y consigo mismo. Si el individuo es

capaz de entender el contexto adecuado para experimentar sus emociones, sus causas y consecuencias, así como niveles de complejidad, tendrá como resultado expresiones emocionales cultural y socialmente apropiadas, que propiciarán que sus interacciones personales sean más claras y por ende desarrollará niveles de empatía más elevados.

La percepción emocional, según Young (1979; como se citó en Sánchez y Méndez, 2011), es definida como aquella manera básica y primaria de conocer una emoción, en la cual se ven implicados procesos cognitivos (por ejemplo, pensar, imaginar y recordar). Por otro lado, Sánchez (2010) identificó dos sub-habilidades de dicha habilidad: 1) identificar emociones en el propio estado físico y psicológico y 2) reconocer la emoción en otras personas.

Por otro lado, la expresión emocional es definida por Fridlund (1997; como se citó en Sánchez y Méndez, 2011), como aquella habilidad que está basada e interrelacionada con la percepción de los contextos sociales del sujeto, ya que la selección y organización de los estados emocionales se realiza a través del componente expresivo, constituyendo la principal fuente de señales que se emiten a los demás. Dicho de otra forma, la expresión emocional se define a partir de tres destrezas: 1) expresar las emociones de manera precisa, 2) el nivel de intensidad (o reactividad) emocional y 3) el enganche, prolongar o deshacerse de un estado emocional.

2.3.1 ENTENDIMIENTO EMOCIONAL

Desde el modelo de los “Recursos Regulatorios” de Sánchez Aragón, el entendimiento emocional constituye uno de los recursos de los que hace uso un sujeto ante cualquier experiencia emocional. Según Fernández, Berrocal y Extremera (2002; como se citó en Sánchez, Retana y Carrasco, 2008), el entendimiento emocional refiere a la identificación de situaciones, personas o cosas que causan en el individuo determinados sentimientos o pensamientos., así como a la habilidad de identificar las emociones del otro.

Según Sánchez, Retana y Carrasco (2008), el entendimiento emocional es una de las habilidades psicológicas, dentro de la gama que posee el individuo y le provee de capacidades para interrelacionarse de una mejor manera en su entorno y consigo mismo, pues si el individuo es capaz de entender el contexto adecuado para experimentar sus emociones, sus causas y consecuencias, así como niveles de complejidad, tendrá como resultado expresiones emocionales, cultural y socialmente apropiadas, lo cual propiciará que sus interacciones personales sean más claras, desarrollando niveles de empatía más elevados. Desde la perspectiva de López, Valdovinos, Méndez-Díaz y Mendoza-Fernández (2009), para entender las emociones es indispensable entender la interacción entre el sentimiento cognitivo manifiesto en la corteza cerebral y las respuestas fisiológicas asociadas, reguladas por las áreas subcorticales.

2.3.2 PERCEPCIÓN EMOCIONAL

Desde el modelo de los “Recursos Regulatorios” de Sánchez Aragón, la percepción emocional constituye el segundo de estos recursos. La percepción emocional, según Young (1979; como se citó en Sánchez y Méndez, 2011), es entendida como aquella manera básica y primaria de conocer una emoción, en la cual se ven implicados procesos cognitivos (por ejemplo, pensar, imaginar y recordar). Por otro lado, Sánchez (2010) identificó dos sub-habilidades de dicha habilidad: 1) identificar emociones en el propio estado físico y psicológico y 2) reconocer la emoción en otras personas. Para Vargas (1994), la percepción es un concepto que se ha utilizado de forma indiscriminada en diversos ámbitos científicos, aunque la percepción refiere más al plano de las actitudes, valores y creencias sociales; la percepción da cuenta de los diversos niveles de apropiación, meramente subjetiva de la realidad.

El proceso de percepción tiene un matiz biocultural, pues por una parte, obedece a estímulos físicos y sensaciones y, por otra parte, obedece a la selección y organización de los estímulos y sensaciones. Las experiencias sensoriales se decodifican para darles un significado y se ven influenciadas por pautas ideológicas y culturales adquiridas desde la infancia. Dicha selección y organización se dirige a la satisfacción de necesidades socio-individuales del ser humano, a través de la búsqueda de estímulos funcionales, a su vez, excluyendo estímulos poco deseados o disfuncionales para la sobrevivencia e interacción social y provocando un pensamiento impregnado de simbolismo, conformado de estructuras culturales, ideológicas, sociales e históricas que dirigen la conducta individual y colectiva (Vargas, 1994).

Vargas (1994) refiere que la percepción es un proceso a través del cual, el individuo conforma referentes perceptuales, útiles para la identificación de nuevas experiencias sensoriales, transformándolas en sucesos reconocibles y compatibles en la concepción colectiva de la realidad. Dicho proceso requiere de la ordenación, clasificación y elaboración de sistemas de categorías, que permiten la comparación entre los estímulos que el individuo recibe. Uno de los campos científicos que se ha encargado del estudio de la percepción, así como de su concepción, es la psicología, definiéndola como un proceso cognitivo, propio de la conciencia, que engloba el reconocimiento, la

interpretación y la significación para el establecimiento de juicios de aquellas sensaciones físicas y sociales; en dicho proceso también intervienen el aprendizaje, la memoria y la simbolización.

Una de las propiedades básicas de la percepción, es la formulación de juicios, la cual es un proceso intelectual consciente, donde el individuo recibe un estímulo, experimenta sensaciones y las impregna de matices intelectuales. Por ello, la percepción no es un proceso automático de estímulos-respuestas de un sujeto pasivo, pues están involucrados procesos que interactúan, dándole al individuo y a la sociedad un papel activo en la construcción de percepciones específicas de cada grupo social. Dentro del proceso de percepción se encuentran inmersos mecanismos vivenciales, implicando la parte consciente e inconsciente de la psique humana (Vargas, 1994).

Según Pascalis de Haan y Nelson (2002; como se citó en Loeches, Carvajal, Serrano y Fernández, 2004), la percepción de las emociones es la habilidad que posee el sujeto para discriminar, identificar y categorizar expresiones faciales emocionales, que están presentes a lo largo de su vida. Dentro de las posturas que afirman que la percepción no es un proceso consciente, Abbagnano (1986; como se citó en Vargas, 1994) afirma que la percepción es un proceso involuntario, el cual está determinado por las predilecciones, preferencias y las diferencias cualitativas y cuantitativas del individuo sobre aquello que percibe, por ello la consciencia y la introspección no son elementos que constituyan dicha percepción.

La percepción, a nivel consciente, implica que el sujeto sea capaz de darse cuenta de que está percibiendo algunas circunstancias, cuando repara en el reconocimiento de tales situaciones. Y a nivel inconsciente, se ejecutan los procesos de selección (inclusión y exclusión) y organización de las emociones. En cuanto a la base biológica de la habilidad sensorial, la elección y elaboración de la información que proviene del ambiente, inicia con la discriminación de los estímulos, para dar origen a la mediación de mecanismos inconscientes (Vargas, 1994). Para Oviedo (2004), la percepción es aquel proceso en el cual el individuo extrae y selecciona información importante, con el objetivo de producir un estado de claridad y lucidez consciente, logrando un desempeño racional y coherente con el mundo que le rodea.

Otros estudiosos que definen la percepción emocional son Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera (2011), quienes mencionan que es una de las habilidades más básicas de la inteligencia emocional, ya que se considera de menor complejidad, pero sumamente necesaria para lograr las demás habilidades emocionales; pues tiene gran impacto en el comportamiento social del sujeto, a mayor nivel de inteligencia emocional mejor será el uso de las competencias sociales, reduciendo las estrategias interpersonales negativas.

Por último, para Herrero (2012), el proceso de percepción es definido como una integración, donde los estímulos que envía la realidad operativa son interpretados como respuesta de la integración de dichos estímulos con las percepciones, imágenes, ideas, conocimientos e informaciones que se experimentan, por otro lado, menciona que para Robert Jervis existen dos entornos de la percepción: el entorno operativo (la realidad tal y como existe realmente) y el entorno psicológico (la realidad como el actor la percibe).

2.3.3 EXPRESIÓN EMOCIONAL

A partir del modelo de los “Recursos Regulatorios” de Sánchez Aragón, la expresión emocional constituye el tercer y último de los recursos regulatorios, que se abordan en el presente trabajo. Para Preuschoft (2000; como se citó en Loeches, Carvajal, Serrano y Fernández, 2004), la expresión facial de los estados emocionales tiene la característica de ser identificada con mucha sencillez; pues las expresiones emocionales son netos indicadores de las emociones, que se observan en la conducta, capaces de generar comunicación y regular las relaciones interpersonales. Por otro lado, Loeches, Carvajal, Serrano y Fernández (2004) mencionan que Fridlund, en 1994, señala que la expresión facial de las emociones es universal, pues se ha comprobado que sujetos de diferentes culturas reconocen y emiten las mismas expresiones faciales para emociones básicas, provocadas por situaciones similares.

Loeches, Carvajal, Serrano y Fernández (2004) citan a Eibl-Eibesfeldt, quien en 1989, afirmó que la expresión y el reconocimiento de las emociones tenían ciertas predisposiciones innatas, de igual forma poseían una fuerte influencia cultural, poniéndose de manifiesto desde muy cortas edades y manteniéndose a lo largo de la vida. Los autores ya mencionados, refieren que Izard et al. en 1991, sugieren que en la vida del ser humano existe una congruencia inalterable entre el sentimiento subjetivo y el resultado manifiesto en la expresión facial (objetiva) específica de cada una de las emociones básicas, que permite la comunicación social y personal.

Desde la perspectiva de Sánchez (2007; como se citó en Martínez y Sánchez, 2011), la expresión emocional tiene una importancia vital en el contexto emotivo e interpersonal, pues la expresión es un recurso básico con que cuenta el individuo, para regular sus emociones de forma apropiada; siendo este elemento el que le permite transmitir aquello que experimenta, así como descifrar y comprender de una mejor manera lo que le sucede a los demás, para establecer interacciones sociales y vínculos afectivos más saludables. Martínez y Sánchez (2011) refieren que Hernández en 2005, incluyó la expresividad dentro del contexto de las emociones, pues es un elemento fundamental, que facilita la discriminación de los estados emocionales.

Según López, Valdovinos, Méndez-Díaz y Mendoza-Fernández (2009), el sistema límbico es el encargado de regular la expresión emocional, pues da origen y control al movimiento de los músculos faciales, provocando reacciones estereotipadas y conservadoras ante estímulos específicos. Algunos estudios de Bowers et al. (1991; como se citó en Loeches, Carvajal, Serrano y Fernández, 2004), comprueban que es el hemisferio derecho encargado de la expresión facial de todas las emociones y procesa la información facial de mejor manera, respecto del hemisferio izquierdo.

Por otro lado, Gross y John (1995; 1997; como se citó en Porro, Andrés y Rodríguez-Espiándola, 2012) menciona que la expresividad emocional hace referencia a las modificaciones en el comportamiento que van seguidas de una experiencia emocional, producidas en el rostro, en la voz, los gestos, la postura y en el movimiento del cuerpo. Dicho proceso mantiene un carácter multifacético que se refleja en tres dimensiones: la expresividad positiva (EP), la cual refiere al nivel de respuesta emocional positiva que se expresa en el comportamiento; la expresividad negativa (EN), que hace referencia al nivel de respuesta emocional negativa que se expresa a través del comportamiento; y la fuerza del impulso emocional. Para Porro, Andrés y Rodríguez-Espiándola (2012), muchas han sido las investigaciones que han encontrado que la expresión emocional, así como la supresión emocional representan factores importantes en la salud física, mental y social.

CAPÍTULO III.

LAS HABILIDADES EMOCIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS REFLEJADAS EN SU RENDIMIENTO ESCOLAR

3.1 LAS HABILIDADES EMOCIONALES EN EL AMBIENTE ESCOLAR UNIVERSITARIO

Como ya se mencionó, las habilidades emocionales son parte de la inteligencia emocional, por ello es importante mencionar la influencia y las implicaciones que tiene en el campo educativo, Iriarte (2000; como se citó en Molina, 2002) señala que en la actualidad, los profesores dan más importancia a la inteligencia emocional, pues para tener éxito en la vida no basta con saber mucho, es necesario, tener la capacidad para relacionarse positivamente con los demás, tener una profunda autoestima, ser resilientes, valorar a las personas y no derrotarse ante las frustraciones, es decir, se pretende que el alumno desarrolle su capacidad emocional y afectiva hacia las personas que le rodean y hacia sí mismo, a través del autoconocimiento y autocontrol.

En muchos de los ámbitos del ser humano, es importante el estudio de la inteligencia emocional, para Bisquerra (2000), en el campo de la educación, ha resultado muy relevante dicho estudio, pues existen evidencias que demuestran que se puede enseñar a un individuo a conocer y controlar sus respuestas emocionales; a pesar, del actual sistema de educación que pone especial énfasis en la enseñanza de conocimientos intelectuales. Dicha educación emocional debe ser un proceso continuo y permanente.

Sin embargo, debido a la globalización, las tendencias de la educación, se han centrado en enseñar a las personas a leer, escribir y a realizar operaciones matemáticas, omitiendo lo importante, implicando que tanto niños como jóvenes adquieran habilidades que les faculten para enfrentar las vicisitudes de la vida, pues cada día, son más frecuentes y graves las conductas disruptivas que se observan en los campos educativos, a lo cual podríamos llamar “expresiones del analfabetismo emocional”. A pesar de ello, algunos investigadores, docentes y administradores de la educación, se han preocupado

por la necesidad de crear una educación más integral, en la cual, se atienda el progreso de las habilidades cognitivo-lingüísticas y a la par se desarrolle la parte afectivo-emocional (Molina, 2002).

Algunos movimientos culturales, han comenzado a abrir la brecha para percibir a los espacios educativos, no sólo como medios de una formación formal, sino también, para el desarrollo de la personalidad integral del individuo, lo cual, abarca el desarrollo personal y social. El componente personal refiere a aspectos afectivos como el autoconocimiento, la expresión emocional y el equilibrio afectivo, es decir, las competencias o habilidades emocionales; y en cuanto al componente social, hace referencia a las interacciones con las personas e instituciones (Álvarez y Bisquerra, 1996; como se citó en Molina, 2002).

Muchos han sido los estudios que han mostrado cómo la carencia en las habilidades de la IE afecta a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar. A continuación se mencionarán las cuatro áreas fundamentales en las que la falta de IE es causante de la aparición de problemas entre los estudiantes: 1) déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado; 2) disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales; 3) descenso del rendimiento académico y 4) aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Ya que se ha mencionado el analfabetismo emocional, es importante referir a Goleman (2000), quien afirma que existe una imperiosa necesidad de educar el control emocional, para erradicar la intolerancia a las diferencias, logrando de esta manera, tener una mejor convivencia con los otros. Desde hace algunos años, los profesores se percataron que los bajos rendimientos académicos de los estudiantes en las habilidades cognitivas básicas, como la lectura, escritura y las matemáticas, podían estar asociados a una deficiencia nueva y más alarmante: el analfabetismo emocional.

Los signos que se pueden observar a causa del analfabetismo emocional, son los siguientes: algunos incidentes violentos, arrestos juveniles, embarazos precoces, aumento del índice de enfermedades venéreas entre adolescentes, síntomas de

depresión, trastornos alimenticios y, en los casos más graves, el suicidio; lo cual no se encuentra relacionado con los trastornos de la adolescencia y de los traumas de la infancia (Goleman, 2000).

A partir del estudio de Goleman (2000), se puede mencionar que en promedio, los jóvenes presentan con más frecuencia las siguientes conductas: 1) aislamiento y problemas sociales, con una marcada preferencia por estar solos, más reservados y experimentación de mal humor, lo cual les provoca disminución de energía, sensación de infelicidad y dependencia exagerada; 2) ansiedad y depresión, acompañadas de conductas solitarias, miedos y preocupaciones extremas; necesidad de perfección, sentimiento de ausencia de amor, nerviosismo, tristeza y melancolía; 3) problemas de atención o de pensamiento, que se manifiestan con poca o ninguna atención, hiperactividad, conductas impulsivas, nerviosismo exagerado que evita la concentración, bajo rendimiento en las labores educativas, incapacidad para preocuparse por los demás;

Y por último, siguiendo con la lista de conductas referidas por Goleman (2000) el inciso cuatro refiere a la delincuencia y agresividad, los jóvenes comúnmente se meten en problemas, hacen uso exagerado de las mentiras, siempre llevan la contraria, demanda atención, se vuelven destructivos, tienen problemas con las figuras de autoridad, son obstinados, caprichosos, burlones y muy temperamentales. Todas las problemáticas anteriores, tomadas en conjunto representan una nueva toxicidad que se infiltra y envenena la experiencia de la vida, generando déficits en las aptitudes emocionales.

Por otro lado, el analfabetismo emocional ha llevado a pensar en la inminente necesidad de educar las emociones, lo cual, implica que se abarque el contenido del Yo, es decir, los sentimientos (los propios y los que surgen de las relaciones en la vida cotidiana), dicha educación emocional, requiere que maestros y alumnos tengan especial atención en la estructura emocional de la vida del niño, abordando situaciones reales, sentimientos de aislamiento, soledad y envidia, para lograr el desarrollo social del niño y la adquisición de destrezas para la vida, es decir un aprendizaje socio-emocional. En general lo que se pretende es aumentar las aptitudes sociales y emocionales de los niños, como parte de su educación regular, no sólo como medida correctiva, sino

preventiva, impartiendoles un conjunto de destrezas y preceptos esenciales para cualquier niño (Goleman, 2000).

Según Goleman (2000), la alfabetización emocional se refiere a la educación afectiva, desde la cual, se piensa que no se debe utilizar el afecto para educar, sino educar al afecto mismo. La nueva orientación en el ámbito educativo, pretende trasladar la alfabetización emocional dentro del aula, colocando las emociones en un plano importante de la vida cotidiana del niño. Cabe mencionar que las lecciones emocionales deben ser modestas pero significativas, para que surtan efecto y se puedan sostener durante años. En cuanto al proceso cerebral, la educación emocional se instala, al repetirse una y otra vez la experiencia, pues el cerebro reacciona como reflejo adquirido, marcándolo como un sendero conocido y fortaleciéndolo a través de hábitos neurológicos que se habilitan en situaciones difíciles, frustrantes o dolorosas.

Los seres humanos no sólo operamos en la vida con la inteligencia racional, pues también hacemos uso de la inteligencia emocional, es decir, las experiencias en general de las personas (en particular de los niños) representan una serie de códigos para percibir, evaluar, entender, expresar y autorregular diferentes estados emocionales. Por ello resulta importante promover el crecimiento emocional e intelectual en los niños, jóvenes y adultos. El estudio de la inteligencia emocional en contextos educativos es fundamental, ya que es donde encontramos las llamadas carencias emocionales, como la falta de cariño y contención, poca capacidad para las interacciones personales y sociales, escasa capacidad de manejo de impulsos emocionales, poca motivación y problemáticas familiares y sociales (De la Barrera, Donolo, Acosta y González, 2012).

Las habilidades emocionales pueden ser aprendidas, es por ello que la enseñanza de dichas habilidades debe darse a partir de los primeros años de vida escolar, con el objetivo de desarrollar la capacidad de actuar inteligentemente respecto de las emociones. En el ámbito educativo se ha observado que muchos de los alumnos (as) conocen racionalmente cómo deberían actuar en situaciones específicas, pero ya dentro de la situación se dejan arrastrar por lo que sienten y actúan de forma impulsiva, con golpes o gritos (De la Barrera, Donolo, Acosta y González, 2012).

Goleman (2005; como se citó en De la Barrera, Donolo, Acosta y González, 2012) menciona que para hacer factible la enseñanza de las habilidades emocionales, se debe comenzar por comprender cómo funciona la arquitectura emocional del cerebro y de esta manera modelar los hábitos emocionales. Comenzando con la descripción de las estructuras cerebrales que participan en los procesos emocionales, Borod (1992; como se citó en Sánchez-Navarro y Román, 2004) indica que la corteza prefrontal se asocian con dicha conducta, específicamente durante el proceso de vivir la experiencia emocional y expresarla.

Sánchez-Navarro y Román (2004) refieren las siguientes aportaciones respecto de los procesos emocionales con que cuenta el ser humano: Bard en 1928, afirma que el hipotálamo se encarga de las conductas emocionales; Hess en 1957, habla de la estimulación del hipotálamo posterior y las regiones mesencefálicas adyacentes, procesos responsables de la ira como una emoción y del ataque como reacción de dicha emoción; posteriormente en 1993, LeDoux explica que de todo el conjunto de estructuras subcorticales, la amígdala es la encargada de las emociones en animales y humanos. Continuando con dichas aportaciones, Jones, Mishkin y Rolls en 1972 y 1986, estudian los procesos de la amígdala, considerándola como una estructura fundamental en el funcionamiento y procesamiento de las emociones y de las señales sensoriales, ya que dicha estructura es receptora de las proyecciones de las áreas de asociación sensorial.

Por otro lado, los procesos cognitivos juegan también un papel importante dentro de la inteligencia emocional, ya que determinan el actuar de las emociones ante determinadas situaciones que se presentan en la vida del ser humano. Al respecto, Woolfolk (2006; como se citó en García, 2012) señala, que durante los últimos treinta años se ha dado mayor importancia al proceso cognitivo dentro del ámbito educativo, resultando ser indispensable dentro del aprendizaje; en general un proceso cognitivo es entendido como aquel procesamiento de información que requiere de una actividad mental integrada por conocimientos que los alumnos (as) ya poseen, dando como resultado final, un pensamiento productivo.

El aspecto cognitivo de las emociones, se ve reflejado en el momento de apreciar, evaluar o conocer aquello que está generando una emoción ya sea positiva o

negativa, o en su defecto, dentro de la situación generadora de un estado emocional como tal, lo que indica que para nombrar una emoción, por ejemplo, enojo, miedo, felicidad, tristeza, etc. se hace uso de un conocimiento, es decir, de la percepción y valoración de la causa de dicha emoción; en síntesis, el ser humano hace uso de un repertorio de conocimientos adquiridos a lo largo de su vida, iniciando por su niñez, lo cual, le permite asignar nombre a una emoción generada por estímulos determinados, y actuar de manera específica ante la misma (Herrera y Caledonian, 2000).

Según Bisquerra (2005), es indispensables la adquisición, valoración y transformación, como parte de los procesos de aprendizaje, dado que implican una serie de experiencias tanto positivas como negativas, adquiridas en el transcurso de la vida y comprendidas e interpretadas a través de lo que siente el sujeto; lo que indica que hace uso de toda la estructura que lo conforma (emocional, fisiológica y cognitiva). Además dicha adquisición, previene los efectos nocivos de las emociones negativas y provoca emociones positivas.

Martínez (2009) corrobora lo anterior mencionando que los procesos cognitivos, como el pensamiento original, creativo y productivo no son parte opcional con que puede o no contar el ser humano, por el simple hecho de ser un “ser racional” y poseer un pensamiento original conformado por la lógica y la razón; de tal forma que llega a impregnar por completo la personalidad del sujeto, dicho proceso es innato, por ello no es algo que se pueda adquirir en un momento determinado, o por medio de un taller o cursos que enseñen a pensar.

A partir de las experiencias de vida de una persona en un “clima permanente de libertad mental”, con un ambiente integral (por ejemplo contexto educativo, social y familiar), va estimulando y promoviendo su pensamiento original, divergente y autónomo, para favorecer al mismo tiempo la creatividad y por ende el pensamiento productivo, lo que sería el resultado del pensamiento original combinado con la creatividad, ésta integrada por una parte cognitiva y a la vez por una emocional (Martínez, 2009).

Como se mencionó anteriormente, hoy en día las instituciones educativas comienzan a poner más atención a las emociones de los alumnos (as), dado la

importancia del papel que dichas emociones juegan dentro del aula, pero no se ha logrado la atención que realmente requiere este tema; Martínez (2009) deja ver, con más claridad, la relevancia de los estados afectivos del ser humano al mencionar que son éstos quienes regulan y estimulan tanto el proceso de aprendizaje como la creatividad, de tal forma que los procesos cognitivos se ven distorsionados, alterados o excitados por estos mismos, y por ende, al verse afectados, los alumnos (as) presentarán deficiencias respecto a su aprendizaje y al mismo tiempo en sus relaciones interpersonales por no tener un control sano de sus estados afectivos o bien, de sus emociones como tal.

A la idea anterior, Torrance (1971; como se citó en Martínez, 2009) anexa la importancia del pensamiento creativo como parte del proceso cognitivo, puntualizando que éste no es más que la percepción que el ser humano tienen de fenómenos que faltan o sobran ante una situación determinada, así como de formular ideas o hipótesis para probarlas o rechazarlas y dar a conocer los resultados, éstos quizá ya modificados por la autonomía del sujeto que tiene para tomar decisiones o crear ideas, por tal motivo se dice que la parte creativa o creadora del ser humano es original y novedosa, ya que es aquí en donde expresa lo que realmente siente y piensa.

Gracias a estos aportes, Martínez (2009) tiene la oportunidad de identificar el error que hasta nuestros días la educación ha venido arrastrando, y éste se refiere a que la preocupación principal del personal docente se centra en estimular y enriquecer el hemisferio izquierdo y las funciones racionales, ya que según los educandos, son elementos principales y fundamentales para una buena formación educativa, dejando de lado la estimulación del hemisferio derecho, acreedor de la parte irracional, por ende encargado del pensamiento creativo. Por lo tanto, se ha omitido la estimulación del componente afectivo-emocional del ser humano, considerándolo sólo como complementos en la formación de cualquier estudiante, la importancia de dicha estimulación radica en el logro de una educación integral, en donde la inteligencia ya no se desentendería de los sentimientos y se llegaría así, a lo que Goleman (1996; como se citó en Martínez, 2009) llama “inteligencia emocional”.

La “memoria intencional”, es otro de los elementos primordiales del proceso cognitivo dentro de las emociones, ya que por medio de ésta, primero se piensa para

posteriormente actuar, pero bajo una planificación que se realiza respecto al hecho o acontecimiento, lo que indica que entre el actuar y el pensar transcurre un tiempo para poder responder a futuro de la mejor manera ante una situación determinada. El aspecto central de este proceso radica en que al no actuar al momento, el ser humano tiene la oportunidad de pensar con más detalle la respuesta comportamental de todo ese conjunto de emociones que un acontecimiento le está generando, y no proceder por impulso y sin mediar lo que puede generar en el otro, al mismo tiempo se trata de buscar tener en sí mismo un control emocional (Meilán, Pérez y Arana, 1997).

3.2 HABILIDADES REQUERIDAS DENTRO DEL PERFÍL DE LOS ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA SALUD

Resulta indispensable establecer un perfil de competencias o habilidades socio-emocionales para cada uno de los campos científico-profesionales que actualmente existen en nuestras instituciones educativas de nivel superior (ciencias jurídicas, ciencias sociales, educación, humanidades, ciencia y tecnología y salud), para poder así analizar tanto diferencias como semejanzas existentes entre dichos campos científicos y definir aspectos generales y específicos de las habilidades emocionales que demanda cada uno de los campos profesionales, ya que el tipo y grado de efectos que producen los diferentes componentes socio-afectivos en el ser humano dependen y están relacionados con su personalidad y quehacer profesional, lo que indica que las habilidades emocionales serán destinadas o adquiridas de acuerdo a las necesidades solicitadas en el área profesional en la que se desempeñe el individuo (Castejón, Cantero y Pérez, 2008).

Para estimular las habilidades, en cada uno de los campos profesionales de la educación superior debería centrarse en el desarrollo máximo de habilidades acompañadas de capacidades tanto afectivas como intelectuales, logrando de esta manera, que el alumno se interese más por su proceso de aprendizaje, consiguiendo integrar sus habilidades afectivas e intelectuales, con el propósito de complementar los contenidos marcados, tanto en el currículo universitario con las habilidades profesionales que demanda el campo laboral, como con las exigencias sociales. Lo cual, permitirá que los profesionales de la salud, llámense psicólogos, odontólogos o médicos, sean capaces de aplicar dichos conocimientos y habilidades en situaciones concretas, para poder así decir que su desarrollo profesional es óptimo (Whiteley, 1995; como se citó en Gimeno y Gallego, 2007).

Whiteley (1995; como se citó en Gimeno y Gallego, 2007) destaca que un estudiante de ciencias de la salud debería tener habilidades tanto para su formación profesional como para integrarse a la vida laboral, entre las cuales están, la capacidad de hacer uso tanto de conocimientos adquiridos en su formación como habilidades para resolución de problemas, habilidades de negociación, manejando con facilidad las nuevas

tecnologías, capaz de trabajar en equipo con una socialización saludable, siendo consciente de sí mismo, creativo, con iniciativa y valorándose de manera positiva; además de las habilidades que se requieren para insertarse en el campo laboral, como por ejemplo, capacidad para relacionarse con los demás y con el medio, adaptándose a los posibles cambios que puedan surgir en el lugar donde labore.

Para lograr lo antes mencionado, Murphy (1992; como se citó en Gimeno y Gallego, 2007) considera que es indispensable realizar una autoevaluación como parte del proceso de aprendizaje, dado que por medio de ésta el estudiante tiene la oportunidad de analizar el producto de su formación, identificando sus fortalezas y debilidades a nivel profesional, para evaluar si cubre las exigencias y demandas tanto laborales como sociales, o de lo contrario estimular sus áreas de oportunidades.

Castaño, Florido, Galvis, Maya, Panesco, Torres y Vivas (2012) añaden que se necesitan paradigmas educativos actuales que pongan de manifiesto la importancia y utilidad de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios de ciencias de la salud, ya que dichos paradigmas dejan en segundo plano las competencias cognitivas, argumentando que si el alumno es capaz de tener un control emocional, su desempeño intelectual será de calidad, por tal motivo se deben trabajar en mayor medida las cuestiones emocionales del ser humano, pues éstas tienen gran impacto en el ámbito profesional, por lo cual dichos paradigmas buscan un adecuado perfil psicosocial de los estudiantes de las áreas de la salud, demandando puntajes elevados de inteligencia emocional y empatía.

La empatía, es otra de las habilidades indispensables con las que debe contar un profesional de la salud, entendida desde esta área, como la capacidad para comprender tanto perspectivas como experiencias internas del paciente, respecto a su motivo de consulta; de igual forma se busca desarrollar su habilidad para expresar de forma clara y precisa una comprensión que conlleve más tarde a promover una buena comunicación entre paciente y profesional de la salud (Carrasco, Bustos y Díaz, 2012).

De igual forma la estimulación de esta habilidad permitirá al profesional de este campo, reducir las quejas por parte de sus pacientes, respecto a su labor práctica dentro

de la clínica o del consultorio y hacer de su profesión una práctica más humana. Estudios realizados respecto al estilo de empatía, refieren que ésta es una motivación en los pacientes, de tal modo que asumen de forma responsable su tratamiento y con más rapidez logran el éxito del mismo; lo cual muestra la importancia de esta habilidad en la formación de los profesionales de la salud (Carrasco, Bustos y Díaz, 2012).

3.2.1 LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Las particularidades del profesional de psicología deben estar visibles en los estudiantes próximos a egresar de la licenciatura, es decir, contando con un repertorio de conductas que sean socialmente competentes, de tal forma que puedan contribuir a su desempeño eficaz, tanto en el ámbito profesional como personal y en el desarrollo de actitudes positivas para aminorar de esta forma el agotamiento emocional de dicho profesionista. Para lo cual, es necesario realizar algunos cambios metodológicos en la formación profesional del estudiante universitario, de acuerdo a las nuevas demandas de las universidades españolas en la enseñanza superior (Herrera, Freytes, López y Olaz, 2012). Por su parte, Esteve Mon (2008; como se citó en Limañana, Corbalán y Sánchez, 2010) considera la innovación, como un pensamiento crítico y generadora del espíritu creativo.

El pensamiento creativo, es el que recibe mayor peso, ya que se considera un elemento clave en la enseñanza superior, siendo éste el que ayuda al estudiante a reforzar sus capacidades tanto a nivel intelectual como social y emocional, al mismo tiempo estimula su autonomía y da una apertura más amplia de capacidades y habilidades de resolución de posibles problemas con los que el psicólogo se puede enfrentar en su labor profesional, de tal modo que en el trabajo realizado, el profesionista se sienta satisfecho con su labor, esfuerzo y dedicación (Limañana, Corbalán y Sánchez, 2010).

Limañana (2008; como se citó en Limañana, Corbalán y Sánchez, 2010) enfatiza en que la creatividad, comienza a tener una visión más razonable en la vida adulta, ya que antes de esta etapa tiene un enfoque más dirigido al juego, esta visión es construida gracias a la gama de habilidades adquiridas a través de las experiencias tanto positivas como negativas de la vida profesional dentro del campo laboral, de tal modo que se va integrando al desarrollo y estimulación de habilidades y destrezas cognitivas y sociales de un psicólogo.

De acuerdo a estudios recientes, Stafford, Moore y Bard (2010; como se citó en Limañana, Corbalán y Sánchez, 2010) consideran importante, integrar la estabilidad

emocional y el pensamiento positivo como factores necesarios que contribuyen al pensamiento creativo del estudiante universitario, ya que dichos elementos le permiten dirigir de mejor forma sus pensamientos y obtener así mayor satisfacción y mejores resultados en el trabajo realizado.

Limañana, Corbalán y Sánchez (2010) señalan que Amabile en 1982 y 1996; Urban 1990-1995; Sternberg y Lubart en 1993 y Treffinger, Feldhusen y Isaksen en 1990, refieren que algunos factores que integran la personalidad también forman parte de los elementos importantes del pensamiento creativo, como es el caso de la autoestima, el compromiso, la tolerancia, la ambigüedad y asertividad.

Las habilidades sociales en un psicólogo resultan ser esenciales en su formación, por lo que Del Prette, Del Prette y Castelo Branco (1992; como se citó en Herrera, Freytes, López y Olaz, 2012) realizaron un estudio para identificar si el grado que cursan los estudiantes de psicología determinan el repertorio de habilidades sociales; los resultados obtenidos demostraron que el grado o semestre de la carrera no determinan la adquisición de dichas habilidades en los alumnos, dado que no se encontraron diferencias significativas por semestre, únicamente hubo discrepancia en el nivel de sensibilidad ante situaciones críticas de interacción social en los alumnos de los últimos semestres, lo que al mismo tiempo indica que el repertorio de habilidades sociales es el mismo tanto en los alumnos que están por finalizar la licenciatura como en los que cursan los primeros semestres de las misma.

De este modo, Herrera, Freytes, López y Olaz (2012) concluyen que las habilidades ya mencionadas se adquieren en el transcurso de la vida, ya que cada una de las etapas y contextos en los que nos desarrollamos nos exigen habilidades específicas y por ende comportamientos que las complementen. En el caso del psicólogo, la profesión y las situaciones prácticas que se le presentan lo encaminan a desarrollar dichas habilidades. Por otro lado, Gore (1996; como se citó en Limañana, Corbalán y Sánchez, 2010) considera indispensables dos tipos de competencias en la formación de un psicólogo: 1) las instrumentales y 2) las sociales, ya que éstas son las que lo dirigirán al éxito profesional, indicando así que su desempeño tanto a nivel profesional como

personal será de calidad en cualquiera de los escenarios reales en los que labore, dichas competencias son definidas por Gore de la siguiente forma:

Las competencias instrumentales se refieren a las habilidades específicas que permiten a la persona ser más eficaz como profesional, e incluyen la organización del tiempo a corto y a largo plazo, el manejo de objetivos, el afrontamiento de problemas y el conocimiento específico de la tarea. Por otra parte, las competencias sociales permiten al individuo interactuar en forma eficaz a nivel interpersonal en su ámbito laboral (Limañana et al. 2010, p. 279).

Es importante mencionar, específicamente, que para la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo un (una) licenciado (a) en psicología, es un profesional con un profundo sentido de solidaridad humana y conciencia social, con una consistente formación científica y técnica, capaz de trabajar en equipo, con iniciativa para enfrentar los problemas psicológicos de la comunidad. Debe poseer una actitud reflexiva y crítica ante su propio quehacer, conociendo las diferentes corrientes filosóficas, epistemológicas, teóricas y prácticas, vigentes en el estudio del comportamiento, de la subjetividad y de la conciencia. Para dicha institución, el perfil de un psicólogo, incluye la motivación de logro, locus de control interno y externo, autopercepción, actitud autocrítica, de responsabilidad, de solidaridad, ser tolerante, con disposición al cambio y al dialogo abierto (Instituto de Ciencias de la Salud; Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo).

3.2.2 LOS ESTUDIANTES DE ODONTOLOGÍA

El profesional egresado de las aulas universitarias es visto por la sociedad como un producto de las transformaciones que la educación tanto de nivel medio, como superior ha vivido, en las últimas décadas, innovaciones tecnológicas, en donde se concibe al ser humano como un ser mecanizado, generando cambios en el paradigma social, enfocados éstos en la comunicación; por tal motivo se busca la integración de las habilidades emocionales en el proceso de aprendizaje, ya que de este modo se conocerán todas las emociones que dichas transformaciones generan a nivel social, y al mismo tiempo se buscará el desarrollo de la habilidad para controlar las propias emociones, impactando de manera positiva en su formación profesional (Ninoska, Suárez y Pinto, 2009).

La labor de los estudiantes y profesionistas de la licenciatura de odontología, como parte de las ciencias de la salud, implica el uso exhaustivo de instrumentos que requieren determinadas habilidades tecnológicas, demandando la generación de habilidades emocionales para el manejo de estrés principalmente, por tal motivo Ninoska, Suárez y Pinto (2009), mencionan que la visión y misión del sistema educativo y de la práctica profesional se ve en la necesidad de redimensionarse en las variables que dirigen dicho proceso, lo que implica hacer una integración de factores tanto cognitivos como emocionales y tecnológicos para formar en el estudiante un ambiente más íntegro y obtener mejores resultados en su desempeño como estudiante y profesionista, brindando así un mejor servicio a la comunidad que requiere de sus servicios.

Por tanto, la enseñanza de habilidades emocionales dentro del contexto educativo, resulta ser un factor primordial para cualquier área profesional, ya que como bien es cierto, en cualquier actividad desarrollada por el ser humano, se ponen de manifiesto las emociones ya sean positivas o negativas, consideradas como factor clave para el óptimo desarrollo de diversas actividades que se requieren realizar en la vida práctica de un profesionista, ya sea desde las prácticas de campo, profesionales, servicio social, o bien, dentro del campo laboral como tal. En el caso de la odontología se necesita de una atención exhaustiva en las estrategias utilizadas para estimular en sus estudiantes el desarrollo de destrezas y habilidades específicas de carácter técnico, con el fin de que el uso de los instrumentos utilizados en el consultorio con sus pacientes sea

de calidad y surjan las menos dudas posibles al respecto (Ninoska, Suárez y Pinto, 2009).

Dichas habilidades serán complemento de las competencias cognitivas, que implican los conocimientos y comprensión de contenidos científicos vistos dentro del salón de clases, así como la calidad humana respecto a la atención brindada al paciente, entendiéndola desde una dimensión del “otro”, en donde, el odontólogo debe cubrir una doble función, no sólo como profesional sino también como el ser humano que es, ya que este es el factor principal para llegar a lo que ellos llaman sensibilidad social, que no es otra cosa, más que la comprensión humana que pueda tener con su paciente, entenderlo en aquello que le aqueja en el momento que se presenta (Ninoska, Suárez y Pinto, 2009).

De esta manera, el odontólogo converge en lo que Goleman llama inteligencia emocional, vista como una garantía para llegar al éxito profesional y laboral, aunado a esto la capacidad del manejo de las emociones mismas y las del otro, logrando una comunicación sana consigo mismo y con los demás, para beneficio de ambos, y por ende, establecer relaciones positivas entre odontólogo-paciente (Ninoska, Suárez y Pinto, 2009).

Otra de las habilidades que debe ser desarrollada dentro del perfil de esta área de la salud es la empatía, es decir, la capacidad del dentista para participar y formar parte de todo el cúmulo de sentimientos y emociones generadas en su paciente, para lograr así una mejor comunicación, y de igual forma motivarlo respecto a su cuidado, tratamiento y asistencia a sus citas. Gracias a estudios realizados al respecto se puede mencionar que entre mayor nivel de empatía en el odontólogo hay menor estrés o miedo en los pacientes para asistir a un consultorio dental y mayor será el éxito profesional (Carrasco, Bustos y Díaz, 2012).

Cabe destacar que para la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo los alumnos aspirantes a la licenciatura en cirujano dentista (odontología), deben poseer conocimientos teóricos básicos, creatividad, habilidad para el trabajo en equipo, así como para entablar relaciones interpersonales y valores como el respeto, la honestidad,

equidad y solidaridad. En cuanto al perfil de egreso, será un profesional con habilidades y capacidades para satisfacer las demandas sociales, de forma comprometida y creativa, con actitud positiva ante la vida, crítica, reflexiva y de responsabilidad (Instituto de Ciencias de la Salud; Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo).

3.2.3 LOS ESTUDIANTES DE MEDICINA

El reflejo de un profesionalista de calidad, no se demuestra específicamente con habilidades y conocimientos intelectuales aplicados en la práctica, ni tampoco aseguran un buen desempeño del médico, tanto en sus primeros acercamientos con pacientes dentro de un consultorio, como dentro del campo laboral. Castaño (2011) considera que al igual que en otras licenciaturas, el punto clave de la medicina para sobresalir como profesionalista y tener éxito, no se limita al factor cognitivo, se requieren de muchos otros factores que integren un buen perfil profesional.

La inteligencia emocional es entendida como uno de los factores que integran un perfil profesional de calidad, siendo un conjunto de habilidades como control, reconocimiento y expresión de las propias emociones y de las de los demás, indispensables en un médico para relacionarse dentro del rol de estudiante y en un futuro de profesionalista (Carrothers y Col, 2000; como se citó en Castaño, 2011).

La empatía, resulta ser el elemento primordial en la formación de un médico, ya que ésta lo encamina al desarrollo de una “competencia comunicativa” con la persona que tiene al frente, entendiendo como empatía, la capacidad del médico para entrar en contacto o en sincronía con sus pacientes, es decir, ponerse en el lugar de él o como vulgarmente se dice, “ponerse en los zapatos del paciente”, para entender con más profundidad o de una forma no tan superficial lo que el enfermo le expresa, el fin último de esta habilidad, es ir más allá de una simple comunicación que se pueda dar dentro del consultorio, pues indica que el profesionalista debe ser capaz de comprender y entender las angustias y temores del paciente (Castaño, 2011).

El cuestionario más usado para medir esta habilidad es el de Jefferson, el cual evalúa las siguientes tres categorías implícitas en la empatía: 1) toma de perspectiva, 2) cuidados compasivos y 3) ponerse en los zapatos del paciente; dichos aspectos en un médico indican que posee un contenido social considerable, que tiene humildad y es altruista a la vez, de tal modo que se muestra comprensivo y como un acompañante en el sentir más complicado y angustiante del paciente y de la familia al mismo tiempo (Castaño, 2011).

Una de las principales habilidades requeridas en un estudiante de medicina, es la empatía (a partir de estudios realizados con anterioridad en hospitales respecto a las emociones), así como un alto nivel de inteligencia emocional en los médicos, ya que infieren de forma positiva en los pacientes, dado que el tiempo de recuperación respecto al pronóstico referido por el médico es más corto de lo esperado. Estos aspectos positivos no son más que la respuesta a la comprensión que se tiene de las emociones generadas en los pacientes, de este modo se puede destacar la importancia de las emociones en el transcurso de la vida del ser humano y la forma en que impactan dentro de la salud tanto física como mental (Castaño, Florido, Galvis, Maya, Panesco, Torres y Vivas, 2012).

La empatía es entendida como calidez emocional, es decir, como una actitud de compromiso y de sensibilidad en la relación que se establece entre médico-paciente, en donde además de la atención médica que el paciente pueda recibir, al mismo tiempo es atendido y acompañado de forma solidaria; buscando que el paciente se encuentre en un ambiente de bienestar, favoreciendo al mismo tiempo el diagnóstico del enfermo, así como la comunicación con éste, lo cual implica mayor calidez humana del médico, para dar a conocer el estado de salud tanto a su paciente como a sus familiares (Castaño, Florido, Galvis, Maya, Panesco, Torres y Vivas, 2012).

Por la complejidad, esfuerzo y compromiso que la licenciatura de medicina requiere, se tiene la idea de que a ésta sólo ingresan estudiantes que presentan un CI alto, ya que se cree que son los que cumplirán asertivamente con dichos aspectos y por ende su desempeño en la práctica será de calidad. Esta concepción no se queda atrás de la tradicional, en donde resalta dos tipos de competencias dentro de la formación profesional en esta disciplina, la primera refiere a: la elaboración adecuada de una historia clínica, relación médico-paciente saludable y adecuada formación teórica para llegar a una aplicación terapéutica exitosa. En segundo plano, están las competencias afectivas e interaccionales que hoy en día resultan ser un complemento indispensable para el éxito del profesional (Castaño, Florido, Galvis, Maya, Panesco, Torres y Vivas, 2012).

El médico al igual que cualquier otro profesionista, es un ser humano, tiene sentimientos, carácter, etc. y por tal motivo su quehacer profesional requiere hacer la integración de sus habilidades cognitivas y de la inteligencia emocional implicada en su ética profesional, empatía y coeficiente emocional; para hacer de la atención médica un ambiente de completo bienestar emocional tanto en el médico como en el paciente y en los familiares que en ocasiones lo acompañan, sin olvidar que relación médica-paciente será el resultado las emociones y la comunicación que se logre establecer tanto verbal como gestualmente (Castaño et al. 2012).

Con estas aportaciones teóricas podemos constatar que hoy en día no basta sólo con poseer competencias cognitivas elevadas dentro del área profesional, pues se necesita mucho más que eso; así como recordar que el médico no es sólo un cuerpo físico que posee un cúmulo de conocimientos para generar productos, o bien, para servir a la sociedad.

Para la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, el profesionista egresado de la licenciatura de médico cirujano (medicina), será capaz de satisfacer las demandas de salud de la comunidad, utilizar procedimientos teóricos – metodológicos y técnicos, para estudiar el proceso salud – enfermedad, realizará diagnósticos y tratamientos oportunos, promoviendo la prevención y rehabilitación, con sentido humanístico y ético. El médico cirujano debe poseer capacidad para el trabajo en equipo, respeto por la vida, la dignidad de las persona, por la ecología y el medio ambiente; es importante que mantenga una actitud emprendedora y de iniciativa, otorgue trato humano, respetuoso y digno a los pacientes, conduciéndose con ética médica en el ejercicio profesional, a partir de sus alcances y limitaciones (Instituto de Ciencias de la Salud; Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo).

3.3 LAS HABILIDADES EMOCIONALES Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Hoy en día las emociones juegan un papel muy importante en los diferentes ámbitos de la vida del ser humano, años atrás no se le daba la importancia que éstas requerían dentro del ambiente escolar, pero gracias a estudios realizados, se ha demostrado que son éstas quienes determinarán las habilidades cognitivas, encaminadas al rendimiento escolar en los estudiantes de los distintos niveles educativos.

El bienestar personal y la inteligencia emocional, son constructos que dirigen a un estudiante al logro escolar; cabe mencionar que tradicionalmente, el rendimiento escolar era visto como sinónimo de inteligencia, lo cual implicaba obtener buenas calificaciones; día a día esta visión ha cambiado, actualmente el “equilibrio personal” es considerado punto clave para un buen rendimiento escolar, es decir, que el ser humano debe hacer uso de sus habilidades emocionales que lo conduzcan al conocimiento, percepción y expresión de sus propias emociones, de tal forma que en el momento que se le presenten dificultades tanto a nivel profesional como personal, su actuar será sano, pensando antes de actuar y considerando sus emociones, sin reaccionar de forma impulsiva (Ferragut y Fierro, 2012).

En las últimas décadas, el término inteligencia se ha observado desde una perspectiva incompleta, ya que sólo hace referencia la capacidad intelectual del ser humano, retomada desde la inteligencia general, por tal motivo, teorías recientes consideran indispensable tomar en cuenta factores emocionales de los alumnos dentro de su formación académica, ya que en conjunto impactan positivamente en su rendimiento escolar y al mismo tiempo fomentan un ambiente de bienestar (Pérez y Castejón, 2006; como se citó en Ferragut y Fierro, 2012).

Según Casas (2003; como se citó en Ferragut y Fierro, 2012), la inteligencia emocional encierra todo un cúmulo de habilidades emocionales, por ello no es algo que se aprenda a una edad específica, ésta se va adquiriendo desde los primeros años de vida del ser humano junto con su educación, para posteriormente extenderlas tanto al ámbito escolar como profesional y ponerlas en práctica en las relaciones interpersonales,

logrando un bienestar personal que lo conduzca al éxito profesional, lo cual implicaría un rendimiento escolar de calidad durante su formación, sentirse en bienestar consigo mismo (teniendo una visión positiva de la vida, rescatando lo positivo dentro de lo negativo), establece metas tanto a corto como a mediano y largo plazo, busca la superación y muestra congruencia entre sus aspiraciones y logros alcanzados, lo que indica que mientras el ser humano tenga un nivel emocional normal, sus aspiraciones para superarse serán más grandes.

Desde la aparición del término inteligencia emocional, la inteligencia por sí sola como parte fundamental del rendimiento escolar ha ido evolucionando, como es el caso de la escuela tradicional en donde dicho término era utilizado para etiquetar a aquellos niños que tenían cierto dominio de las materias y conocimientos que su nivel educativo demanda, posteriormente fue atribuido a la puntuación del coeficiente intelectual, determinada ésta por medio de los test de inteligencia, de tal forma que consideraban con rendimiento escolar bueno a aquel estudiante que estaba dentro del rango de la puntuación asignada a un CI elevado, obtenido en el test; y hoy en día se ha retomado la inteligencia emocional como un complemento para lograr el éxito profesional (Suberviola-Ovejas, 2012).

De acuerdo con Fernández-Berrocal y Extremera (2003; como se citó en Suberviola-Ovejas, 2012), el constructo de inteligencia entró en conflicto por dos razones fundamentales, la primera refiere que la inteligencia académica no es la base primordial para llegar al éxito profesional o a obtener buen rendimiento escolar, dado que los profesionistas más destacados por su labor práctica, son personas que poseen un repertorio de habilidades emocionales que los conducen a conocer y manejar sus emociones de forma eficaz. Y la segunda razón es que la inteligencia atribuida al coeficiente intelectual no garantiza al cien por ciento una vida exitosa, ni tampoco determina o contribuye al equilibrio emocional, se requiere más que un CI alto para tener una vida saludable, por tal motivo se necesita integrar la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La inteligencia emocional ha sido estudiada desde diferentes líneas de investigación, debido a que ha generado un impacto en el rendimiento escolar, en el éxito

académico y en la adaptación social de los estudiantes universitarios, cabe destacar que los profesionistas de la educación son los más interesados al respecto, ya que de este modo han dado un paso muy grande al proceso de aprendizaje en el aula, con el objetivo de incluir o estimular las habilidades emocionales de los alumnos para determinar de forma más precisa el impacto que la inclusión emocional tiene en el desempeño escolar (Suberviola-Ovejas, 2012).

Suberviola-Ovejas (2012) refieren que Fernández-Berrocal y Extremera en 2006, afirman que gran parte de los estudios realizados recientemente, dejan ver la existencia de una relación entre habilidades emocionales y rendimiento escolar en estudiantes universitarios, impactando directamente en las competencias sociales. Dejando ver con más certeza, el papel que juegan las emociones en el rendimiento del alumno y la contribución de las emociones, al bienestar y adaptación del estudiante en el sistema educativo.

Las habilidades emocionales contribuyen de diversas formas en el ámbito académico, la principal, es en la función que tienen como facilitadores del pensamiento, pues dado que éste es parte del proceso cognitivo, posee la capacidad de emplear y regular las emociones de forma correcta, favoreciendo e incrementando de esta forma la concentración del estudiante y el manejo de estrés ante situaciones cotidianas, lo que indica que a mayor concentración más adquisición y comprensión de los contenidos escolares y más dedicación en la práctica profesional, así como mejor establecimiento de relaciones interpersonales, como resultado de un manejo adecuado de estrés (Maestre, 2006; como se citó en Suberviola-Ovejas, 2012).

Existen evidencias empíricas que demuestran la relación existente entre las habilidades que integran la inteligencia emocional y el rendimiento escolar en estudiantes universitarios. Barchard (2003; como se citó en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) realizó un estudio con universitarios, a través de la prueba de habilidad de inteligencia emocional (MSCEIT), controlando de forma visible determinadas habilidades cognitivas con el fin de dar mayor peso a las cuestiones emocionales, entre las habilidades controladas se encontraron: habilidad verbal, razonamiento inductivo y visualización,

dado que éstas tienen mayor relación con el rendimiento escolar y la personalidad (extroversión e introversión).

Los resultados obtenidos en el estudio anterior muestran aspectos favorables que indican la relación que hay entre estos dos tipos de habilidades (cognitivas y emocionales), además de resaltarlas como aspecto predictor tanto del equilibrio psicológico del universitario como del logro escolar satisfactorio, mostrando lo importante que resulta la inclusión de habilidades emocionales en los diferentes niveles educativos, con el objetivo de formar educandos de calidad y formar profesionistas exitosos tanto por su labor intelectual como emocional.

Por último, Ninoska, Suárez y Pinto (2009) refieren que al omitir sentimientos y emociones del ser humano en el ambiente escolar, la educación se convierte solamente en una instrucción cognitiva que carece de aspectos fundamentales en la adquisición y construcción de lo que se conoce como aprendizaje significativo, implicando éste un rendimiento escolar de calidad.

3.3.1 CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES CON NIVELES ELEVADOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

El estudio científico de las características sociales, emocionales y personales de los individuos con altas habilidades intelectuales, ha permitido abordar algunas conclusiones. Diversos investigadores afirman que el alumno de altas habilidades intelectuales experimenta demasiada sensibilidad en áreas específicas, lo cual podría generarle conflictos para ajustarse socialmente, problemas interpersonales y mayores niveles de estrés, respecto de sus compañeros con habilidades intelectuales medianas (Prieto y Hernández, 2011).

Existen numerosas investigaciones que muestran que un mayor nivel de satisfacción, en cuanto a las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes, les permite desarrollar su capacidad para el aprendizaje, para el dominio de los temas en las asignaturas, experimentar mayor motivación, sentirse comprometidos con la institución educativa y dedican tiempo de calidad a las tareas extra clase; en cuanto a habilidades sociales, las personas con altos niveles de habilidades emocionales, presentan con menor frecuencia conductas violentas, tienen una identidad constituida, son participantes activos en la construcción de la sociedad, conviven bajo los valores de respeto, participación y dialogo, son humanos y equitativos (Berger, Milicic, Alcalay, Torretti, Arab y Justiniano, 2009).

Según Cohen (2003; como se citó en Berger, Milicic, Alcalay, Torretti, Arab y Justiniano, 2009), las personas con niveles elevados de competencias sociales y emocionales, tienen habilidades para reconocer y manejar sus emociones y las de los demás, se preocupan y cuidan por el bienestar de otros, toman sus propias decisiones de forma responsable, entablan relaciones positivas y son capaces de enfrentarse a los retos de forma efectiva. Para Prieto y Hernández (2011), la inteligencia emocional vista como una habilidad, es entendida como la capacidad para procesar la información con matices emocionales. Y percibida como rasgo refiere a un conjunto de autopercepciones, que se encuentra en los niveles más bajos de la personalidad del individuo.

Desde la postura de Ladd, Birch y Buhs (1999; como se citó en Berger, Milicic, Alcalay, Torretti, Arab y Justiniano, 2009), los niños y jóvenes social y emocionalmente competentes tienen buenas relaciones sociales, son asertivos en su comunicación, cooperativos, buenos negociadores con los demás para lograr la solución de conflictos, saben cuándo y cómo decir que no y tienen conocimiento de dónde buscar ayuda cuando la necesitan. Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera (2011) afirman que las personas emocionalmente inteligentes poseen una mayor habilidad para percibir, comprender y controlar sus emociones, influyendo de forma positiva en su estado de bienestar y son capaces de extender dichas habilidades, respecto de las emociones de los demás, mejorando sus relaciones interpersonales, familiares y personales.

En un estudio, Harden y Pihl (1995; como se citó en Berger, Milicic, Alcalay, Torretti, Arab y Justiniano, 2009) encontraron que los niños con una inteligencia intelectual sobre la media, manifestaban un pobre desempeño dentro del aula, siendo impulsivos y ansiosos. Por el contrario, los alumnos que tenían un nivel elevado de inteligencia emocional y social, mostraron habilidades de adaptación y ajuste ante nuevas situaciones, teniendo una actitud positiva dentro del contexto educativo.

Por otro lado, Extremera y Fernández-Berrocal (2003; como se citó en Berger, Milicic, Alcalay, Torretti, Arab y Justiniano, 2009) observaron que los estudiantes con niveles elevados de inteligencia emocional experimentan mayor bienestar emocional y psicológico (con menos síntomas de ansiedad, depresión y un menor número de pensamientos intrusivos), por lo cual los autores piensan que muchos componentes no académicos influyen en el rendimiento escolar.

Berger, Milicic, Alcalay, Torretti, Arab y Justiniano (2009) mencionan que Mayer y Salovey en 1997, definieron la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que dan cuenta de cómo la percepción y comprensión de las emociones se manifiestan de manera diferente en cada persona; las personas con inteligencia emocional deben experimentar las siguientes destrezas: percibir y expresar emociones, entendiéndolas y asimilándolas en el proceso de pensamiento, analizan las situaciones evocadoras de emociones y por supuesto, controlar y regular de forma reflexiva cualquier emoción que

pueda experimentar. Dichos autores, también refieren que para Bar-On en 1997, señala que las personas emocionalmente inteligentes utilizan sus habilidades no cognitivas para lograr el éxito, enfrentando las demandas y presiones que provienen de su contexto.

Del mismo modo dicho autor menciona que existen destrezas intrapersonales, como la auto-conciencia emocional, la asertividad, la capacidad para evaluar el propio desempeño, la autonomía y la auto-actualización; así como destrezas interpersonales, las cuales incluyen la habilidad para entablar relaciones interpersonales, ser asertivos en dichas relaciones y manifestar responsabilidad social y emocional. Es importante resaltar, que las personas con inteligencia emocional también deben poseer habilidades para el manejo de los factores que le ocasionan estrés en su vida cotidiana, siendo tolerantes al estrés y controlando los impulsos, para lo cual deben tener el ánimo general, es decir, ser feliz y optimista (Berger, Milicic, Alcalay, Torretti, Arab y Justiniano, 2009).

Los aspectos racional y emocional del ser humano existen conjuntamente y unidos de forma inexplicable, por ello actúan paralelamente con aquellos conocimientos y experiencias adquiridas. En la adquisición de conocimientos, también influyen las emociones y los sentimientos, por ello se puede decir que el trabajo conjunto de la parte racional y emocional en el cerebro, hace posible que un individuo haga, piense, imagine y recuerde; lo cual da cuenta de la dependencia estrecha entre emoción y razón (Martínez, 2009; como se citó en García, 2012).

García (2012) cita a Fernández-Berrocal y Ruiz, quienes en 2008, mencionaban que una persona que equilibra entre la razón y la emoción manifiesta una mayor capacidad adaptativa, siendo capaz de responder y solucionar eficazmente los conflictos que experimenta aunados a sus relaciones interpersonales y a sus conductas disruptivas, adquiriendo así un bienestar subjetivo y un buen rendimiento académico. Por otro lado, Bisquerra (2005) sugiere que las personas que desarrollan competencias emocionales, conocen y regulan sus propias emociones e identifican las de otros, se desenvuelven de forma integral como individuos, son capaces de automotivarse, tienen una mejor calidad de vida, un mejor estilo de comunicación, son capaces de resolver conflictos y tomar decisiones, planificando su vida, experimentan un elevado autoestima y mantienen una actitud positiva y optimista frente a la vida.

Por último, para Casassus (2006; como se citó en García, 2012), la combinación de conocimiento y emociones genera que las personas mantengan pensamientos que den pauta a interpretaciones y juicios de valor, como manifestaciones de su autoconciencia, los cuales estimulan sus patrones conductuales.

Como se observa, en las anteriores investigaciones, la IE es una temática que se ha ido incorporando en el ámbito educativo y tomando especial importancia para estudios recientes. Muchos de los estudios han pretendido dar cuenta de que las habilidades intelectuales nos son la única referencia de un buen desempeño escolar, ni del éxito en la vida del ser humano.

Se puede concluir, a partir de las aportaciones mencionadas, que las competencias socio-emocionales, son la base del manejo emocional, ya que niños y jóvenes emocional y socialmente competentes experimentan relaciones sociales sanas, son sujetos asertivos, capaces de extender dicho bienestar a los ámbitos educativos, familiares y sociales. Cabe mencionar, que algunos estudios dejan ver que los sujetos con mayores niveles de inteligencia intelectual, tienden a mostrar un pobre desempeño en el aula; y por el contrario, aquellos que poseen un mayor nivel de inteligencia emocional y social, son capaces de adaptarse más fácilmente al contexto educativo. En general, los resultados de las investigaciones recientes, muestran que el desarrollo integral del ser humano implica el trabajo conjunto de la parte racional y la parte emocional, para lograr equilibrar los conocimientos y las experiencias, así como las manifestaciones emocionales.

Por tanto, con base en la siguiente metodología, el presente trabajo tuvo por objetivo investigar cuáles son las diferencias respecto de las habilidades emocionales en hombres y mujeres, de los semestres iniciales (1° a 3°) e intermedios (4° a 6°), con rendimiento escolar alto (9-10), medio (8–8.99) o bajo (7-7.99), estudiantes de ciencias de la salud, específicamente de las licenciaturas de psicología, odontología y medicina de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; dicha metodología engloba aspectos importantes como, la selección de la muestra, las variables, su medición, entre otros datos relevantes. Es importante reiterar que, otra de las finalidades de esta investigación fue, comprobar la existencia o ausencia de diferencias estadísticamente significativas en

las habilidades emocionales entre hombres y mujeres, estudiantes de psicología, odontología y medicina, de los semestres iniciales e intermedios, con rendimiento escolar alto, medio y bajo.

CAPÍTULO IV.

MÉTODO

Participantes

En el estudio 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 los cuales 144 fueron hombres y 156 mujeres, de 1° a 6° semestre. Las edades de los sujetos oscilaron entre los 18 y 25 años (ver tabla 1).

Tabla 1. Número de participantes en el estudio.

| <i>Licenciatura</i> | <i>Sexo</i> | | <i>Rendimiento escolar</i> | | |
|------------------------------|----------------|----------------|----------------------------|------------------|-----------------|
| | Hombres | Mujeres | Alto | Medio | Bajo |
| 100 alumnos por licenciatura | 144 | 156 | 9-10 | 8-8.99 | 7-7.99 |
| Psicología | 46 | 54 | H (12) M (24) | H (21) M (21) | H (4) M (1) |
| Odontología | 48 | 52 | H (3) M (5) | H (27) M (35) | H (10) M (4) |
| Medicina | 50 | 50 | H (4) M (3) | H (35) M (33) | H (3) M (6) |

Muestra

La muestra fue seleccionada con base en un muestreo no probabilístico de sujetos tipo (García, 2009). Se realizó la elección de los estudiantes de acuerdo con las siguientes características:

1. Estar inscrito en la curricula julio-diciembre 2012 y enero-junio 2013 del Instituto de Ciencias de la Salud.
2. Sexo (hombre o mujer).
3. Ser alumno (a) matriculado (a) en las licenciaturas de: psicología, odontología o medicina.
4. Ser alumno de los semestres iniciales (1° a 3°) o intermedios (4° a 6°).
5. Rendimiento escolar alto (9-10), medio (8-8.99) o bajo (7-7.99).

Variables

Variables independientes:

- a) Sexo (hombres y mujeres).
- b) Rendimiento escolar (alto, medio y bajo).
- c) Licenciatura (psicología, odontología y medicina).
- d) Semestre (inicial e intermedio).

Variables dependientes:

- e) Habilidades emocionales como recursos regulatorios:
 1. Entendimiento emocional.
 2. Percepción emocional.
 3. Expresión emocional.

Definición conceptual

- Habilidades emocionales. Desde el modelo de la "Habilidad" de Salovey y Mayer (1997; como se citó en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), las habilidades cumplen la función adaptativa de las emociones, las cuales ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio, por ello se dice que ésta es una visión funcionalista. Las habilidades emocionales se encargan del procesamiento de aquella información emocional que se ocupa de coordinar las emociones y el razonamiento, facilitando éste último.
- El modelo de los "Recursos Regulatorios" parte de la concepción de Salovey y Mayer (1990), en el cual perciben la IE como una habilidad del individuo para monitorear, evaluar y controlar sus emociones; manipulado sus reacciones afectivas en el medio social. Dentro de las habilidades o recursos regulatorios, encontramos el entendimiento, la percepción y la expresión emocional.
- Entendimiento emocional. es uno de los aspectos fundamentales dentro de la gama de habilidades psicológicas del individuo, ya que le provee de capacidades para interrelacionarse de una mejor manera en su entorno y consigo mismo. Si el individuo es capaz de entender el contexto adecuado para experimentar sus emociones, sus causas y consecuencias, así como niveles de complejidad, tendrá como resultado expresiones emocionales cultural y socialmente apropiadas, propiciando que sus interacciones personales sean más claras y por ende desarrollará niveles de empatía más elevados (Sánchez, Retana y Carrasco, 2008).
- Percepción emocional. Young (1979; como se citó en Sánchez y Méndez, 2011) define la percepción emocional como aquella manera básica y primaria del proceso de conocer una emoción, en la cual se ven implicados procesos cognitivos (por ejemplo,

pensar, imaginar y recordar). Por otro lado, Sánchez (2010) identificó dos subhabilidades de la percepción emocional: 1) identificar emociones en el propio estado físico y psicológico y 2) reconocer la emoción en otras personas.

- Expresión emocional. Según Fridlund (1997; como se citó en Sánchez y Méndez, 2011), la expresión emocional está basada e interrelacionada con la percepción en los contextos sociales del sujeto, ya que la selección y organización de los estados emocionales se realiza a través del componente expresivo, constituyendo la principal fuente de señales emitidas a los demás. Dicho de otra forma, la expresión emocional se define a partir de tres destrezas: 1) expresar las emociones de manera precisa, 2) el nivel de su intensidad (o expresividad) y 3) el enganche, prolongar o deshacerse de un estado emocional.

- Sexo. es definido a través de tres constituyentes que determinan al individuo como un ser sexuado, los cuales son: 1) sexo anatómico, que hace referencia a cuestiones biológicas, como genes, hormonas, gónadas, órganos reproductivos internos y externos; clasificando así al ser humano en hombre y mujer, 2) género, refiriendo a sentimientos de pertenencia tanto social como cultural que llevan al individuo a definirse como femenino o masculino y 3) erotismo (Escobar, 2007). Para fines del presente estudio se tomarán como punto de partida las diferencias sexuales que no sólo abarcan los anteriores aspectos, sino también, un conjunto de roles sociales y conductas psicosociales.

- Rendimiento escolar. es un indicativo que conlleva a la calidad del sistema educativo, colocándolo por encima de todo, como un concepto multidimensional. Es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende; valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Éste es medido a través de calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico (Pérez, Ramón

y Sánchez, 2000; Vélez Van y Roa, 2005; como se citó en Garbanzo, 2007). Por su parte, Fuentes y Romero (2002; como se citó en Colmenares y Delgado, 2008) entienden el rendimiento académico como la relación entre lo que el alumno debe aprender y lo aprendido. Para fines de la presente investigación esta conceptualización tiene un gran aporte, ya que la medición de dicha variable se realizará a partir del indicador “promedio” de las calificaciones que los alumnos han obtenido en el transcurso de la licenciatura. El aporte teórico de los estudios realizados respecto al rendimiento académico, orienta a usar como criterio tanto indicadores cualitativos como una dimensión cuantitativa.

- Psicología: es la ciencia que se encarga de estudiar el comportamiento del ser humano, tomando como base el método científico para el análisis de aquellas variables que influyen en la conducta de las personas tanto a nivel cognitivo como emocional y motriz (Oblitas, 2010).
- Odontología: tiene su origen en el desarrollo de una técnica inicialmente ejercida por “operarios” que no tenían interacción con el grupo médico, el que, a su vez, consideraba que la boca y sus alteraciones, cambios o enfermedades no tenían relación con el resto del organismo humano. El reconocimiento de la odontología como profesión de nivel equiparable a la medicina es algo reciente en países latinoamericanos (Cardozo, Rodríguez, Lolas y Quezada, 2006).
- Medicina: ha sido definida como la ciencia que tiene por objeto la conservación y el restablecimiento de la salud, o el arte de prevenir, cuidar y asistir en la curación de la enfermedad, o finalmente, la ciencia de curar y prevenir las enfermedades (León y Berendson, 1996).

Definición operacional

Las habilidades emocionales, se definen a partir de la batería de pruebas psicológicas compuesta por:

1. Prueba de Entendimiento Emocional (PREE), validada por Sánchez, Retana y Carrasco (2008). La cual mide las siguientes habilidades:

- Habilidad para entender el contexto ideal para cada emoción (felicidad, amor, enojo, tristeza y miedo) –sección 1-.
- Habilidad para entender causas y consecuencias de cada emoción –sección 2-.
- Habilidad de comprender emociones más complejas y contradictorias –sección 3-.

2. Batería Gráfico-Escrita de la Expresión Emocional, validada por Martínez y Sánchez (2011). Conformada por una serie de sub-escalas de ejecución máxima y de ejecución típica. La medida fue diseñada para evaluar cada componente expresivo de las cinco emociones básicas propuestas por Fischer, Shaver y Carnochan (1990; como se citó en Camacho, 2002): amor, felicidad, enojo, tristeza y miedo; todo ello a través de sub-escalas que obedecen a las habilidades de:

- I. Expresar en forma precisa las propias emociones.
- II. Nivel de intensidad (reactividad) emocional.

3. La Prueba de Percepción Emocional consta de dos secciones que evalúan la auto-percepción de cinco emociones básicas -felicidad, amor, enojo, tristeza y miedo-, a partir de viñetas auto-descriptoras; y 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 en forma correcta o incorrecta (Sánchez, 2010).

Tipo de estudio y diseño de investigación

Es un estudio cuantitativo, descriptivo-comparativo, con un diseño transeccional.

Instrumentos

▪ Prueba de Entendimiento Emocional (PREE). Sánchez, Retana y Carrasco (2008) identificaron los tópicos o situaciones familiares y pertinentes a la experiencia emocional de las personas, logrando dar validez al contenido así como confiabilizar una prueba sensible para la medición del entendimiento emocional en sus tres áreas:

1. Habilidad para entender el contexto ideal para cada emoción (sección 1).
2. Habilidad para entender causas y consecuencias de cada emoción (sección 2).
3. Capacidad de comprender emociones más complejas y contradictorias (sección 3).

Es una medida de ejecución máxima que tiene como propósito evaluar la capacidad actual de ejecución de la persona en una tarea y no sólo en su creencia sobre tal capacidad (auto-reporte). La aplicación de dicha prueba se realizó de manera individual. En cuanto al proceso de evaluación de ésta; en la primera sección se asigna un punto si la respuesta es correcta y cero de no ser así, las respuestas correctas fueron obtenidas por las autoras, a partir de un proceso de medición y validación; la segunda sección se evalúa a través de un jueceo (los jueces deben ser alumnos del mismo instituto, no incluidos en la aplicación), asignando dos puntos si la respuesta contiene la causa y la consecuencia, un punto si sólo muestra la causa o la consecuencia y cero puntos si no están ninguna de las dos.

Y la tercera parte de la prueba, también se evalúa a través de un jueceo (con los mismos jueces se evalúan todas las pruebas), en el cual, se debe buscar la unanimidad para decir que el reactivo es correcto (asignando un punto); si uno de los jueces lo considera incorrecto (se califica con cero). Para que una respuesta se considere correcta, debe mostrar ambas emociones de manera simultánea en el mismo evento.

- En cuanto a la construcción de la Prueba de Expresión Emocional, Martínez y Sánchez (2011) llevaron a cabo un análisis de confiabilidad de Alpha de Cronbach (.86), conservando de la batería gráfico-escrita un número de 21 reactivos y determinando que dicha batería 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 sean laborales, familiares, románticos, amistosos, etc.

La aplicación de dicha prueba se realizó de manera individual. En cuanto a la calificación de la prueba; la primera parte se evalúa a través de un jueceo (los jueces deben ser alumnos del mismo instituto, no incluidos en la aplicación), en el cual, se debe buscar la unanimidad para decir que el reactivo es correcto (asignando un punto), en caso de que uno de los jueces lo considera incorrecto, no se otorgan puntos; en la segunda sección se establece la puntuación, a partir de una escala Likert (que va del 1 al 4, según el grado de intensidad). Y en la última parte, se suman los puntajes que ya vienen asignados para cada opción de respuesta.

- Y por último, para evaluar la percepción emocional, se utilizó la Prueba de Percepción Emocional (Sánchez, 2010), la cual consta de dos secciones que evalúan la auto-percepción de cinco emociones básicas (felicidad, amor, enojo, tristeza y miedo), a partir de viñetas auto-descriptoras, así como la percepción de las emociones en otros, que se evalúan a partir de cinco fotografías de hombres y cinco de mujeres.

En esta prueba, la evaluación de las dos secciones que la constituyen, se lleva a cabo a partir de respuestas correctas (asignando un punto) y de respuestas incorrectas (donde no se asignan puntos), las respuestas correctas fueron obtenidas por las autoras, a partir de un proceso de medición y validación.

Procedimiento

El estudio inició notificando al coordinador (a) de cada licenciatura del objetivo, solicitando la autorización para trabajar en horarios de clase, con los alumnos seleccionados. Los datos sobre nombres, promedios y horarios de los alumnos se

obtuvieron de los registros de las áreas académicas correspondientes, a quienes (por medio de un oficio) se les solicitó proporcionarlos. Se realizó con base en los datos anteriores una selección no probabilística, de sujetos tipo, y se organizaron los horarios para comenzar la aplicación en las licenciaturas de psicología, medicina y odontología.

Posteriormente se extendió un oficio dirigido a los profesores de grupo, con el propósito de comunicarles el motivo de la ausencia de algunos de sus alumnos. A través de otro oficio, se solicitó un espacio disponible para llevar a cabo dichas aplicaciones. Paso seguido, se acudió a las aulas correspondientes de psicología (que fue la licenciatura con la que empezó el proceso de medición) para informar a los profesores sobre el trabajo que se requería hacer con algunos alumnos; a los alumnos se les informó sobre la importancia de su participación, así como de la libertad que tenían para decidir participar o no en dicho estudio. Los alumnos que libremente aceptaron participar en el estudio, fueron trasladados al aula ya asignada, y quienes decidieron no participar, se sustituyeron por quienes de manera voluntaria aceptaran participar y también fueron trasladados al aula.

Dentro del aula se les dieron las instrucciones generales para responder de manera correcta la primera parte de la batería de pruebas. Finalizada la aplicación (la cual duró un aproximado de 20 minutos), se les informó a los alumnos la fecha, hora y lugar de la segunda aplicación, para concluir la batería de pruebas. Al día siguiente se realizó el mismo proceso para la segunda aplicación a los alumnos que contestaron la primera parte; dicho proceso tuvo una duración de 15 minutos aproximadamente.

Todo el procedimiento de aplicación de pruebas a la muestra seleccionada de la licenciatura en psicología, se realizó en un periodo aproximado de una semana, a finales del periodo escolar julio -diciembre 2012.

Por cuestiones de cierre de semestre de las licenciaturas de medicina y odontología, se pospuso la aplicación para inicio del periodo escolar enero-junio 2013. La segunda licenciatura a la que se le aplicó fue medicina y también se solicitó un espacio, se acudió a las aulas, solicitando a los doctores la salida de algunos de los alumnos seleccionados. El primer día de aplicación fue muy complejo y permitió observar cómo

sería el proceso con esta licenciatura, debido a que la mayoría de los doctores no permitían salir a los alumnos y en algunos casos, los propios alumnos no tenían interés en participar en el estudio.

Durante el segundo día de aplicación, se solicitó de manera voluntaria alumnos que quisieran apoyar en el estudio, y llevando el conjunto de pruebas (pues a causa de la poca disponibilidad de tiempo se tomó la decisión de realizar la aplicación de la batería de pruebas en un momento específico), se aplicó a algunos de los alumnos dentro del aula de clases mientras esperaban la llegada del profesor, otros, de forma voluntaria decidieron faltar a su clase y en otras ocasiones se solicitó el permiso al doctor de la clase.

Las aplicaciones de 5° y 6° semestre de medicina, se llevaron a cabo en Ramírez Ulloa, y con el apoyo de la trabajadora social, se pidió a los alumnos del grupo de manera voluntaria contestar las pruebas; por cuestiones de tiempos y permisos, se les aplicó la batería completa durante un periodo aproximado de 45 minutos. En conjunto el proceso de aplicación duró aproximadamente tres semanas.

Una vez finalizada la aplicación a la licenciatura en medicina, se comenzó con la licenciatura de odontología, para lo cual se realizó el mismo proceso de presentación con el doctor en clase y se les informó a los alumnos sobre el estudio; en un primer momento se solicitó el apoyo de aquellos alumnos que con anterioridad ya habían sido seleccionados, pero dicha estrategia no funcionó, así que nuevamente se aplicó la batería de pruebas a quienes de manera voluntaria decidieran participar; para esta licenciatura también se utilizó un espacio asignado. Este último proceso de aplicación se llevó a cabo en un período de tres semanas, pues los tiempos de los alumnos (al igual que en la licenciatura de medicina) estaban saturados.

Después de la revisión de las baterías completas, se detectó que en la licenciatura de psicología había faltado la segunda parte de la prueba de “expresión emocional”, por ello se contactó a los alumnos a quienes se les había aplicado en un primer momento, solicitándoles que contestarán la parte de la prueba faltante; algunos alumnos ya no estaban inscritos o estaban ausentes debido a intercambios académicos,

así que dichos alumnos fueron sustituidos por quienes de manera voluntaria decidieran contestar toda la batería de pruebas completa.

Análisis estadístico

Una vez obtenidos los resultados de la aplicación de la de la batería de pruebas, se realizó un análisis estadístico con la prueba no paramétrica chi cuadrada, con el objetivo de identificar si existen diferencias significativas en las habilidades emocionales entre hombres y mujeres estudiantes de ciencias de la salud, de las licenciaturas de psicología, odontología y medicina, de los semestres iniciales e intermedios, con rendimiento escolar alto, medio o bajo, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

CAPÍTULO V. RESULTADOS

5.1 RESULTADOS

El análisis se realizó en el paquete estadístico SPSS en su versión 19, con base en la prueba no paramétrica chi cuadrada (X^2), con el propósito de comparar las variables independientes (sexo, licenciatura, semestre y rendimiento escolar) con la variable dependiente habilidades emocionales (entendimiento emocional, expresión emocional y percepción emocional).

En dicho análisis se identificó la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre las variables independientes y la variable dependiente (en las tres habilidades: entendimiento, expresión y percepción emocional), 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.

Posteriormente, al analizar de forma individual cada habilidad por emoción (amor, tristeza, felicidad, enojo y miedo), con respecto a las variables independientes (sexo, licenciatura, semestre y rendimiento escolar), a partir de la chi cuadrada, se presentan los resultados obtenidos en cada prueba, observado las siguientes diferencias estadísticamente significativas, con base en un nivel de significancia $\leq .05$. De igual forma en el apartado de anexos, se encuentra los resultados del análisis descriptivo por frecuencias de cada uno de los reactivos de las pruebas aplicadas, a fin de mostrar respuestas que pueden ser útiles para otros estudios relacionados con esta temática (ver anexo 1).

Prueba de Entendimiento Emocional (PREE)

En cuanto a los resultados de la variable **licenciatura** y con base en el análisis de la chi cuadrada, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las tres licenciaturas (psicología, odontología y medicina), respecto de las emociones de amor, enojo, felicidad, miedo y tristeza, en la sección dos: habilidad para entender causas

y consecuencias. En el amor, se encontraron diferencias significativas ($X^2=34.209$, $p=.000$), mostrando que los alumnos de psicología tienden a entender con mayor frecuencia las causas y consecuencias de dicha emoción ($f_o=53$) vs. los alumnos de odontología ($f_o=15$) y medicina ($f_o=40$) (ver tabla 1).

Tabla 1. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Habilidad para entender causas y consecuencias.

Reactivo de **amor**.

- Licenciatura

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 34.209 ^a | 4 | .000 |
| Razón de verosimilitudes | 37.134 | 4 | .000 |
| Asociación lineal por lineal | 5.915 | 1 | .015 |
| N de casos válidos | 298 | | |

Las diferencias ($X^2=47.108$, $p=.000$), en la emoción de enojo, muestran que nuevamente los alumnos de psicología ($f_o=57$) son quienes tienden a entender con mayor frecuencia las causas y consecuencias de dicha emoción, respecto de los alumnos de odontología ($f_o=12$) y medicina ($f_o=37$) (ver tabla 2).

Tabla 2. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Habilidad para entender causas y consecuencias.

Reactivo de **enojo**.

- Licenciatura

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 47.108 ^a | 4 | .000 |
| Razón de verosimilitudes | 50.455 | 4 | .000 |
| Asociación lineal por lineal | 6.997 | 1 | .008 |
| N de casos válidos | 299 | | |

Por otro lado, en cuanto al miedo, las diferencias ($X^2=70.392$, $p=.000$), resaltan que los alumnos de la licenciatura en psicología ($fo=67$) más frecuentemente entienden las causas y consecuencias de dicha emoción, en comparación con odontología ($fo=10$) y medicina ($fo=32$) (ver tabla 3).

Tabla 3. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Habilidad para entender causas y consecuencias.

Reactivo de **miedo**.

- Licenciatura

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 70.392 ^a | 4 | .000 |
| Razón de verosimilitudes | 74.988 | 4 | .000 |
| Asociación lineal por lineal | 24.756 | 1 | .000 |
| N de casos válidos | 295 | | |

En el análisis de la tristeza, se encontraron diferencias significativas ($X^2=38.801$, $p=.000$), confirmando que en la licenciatura en psicología ($f_o=65$) se observa una marcada superioridad en la habilidad, ya que reporta con mayor frecuencia entender las causas y consecuencias de dicha emoción vs. odontología ($f_o=22$) y medicina ($f_o=41$) (ver tabla 4).

Tabla 4. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Habilidad para entender causas y consecuencias.

Reactivo de **tristeza**.

- Licenciatura

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 38.801 ^a | 4 | .000 |
| Razón de verosimilitudes | 39.913 | 4 | .000 |
| Asociación lineal por Lineal | 11.572 | 1 | .001 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Por último, en la felicidad también se encontraron diferencias significativas ($X^2=31.223$, $p=.000$), siendo reiteradamente la licenciatura en psicología ($f_o=62$) en donde los alumnos tienden a entender con mayor frecuencia las causas y consecuencias de dicha emoción vs. odontología ($f_o=24$) y medicina ($f_o=41$) (ver tabla 5).

Tabla 5. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Habilidad para entender causas y consecuencias.

Reactivo de **felicidad**.

- Licenciatura

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 31.223 ^a | 4 | .000 |
| Razón de verosimilitudes | 32.066 | 4 | .000 |
| Asociación lineal por lineal | 6.953 | 1 | .008 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Cabe mencionar que con base en el análisis de la variable licenciatura, también se encontraron diferencias significativas en la sección tres de la PREE: capacidad de comprender emociones más complejas y contradictoria, en cuanto a la combinación de las emociones de amor y enojo, amor y miedo, y felicidad y tristeza.

El entendimiento del amor y enojo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($X^2=33.844$, $p=.000$), siendo psicología ($fo=51$) quien tiende a entender con mayor frecuencia de forma correcta dicha combinación de emociones vs. odontología ($fo=13$) y medicina ($fo=21$) (ver tabla 6).

Tabla 6. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección tres: Capacidad para comprender emociones complejas y contradictorias.

Reactivo **amor y enojo**.

- Licenciatura

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 33.844 ^a | 2 | .000 |
| Razón de verosimilitudes | 33.876 | 2 | .000 |
| Asociación lineal por lineal | 18.172 | 1 | .000 |
| N de casos válidos | 282 | | |

En el segundo cruce, amor y miedo, se observaron diferencias ($X^2=24.114$, $p=.000$), en las cuales, psicología ($fo=53$) muestra con mayor frecuencia entender de forma correcta dichas emociones vs. odontología ($fo=19$) y medicina ($fo=30$) (ver tabla 7).

Tabla 7. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección tres: Capacidad para comprender emociones complejas y contradictorias.

Reactivo **amor y miedo**.

- Licenciatura

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 24.114 ^a | 4 | .000 |
| Razón de verosimilitudes | 24.890 | 4 | .000 |
| Asociación lineal por lineal | 8.702 | 1 | .003 |
| N de casos válidos | 278 | | |

Y por último, en el tercer cruce, felicidad y tristeza, las diferencias ($X^2=30.252$, $p=.000$), dan cuenta de que los alumnos de psicología ($f_o=64$) muestran más frecuentemente entender estas emociones contradictorias, respecto de odontología ($f_o=24$) y medicina ($f_o=39$) (ver tabla 8).

Tabla 8. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección tres: Capacidad para comprender emociones complejas y contradictorias.

Reactivo **felicidad y tristeza**.

- Licenciatura

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 30.252 ^a | 2 | .000 |
| Razón de verosimilitudes | 30.932 | 2 | .000 |
| Asociación lineal por lineal | 11.182 | 1 | .001 |
| N de casos válidos | 291 | | |

En cuanto a la variable **sexo** con respecto a la habilidad de entendimiento emocional y con base al análisis de la chi cuadrada, se obtuvieron diferencias significativas. En la primera sección: habilidad para entender el contexto ideal para cada emoción; se identificaron diferencias estadísticamente significativas, respecto del miedo ($X^2=7.299$, $p=.007$), mostrando que los hombres ($f_o=11$) son quienes tienden con mayor frecuencia a entender el contexto ideal para dicha emoción, en comparación con las mujeres ($f_o=2$) (ver tabla 9).

Tabla 9. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección uno: Habilidad para entender el contexto ideal para cada emoción.

Reactivo de **miedo**.

- Sexo

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 7.299 ^a | 1 | .007 |
| Corrección por continuidad | 5.846 | 1 | .016 |
| Razón de verosimilitudes | 7.917 | 1 | .005 |
| Estadístico exacto de Fisher | | | |
| Asociación lineal por lineal | 7.275 | 1 | .007 |
| N de casos válidos | 300 | | |

En la tercera sección de la PREE: capacidad de comprender emociones más complejas y contradictoria; se observan diferencias significativas ($X^2=5.709$, $p=.017$), en el cruce de felicidad y tristeza, observando que son las mujeres ($fo=76$) quienes tienden más frecuentemente a entender emociones complejas y contradictorias vs. los hombres ($fo=51$) (ver tabla 10).

Tabla 10. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección tres: Capacidad para comprender emociones complejas y contradictorias.

Reactivo **felicidad y tristeza**.

- Sexo

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 5.709 ^a | 1 | .017 |
| Corrección por continuidad | 5.157 | 1 | .023 |
| Razón de verosimilitudes | 5.734 | 1 | .017 |
| Estadístico exacto de Fisher | | | |
| Asociación lineal por lineal | 5.689 | 1 | .017 |
| N de casos válidos | 291 | | |

En de la variable **rendimiento escolar**, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la sección dos: habilidad para entender causas y consecuencias, en las emociones de enojo ($X^2=24.761$, $p=.000$), siendo los alumnos con rendimiento escolar medio (8-8.99) quienes más frecuentemente ($f_o=73$) entienden las causas y consecuencias de dicha emoción (ver tabla 11).

Tabla 11. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Habilidad para entender causas y consecuencias.

Reactivo de **enojo**.

- Rendimiento escolar

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 24.761 ^a | 4 | .000 |
| Razón de verosimilitudes | 26.621 | 4 | .000 |
| Asociación lineal por lineal | 21.165 | 1 | .000 |
| N de casos válidos | 299 | | |

Respecto de la felicidad ($X^2=16.434$, $p=.002$), se encontró que son los alumnos con rendimiento escolar medio (8-8.99) quienes reportan más frecuentemente la habilidad ($f_o=90$) vs. los alumnos de alto (9-10) y bajo (7-7.99) rendimiento escolar (ver tabla 12).

Tabla 12. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Habilidad para entender causas y consecuencias.

Reactivo de **felicidad**.

- Rendimiento escolar

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 16.434 ^a | 4 | .002 |
| Razón de verosimilitudes | 18.127 | 4 | .001 |
| Asociación lineal por lineal | 15.910 | 1 | .000 |
| N de casos válidos | 300 | | |

En cuanto al miedo ($X^2=17.981$, $p=.001$), son los alumnos con rendimiento escolar medio quienes nuevamente muestran superioridad en dicha habilidad ($f_o=77$) (ver tabla 13).

Tabla 13. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Habilidad para entender causas y consecuencias.

Reactivo de **miedo**.

- Rendimiento escolar

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 17.981 ^a | 4 | .001 |
| Razón de verosimilitudes | 20.541 | 4 | .000 |
| Asociación lineal por lineal | 16.900 | 1 | .000 |
| N de casos válidos | 295 | | |

Y por último en la tristeza ($X^2=13.187$, $p=.010$), nuevamente se encontró una mayor frecuencia en dicha habilidad en los alumnos de rendimiento escolar medio ($f_o=91$) (ver tabla 14).

Tabla 14. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Habilidad para entender causas y consecuencias.

Reactivo de **tristeza**.

- Rendimiento escolar

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 13.187 ^a | 4 | .010 |
| Razón de verosimilitudes | 13.869 | 4 | .008 |
| Asociación lineal por lineal | 13.042 | 1 | .000 |
| N de casos válidos | 300 | | |

En la sección tres: capacidad para comprender emociones más complejas o contradictorias, se encontraron diferencias significativas en el cruce de las emociones de amor y miedo ($X^2=11.265$, $p=.024$), siendo los alumnos con rendimiento escolar medio quienes con mayor frecuencia ($f_o=70$) reportan comprender simultáneamente dichas emociones vs. los alumnos con rendimiento escolar bajo y alto (ver tabla 15).

Tabla 15. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección tres: Capacidad para comprender emociones complejas y contradictorias.

Reactivo **amor y miedo**.

- Rendimiento escolar

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 11.265 ^a | 4 | .024 |
| Razón de verosimilitudes | 10.178 | 4 | .038 |
| Asociación lineal por lineal | 8.077 | 1 | .004 |
| N de casos válidos | 278 | | |

En el análisis de la variable **semestre** y el entendimiento emocional, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la sección uno: habilidad para entender el contexto ideal para cada emoción; en la tristeza ($X^2=4.652$, $p=.031$), son los semestres iniciales (1° a 3°) donde con mayor frecuencia reportan dicha habilidad ($f_o=134$), respecto de semestres intermedios (4° - 6°) (ver tabla 16).

Tabla 16. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección uno: Habilidad para entender el contexto Ideal para cada emoción.

Reactivo de **tristeza**.

- Semestre

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|---|--------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 4.652 ^a | 1 | .031 |
| Corrección por continuidad ^b | 3.890 | 1 | .049 |
| Razón de verosimilitudes | 4.786 | 1 | .029 |
| Estadístico exacto de Fisher | | | |
| Asociación lineal por lineal | 4.637 | 1 | .031 |
| N de casos válidos | 300 | | |

También se encontraron diferencias en la sección dos: habilidad para entender causas y consecuencias, en el enojo ($X^2=6.803$, $p=.033$), siendo los semestres iniciales donde se encontró con mayor frecuencia dicha habilidad ($f_o=56$) vs. los alumnos de semestres intermedios (ver tabla 17).

Tabla 17. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Capacidad para entender causas y consecuencias.

Reactivo de **enojo**.

- Semestre

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 6.803 ^a | 2 | .033 |
| Razón de verosimilitudes | 7.055 | 2 | .029 |
| Asociación lineal por lineal | .204 | 1 | .651 |
| N de casos válidos | 299 | | |

Y por último, en la sección tres: habilidad para comprender emociones complejas y contradictorias, se encontraron diferencias en el cruce de las emociones de amor y enojo ($X^2=6.530$, $p=.011$), siendo los semestres iniciales donde más frecuentemente reportan dicha habilidad ($f_o=49$) vs. semestres intermedios (ver tabla 18).

Tabla 18. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección tres: Capacidad para comprender emociones complejas y contradictorias.

Reactivo **amor y enojo**.

- Semestre

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|---|--------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 6.530 ^a | 1 | .011 |
| Corrección por continuidad ^b | 5.882 | 1 | .015 |
| Razón de verosimilitudes | 6.529 | 1 | .011 |
| Estadístico exacto de Fisher | | | |
| Asociación lineal por lineal | 6.507 | 1 | .011 |
| N de casos válidos | 282 | | |

Batería Grafico–Escrita de Expresión Emocional

A partir del análisis de la chi cuadrada de la variable **licenciatura**, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las emociones de amor y tristeza, respecto de la sección uno: expresar de forma precisa las propias emociones. Comenzando con la emoción de amor se observaron diferencias ($X^2=7.280$, $p=.026$), que muestran que los alumnos de odontología ($fo=59$) tienden con mayor frecuencia a expresar en forma precisa dicha emoción vs. psicología ($fo=40$) y medicina ($fo=51$) (ver tabla 19).

Tabla 19. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección uno: Habilidad para expresar de forma precisa las propias emociones.

Reactivo **ovaló de amor**.

- Licenciatura

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 7.280 ^a | 2 | .026 |
| Razón de verosimilitudes | 7.325 | 2 | .026 |
| Asociación lineal por lineal | 2.412 | 1 | .120 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Y en cuanto a la tristeza, se encontraron diferencias significativas ($X^2=8.263$, $p=.016$), que evidencian que la licenciatura de psicología ($f_o=88$) tiende más frecuentemente a expresar de forma precisa dicha emoción, respecto de odontología ($f_o=72$) y medicina ($f_o=76$) (ver tabla 20).

Tabla 20. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección uno: Habilidad para expresar de forma precisa las propias emociones.

Reactivo **ovaló de tristeza**.

- Licenciatura

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 8.263 ^a | 2 | .016 |
| Razón de verosimilitudes | 8.812 | 2 | .012 |
| Asociación lineal por lineal | 4.276 | 1 | .039 |
| N de casos válidos | 300 | | |

En la sección dos: nivel de intensidad o (reactividad) emocional y la variable licenciatura, también se encontraron diferencias significativas en las emociones de amor, enojo, felicidad y miedo. Comenzando con el análisis del amor, se encontraron diferencias ($X^2=19.824$, $p=.003$), siendo odontología ($f_o=73$), la licenciatura que muestra más frecuentemente expresar el amor con mayor intensidad vs. psicología ($f_o=47$) y medicina ($f_o=60$) (ver tabla 21 y tabla 22).

Tabla 21. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de amor. Cuando estoy junto a la persona que quiero...

- **Licenciatura**

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 19.824 ^a | 6 | .003 |
| Razón de verosimilitudes | 20.429 | 6 | .002 |
| Asociación lineal por lineal | 7.253 | 1 | .007 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Tabla 22. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de amor. Si platico con alguien que me gusta...

- Licenciatura

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 14.200 ^a | 6 | .027 |
| Razón de verosimilitudes | 14.723 | 6 | .023 |
| Asociación lineal por lineal | 1.276 | 1 | .259 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Así mismo, se encontraron diferencias significativas ($X^2=26.183$, $p=.010$), en el análisis de la emoción amor, que muestran que son los alumnos de la licenciatura en odontología ($fo=70$) quienes tienden con mayor frecuencia a sentir dicha emoción por más de una semana vs. psicología ($fo=50$) y medicina ($fo=65$) (ver tabla 23).

Tabla 23. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de amor. Después de que está ante un evento que le produce amor... ¿Durante cuánto tiempo continua sintiéndose así?

- Licenciatura

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 26.183 ^a | 12 | .010 |
| Razón de verosimilitudes | 30.900 | 12 | .002 |
| Asociación lineal por lineal | 1.322 | 1 | .250 |
| N de casos válidos | 300 | | |

En la emoción de enojo ($X^2=32.341$, $p=.000$), es la licenciatura en odontología ($f_o=22$) la cual tiende más frecuentemente a expresar con mayor intensidad dicha emoción vs. psicología ($f_o=1$) y medicina ($f_o=10$) (ver tabla 24, tabla 25 y tabla 26).

Tabla 24. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de enojo. Si no logro ponerme de acuerdo con alguien...

- Licenciatura

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 32.341 ^a | 6 | .000 |
| Razón de verosimilitudes | 35.966 | 6 | .000 |
| Asociación lineal por lineal | 2.861 | 1 | .091 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Tabla 25. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de enojo. Cuando alguien me dice algo que me parece injusto.

- Licenciatura

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 24.167 ^a | 6 | .000 |
| Razón de verosimilitudes | 24.718 | 6 | .000 |
| Asociación lineal por lineal | .199 | 1 | .655 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Tabla 26. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de enojo. Si las cosas que planeo no suceden como las esperaba...

- Licenciatura

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 15.679 ^a | 6 | .016 |
| Razón de verosimilitudes | 16.446 | 6 | .012 |
| Asociación lineal por lineal | 5.991 | 1 | .014 |
| N de casos válidos | 300 | | |

En la felicidad ($X^2=13.243$, $p=.039$), es la licenciatura en odontología nuevamente ($f_o=25$), en la cual existe más frecuentemente la tendencia a expresar dicha emoción con mayor intensidad vs. medicina ($f_o=21$) y psicología ($f_o=22$) (ver tabla 27 y tabla 28).

Tabla 27. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de felicidad. Cuando alguien conocido me sonríe...

- Licenciatura

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 13.243 ^a | 6 | .039 |
| Razón de verosimilitudes | 17.166 | 6 | .009 |
| Asociación lineal por lineal | .000 | 1 | 1.000 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Tabla 28. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de felicidad. Considerando las veces en que recuerda haber experimentado felicidad, ¿qué tan intensa considera que fue su emoción?

- Licenciatura

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 11.329 ^a | 4 | .023 |
| Razón de verosimilitudes | 11.235 | 4 | .024 |
| Asociación lineal por lineal | 2.606 | 1 | .106 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Y por último en cuanto al miedo, se encontraron diferencias ($X^2=23.942$, $p=.002$), que dejan ver que son los alumnos de odontología ($fo=59$), quienes reportan con mayor frecuencia, que las demás personas notan rara vez cuando ellos expresan dicha emoción, respecto de los alumnos de medicina ($fo=36$) y psicología ($fo=49$) (ver tabla 29).

Tabla 29. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de miedo. Las personas a mi alrededor notan cuando siento miedo.

- Licenciatura

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 23.942 ^a | 8 | .002 |
| Razón de verosimilitudes | 25.283 | 8 | .001 |
| Asociación lineal por lineal | 1.759 | 1 | .185 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Por otro lado, en la variable **sexo**, se encontraron diferencias significativas en la sección uno: expresar en forma precisa las propias emociones, específicamente en las emociones de amor y enojo. En el análisis del amor, se encontraron diferencias ($X^2=9.028$, $p=.003$), a partir de las cuales se puede observar que son las mujeres ($f_o=91$) quienes tienden con mayor frecuencia a expresar de forma correcta dicha emoción vs. los hombres (ver tabla 30).

Tabla 30. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección uno: Habilidad para expresar en forma precisa las propias emociones.

Ovalo de **amor**.

- Sexo

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 9.028 ^a | 1 | .003 |
| Corrección por continuidad | 8.347 | 1 | .004 |
| Razón de verosimilitudes | 9.074 | 1 | .003 |
| Estadístico exacto de Fisher | | | |
| Asociación lineal por lineal | 8.998 | 1 | .003 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Y en cuanto al enojo, también se encontraron diferencias ($X^2=15.866$, $p=.000$), siendo los hombres ($f_o=127$) quienes con más frecuencia tienden a expresar correctamente dicha emoción vs. las mujeres (ver tabla 31).

Tabla 31. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección uno: Habilidad para expresar en forma precisa las propias emociones.

Ovalo de **enojo**.

- Sexo

| | Valor | GI | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 15.866 ^a | 1 | .000 |
| Corrección por continuidad | 14.769 | 1 | .000 |
| Razón de verosimilitudes | 16.461 | 1 | .000 |
| Estadístico exacto de Fisher | | | |
| Asociación lineal por lineal | 15.813 | 1 | .000 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Dentro del mismo análisis de la variable sexo, también se encontraron diferencias significativas en la sección dos: nivel de intensidad (o reactividad) emocional, en las emociones de amor, enojo, felicidad, miedo y tristeza. En el análisis del amor, se encontraron diferencias significativas ($X^2=14.475$, $p=.002$), siendo las mujeres ($fo=97$) quienes expresan más frecuentemente con mayor intensidad dicha emoción, respecto de los hombres (ver tabla 32 y tabla 33).

Tabla 32. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de amor. Cuando pienso en la persona que más quiero...

- Sexo

| | Valor | GI | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 14.475 ^a | 3 | .002 |
| Razón de verosimilitudes | 14.950 | 3 | .002 |
| Asociación lineal por lineal | 10.914 | 1 | .001 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Tabla 33. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de enojo. Cuando alguien me dice algo que me parece injusto...

- Sexo

| | Valor | GI | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 9.722 ^a | 3 | .021 |
| Razón de verosimilitudes | 9.854 | 3 | .020 |
| Asociación lineal por lineal | 6.680 | 1 | .010 |
| N de casos válidos | 300 | | |

En cuanto al enojo, las diferencias ($X^2=11.403$, $p=.010$), muestran que son las mujeres ($f_o=23$) quienes tienden más frecuentemente a expresar dicha emoción con mayor intensidad vs. los hombres (ver tabla 34).

Tabla 34. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de enojo. Si no logro ponerme de acuerdo con alguien

- Sexo

| | Valor | GI | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 11.403 ^a | 3 | .010 |
| Razón de verosimilitudes | 11.560 | 3 | .009 |
| Asociación lineal por lineal | 9.422 | 1 | .002 |

En la emoción de felicidad, se encontraron diferencias significativas ($X^2=9.155$, $p=.027$), siendo las mujeres ($p=45$) quienes tienden a expresarla con mayor intensidad, respecto de los hombres (ver tabla 35, tabla 36 y tabla 37).

Tabla 35. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de felicidad. Cuando alguien conocido me sonrío...

- Sexo

| | Valor | GI | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 9.155 ^a | 3 | .027 |
| Razón de verosimilitudes | 9.279 | 3 | .026 |
| Asociación lineal por lineal | 8.527 | 1 | .003 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Tabla 36. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de felicidad. Si me encuentro a un amigo que hace tiempo no veía...

- Sexo

| | Valor | GI | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 23.894 ^a | 3 | .000 |
| Razón de verosimilitudes | 26.397 | 3 | .000 |
| Asociación lineal por lineal | 21.424 | 1 | .000 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Tabla 37. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de miedo. Las personas a mi alrededor notan cuando siento miedo...

- Sexo

| | Valor | GI | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 11.995 ^a | 4 | .017 |
| Razón de verosimilitudes | 12.244 | 4 | .016 |
| Asociación lineal por lineal | 9.296 | 1 | .002 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Por otro lado, en la emoción miedo, se encontró ($X^2=11.749$, $p=.008$), que son las mujeres ($f_o=18$), quienes tienden más frecuentemente a expresar con mayor intensidad dicha emoción (ver tabla 38, tabla 39, tabla 40, tabla 41, tabla 42 y tabla 43).

Tabla 38. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de miedo. Considerando las veces en que recuerda haber experimentado miedo, ¿qué tan intensa considera que fue su emoción?

- Sexo

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 11.749 ^a | 3 | .008 |
| Razón de verosimilitudes | 12.075 | 3 | .007 |
| Asociación lineal por lineal | 10.123 | 1 | .001 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Tabla 39. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de miedo. Si alguien me asusta...

- Sexo

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 23.483 ^a | 3 | .000 |
| Razón de verosimilitudes | 24.214 | 3 | .000 |
| Asociación lineal por lineal | 22.847 | 1 | .000 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Tabla 40. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de miedo. Cuando veo un animal que me asusta...

- Sexo

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 12.643 ^a | 3 | .005 |
| Razón de verosimilitudes | 12.945 | 3 | .005 |
| Asociación lineal por lineal | 12.366 | 1 | .000 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Tabla 41. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de miedo. Cuando veo una película de terror...

- Sexo

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 12.908 ^a | 3 | .005 |
| Razón de verosimilitudes | 13.027 | 3 | .005 |
| Asociación lineal por lineal | 9.523 | 1 | .002 |
| N de casos válidos | 299 | | |

Tabla 42. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de tristeza. Las personas a mi alrededor notan cuando siento tristeza...

- Sexo

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 11.748 ^a | 4 | .019 |
| Razón de verosimilitudes | 12.006 | 4 | .017 |
| Asociación lineal por lineal | 10.032 | 1 | .002 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Tabla 43. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de tristeza. Después de que está ante un evento que le produce tristeza, ¿Durante cuánto tiempo continúa sintiéndose así?

- Sexo

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 14.005 ^a | 6 | .030 |
| Razón de verosimilitudes | 14.327 | 6 | .026 |
| Asociación lineal por lineal | 12.239 | 1 | .000 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Finalmente, en la tristeza, se encontraron diferencias significativas ($X^2=16.873$, $p=.001$), observando que son las mujeres ($f_o=46$) quienes más frecuentemente expresan con mayor intensidad la dicha emoción vs. los hombres (ver tabla 44 y tabla 45).

Tabla 44. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de tristeza. Considerando las veces en que recuerda haber experimentado tristeza, ¿qué tan intensa considera que fue su emoción?

- Sexo

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 16.873 ^a | 3 | .001 |
| Razón de verosimilitudes | 17.503 | 3 | .001 |
| Asociación lineal por lineal | 14.062 | 1 | .000 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Tabla 45. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

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

- Sexo

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 23.976 ^a | 3 | .000 |
| Razón de verosimilitudes | 24.626 | 3 | .000 |
| Asociación lineal por lineal | 22.774 | 1 | .000 |
| N de casos válidos | 300 | | |

En la variable **rendimiento escolar**, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la habilidad para expresar de forma precisa las propias emociones. En el enojo ($X^2=6.332$, $p=.042$), son los alumnos con rendimiento escolar medio (8-8.99), quienes con mayor frecuencia ($f_o=174$) expresan en forma precisa dicha emoción (ver tabla 46).

Tabla 46. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección uno: Habilidad para expresar en forma precisa las propias emociones.

Reactivo de **enojo**.

- Rendimiento escolar

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 6.332 ^a | 2 | .042 |
| Razón de verosimilitudes | 7.012 | 2 | .030 |
| Asociación lineal por lineal | 6.181 | 1 | .013 |
| N de casos válidos | 300 | | |

En cuanto al miedo ($X^2=16.953$, $p=.009$), son los alumnos con rendimiento escolar medio quienes más frecuentemente lo expresan con mayor intensidad ($f_o=16$), respecto de los alumnos con rendimiento bajo (7-7.99) y alto (9-10) (ver tabla 47).

Tabla 47. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección uno: Habilidad para expresar en forma precisa las propias emociones.

Reactivo de **miedo**.

- Rendimiento escolar

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 16.953 ^a | 6 | .009 |
| Razón de verosimilitudes | 19.827 | 6 | .003 |
| Asociación lineal por lineal | 3.832 | 1 | .050 |
| N de casos válidos | 300 | | |

De igual forma se encontró una mayor frecuencia en los alumnos con rendimiento escolar medio ($f_o=30$) donde reportan que las demás personas notan siempre cuando sienten tristeza ($X^2=18.095$, $p=.021$) (ver tabla 48).

Tabla 48. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección uno: Habilidad para expresar en forma precisa las propias emociones.

Reactivo de **tristeza**.

- Rendimiento escolar

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 18.095 ^a | 8 | .021 |
| Razón de verosimilitudes | 21.351 | 8 | .006 |
| Asociación lineal por lineal | .374 | 1 | .541 |
| N de casos válidos | 300 | | |

En la variable **semestre**, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la habilidad para expresar en forma precisa las propias emociones, específicamente en el amor ($X^2=4.327$, $p=.038$), ya que los alumnos de semestres iniciales (1° a 3°) con mayor frecuencia expresan en forma precisa dicha emoción ($f_o=81$) vs. los alumnos de semestres intermedios (4° a 6°) (ver tabla 49).

Tabla 49. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección uno: Habilidad para expresar en forma precisa las propias emociones.

Reactivo de **amor**.

- Semestre

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|---|--------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 4.327 ^a | 1 | .038 |
| Corrección por continuidad ^b | 3.860 | 1 | .049 |
| Razón de verosimilitudes | 4.337 | 1 | .037 |
| Estadístico exacto de Fisher | | | |
| Asociación lineal por lineal | 4.313 | 1 | .038 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Respecto a la intensidad (o reactividad) emocional son los alumnos de los semestres intermedios quienes con más frecuencia (fo=36) expresan el enojo ($X^2=11.179$, $p=.011$), con mayor intensidad (ver tabla 50).

Tabla 50. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de enojo. Cuando alguien me dice algo que me parece injusto...

- Semestre

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 11.179 ^a | 3 | .011 |
| Razón de verosimilitudes | 11.284 | 3 | .010 |
| Asociación lineal por lineal | 2.379 | 1 | .123 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Y en cuanto al miedo ($X^2=9.723$, $p=.045$), son los alumnos de los semestres iniciales quienes expresan con mayor frecuencia ($f_o=7$) que las personas a su alrededor siempre notan cuando sienten dicha emoción (ver tabla 51).

Tabla 51. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de miedo. Las personas a mi alrededor notan cuando siento miedo...

- Semestre

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 9.723 ^a | 4 | .045 |
| Razón de verosimilitudes | 9.952 | 4 | .041 |
| Asociación lineal por lineal | .468 | 1 | .494 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Prueba de Percepción Emocional

A partir del análisis chi cuadrada de la variable **licenciatura**, se encontraron diferencias significativas en la sección uno: autopercepción de las emociones, respecto de la emoción de miedo, diferencias que muestran ($X^2=6.452$, $p=.040$), que la licenciatura en psicología ($f_o=98$) tiende con mayor frecuencia a autopercebir dicha emoción vs. odontología ($f_o=89$) y medicina ($f_o=92$) (ver tabla 52).

Tabla 52. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección uno: Auto percepción de las emociones.

Reactivo de miedo. Cuando siento ____ me siento amenazado(a) por algo que puedo identificar o por algo que imagino...

- Licenciatura

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 6.452 ^a | 2 | .040 |
| Razón de verosimilitudes | 7.519 | 2 | .023 |
| Asociación lineal por lineal | 2.756 | 1 | .097 |
| N de casos válidos | 300 | | |

En la sección dos: percepción emocional en otros, también se encontraron diferencias significativas respecto del análisis de la variable licenciatura en las emociones de amor, felicidad, miedo y tristeza. En el amor, se encontraron diferencias ($X^2=7.065$, $p=.029$), que muestran que los alumnos de psicología ($f_o=51$) tienden con mayor frecuencia a percibir el amor en otros, respecto de los alumnos de medicina ($f_o=33$) y odontología ($f_o=38$) (ver tabla 53).

Tabla 53. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Percepción en otros.

Reactivo de amor – foto (hombre)

- Licenciatura

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 7.065 ^a | 2 | .029 |
| Razón de verosimilitudes | 7.051 | 2 | .029 |
| Asociación lineal por lineal | 6.685 | 1 | .010 |
| N de casos válidos | 299 | | |

En la emoción de felicidad, se encontró ($X^2=11.629$, $p=.003$), que es psicología ($f_o=99$) la licenciatura que tiende con mayor frecuencia a percibir dicha emoción en otros vs. medicina ($f_o=87$) y odontología ($f_o=93$) (ver tabla 54).

Tabla 54. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Percepción en otros.

Reactivo de felicidad – foto (hombre)

- Licenciatura

| | Valor | GI | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 11.629 ^a | 2 | .003 |
| Razón de verosimilitudes | 13.073 | 2 | .001 |
| Asociación lineal por lineal | 11.497 | 1 | .001 |
| N de casos válidos | 299 | | |

En cuanto al miedo, se encontraron diferencias ($X^2=9.468$, $p=.009$), donde psicología ($f_o=93$) tiende con mayor frecuencia a percibir dicha emoción vs. odontología ($f_o=78$) y medicina ($f_o=87$) (ver tabla 55).

Tabla 55. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Percepción en otros.

Reactivo de miedo – foto (hombre)

- Licenciatura

| | Valor | GI | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 9.468 ^a | 2 | .009 |
| Razón de verosimilitudes | 9.591 | 2 | .008 |
| Asociación lineal por lineal | 1.490 | 1 | .222 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Y por último, en la tristeza, las diferencias ($X^2=14.973$, $p=.001$), muestran que es en la licenciatura en psicología ($f_o=69$) la que tiende a percibir en otros la tristeza con mayor frecuencia, respecto de medicina ($f_o=44$) y odontología ($f_o=47$) (ver tabla 56).

Tabla 56. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Percepción en otros.

Reactivo de tristeza – foto (hombre)

- Licenciatura

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 14.973 ^a | 2 | .001 |
| Razón de verosimilitudes | 15.279 | 2 | .000 |
| Asociación lineal por lineal | 12.514 | 1 | .000 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Por otro lado, a partir del análisis de la variable **sexo**, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($X^2=5.361$, $p=.021$) en la sección dos: percepción emocional en otros, respecto de la tristeza, lo cual muestra que son las mujeres ($f_o=151$) quienes con mayor frecuencia perciben la tristeza de forma correcta en otras mujeres, respecto de los hombres ($f_o=130$) (ver tabla 57).

Tabla 57. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Percepción en otros.

Reactivo de tristeza – foto (mujer)

- Sexo

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 5.361 ^a | 1 | .021 |
| Corrección por continuidad | 4.319 | 1 | .038 |
| Razón de verosimilitudes | 5.530 | 1 | .019 |
| Estadístico exacto de Fisher | | | |
| Asociación lineal por lineal | 5.343 | 1 | .021 |
| N de casos válidos | 300 | | |

También se encontraron diferencias significativas en la felicidad ($X^2=4.223$, $p=.040$), mostrando que son las mujeres ($fo=150$) quienes más frecuentemente reportan percibir de forma correcta en la foto de hombre dicha emoción vs. los hombres ($fo=129$) (ver tabla 58).

Tabla 58. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Percepción en otros.

Reactivo de felicidad – foto (hombre)

- Sexo

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 4.223 ^a | 1 | .040 |
| Corrección por continuidad | 3.325 | 1 | .068 |
| Razón de verosimilitudes | 4.308 | 1 | .038 |
| Estadístico exacto de Fisher | | | |
| Asociación lineal por lineal | 4.209 | 1 | .040 |
| N de casos válidos | 299 | | |

En la variable **rendimiento escolar**, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la habilidad para percibir en otros el miedo ($X^2=6.372$, $p=.041$), siendo los alumnos con rendimiento escolar medio (8-8.99), quienes con mayor frecuencia ($f_o=199$) reportan dicha habilidad (ver tabla 59).

Tabla 59. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Percepción en otros.

Reactivo de miedo – foto (mujer)

- Rendimiento escolar

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 6.372 ^a | 2 | .041 |
| Razón de verosimilitudes | 5.130 | 2 | .077 |
| Asociación lineal por lineal | 4.031 | 1 | .045 |
| N de casos válidos | 300 | | |

Por último, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la variable **semestre**, respecto de la habilidad para percibir en otros el amor ($X=4.739$, $p=.029$), mostrando que son los alumnos de semestres iniciales (1° a 3°) quienes más frecuentemente perciben dicha emoción ($f_o=68$) (ver tabla 60).

Tabla 60. Resultado de la prueba Chi cuadrada, de la sección dos: Percepción en otros.

Reactivo de amor – foto (hombre)

- Semestre

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|---|--------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 4.739 ^a | 1 | .029 |
| Corrección por continuidad ^b | 4.241 | 1 | .039 |
| Razón de verosimilitudes | 4.748 | 1 | .029 |
| Estadístico exacto de Fisher | | | |
| Asociación lineal por lineal | 4.724 | 1 | .030 |
| N de casos válidos | 299 | | |

CAPÍTULO VI.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, las diferencias que se observan respecto del sexo, indican que son las mujeres quienes más frecuentemente perciben de forma correcta la tristeza en otras mujeres. Lo cual coincide con las conclusiones de Sánchez, Carrasco y Retana (2013), quienes afirman que, sino en todas las emociones, si en algunas, las mujeres perciben con mayor frecuencia de forma correcta las emociones en su mismo sexo.

En entendimiento emocional, se encontraron diferencias en la habilidad para entender el contexto ideal para cada emoción, siendo los hombres quienes entienden mejor el miedo, en comparación con las mujeres. Cabe mencionar que en un estudio de Sánchez, Retana y Carrasco (2008), muestran que son las mujeres quienes tienden a entender mejor el contexto ideal de la tristeza. Lo cual nos permite observar diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto de la habilidad para entender las emociones.

En un estudio realizado por Cantero (2009), con estudiantes universitarios de diversos campos científico-académicos, con una edad que osciló entre 18 y 58 años, 64% mujeres y el 36% hombres, de la Universidad de Alicante., y con base en la aplicación del TMMS-24, encontró que las mujeres obtienen puntajes más elevados en las variables de atención emocional en comparación con los hombres. Las conclusiones generales de dicho estudio, muestran que no se puede afirmar que existan diferencias en IE entre hombres y mujeres, pero si existen ciertas diferencias en factores concretos; lo cual, deja ver que en México se han encontrado resultados parecidos, aportando sustento al trabajo aquí realizado.

Fujita, Diener y Sandvik, así como, Diener et al. (1991; 1985; como se citó en Cova, 2004) encontraron en sus estudios que la intensidad emocional es mayor en las

mujeres que en los hombres, aunque en emociones específicas como el orgullo y la rabia, siendo experimentadas con mayor frecuencia e intensidad por los hombres. Cabe mencionar que en la presente investigación, sólo se encontraron diferencias en intensidad en cuanto a las licenciaturas, no respecto del sexo.

No podemos omitir que se observó que las mujeres son quienes expresan con mayor frecuencia el amor, a diferencia de los hombres, quienes más frecuentemente expresan el enojo; de lo cual, Cova (2004) cita los siguientes: estudios de Brody en 2000; Vergara y Paez en 1989, que permiten observar que los hombres tienden con mayor frecuencia a internalizar las emociones, es decir a mostrar una reacción fisiológica emocional ante un evento, pero sin mostrar expresión emocional abierta de ello, por el contrario, las mujeres son, con mayor frecuencia, más externalizadoras, es decir que se expresan en todos los planos.

Confirmando lo dicho, Janz (2000; como se citó en Cova, 2004) encontró que existe una emocionalidad masculina inhibida o restrictiva, ya que la cultura determina cierta imposibilidad de expresión de algunas emociones, por ejemplo la rabia, que puede enmascarar otras emociones menos aceptadas. Todo ello nos permite decir que probablemente con el paso de los años parece que los hombres han tenido que aprender a expresar sus emociones; siendo muy probable que en un par de años más, no se encuentren diferencias en las habilidades emocionales respecto del sexo.

Por otro lado, las diferencias que se encontraron en la variable licenciatura respecto de las tres habilidades, muestran que en general, es la licenciatura en psicología en la que se encuentran mayores habilidades para entender causas y consecuencias, para comprender de forma compleja y simultánea el amor-enojo, miedo-tristeza y felicidad, así como para expresar la tristeza de forma precisa con mayor frecuencia; autopercibiendo correctamente el miedo y siendo capaces de percibir en otros el amor, la felicidad, el miedo y la tristeza, con precisión. Y por su parte la licenciatura en odontología reporta más frecuentemente mayor habilidad para expresar de forma precisa y con más intensidad el amor, enojo y la felicidad. Algunos estudios de Castejón, Cantero y Pérez (2008), dan cuenta de que las habilidades emocionales serán destinadas o adquiridas de

acuerdo a las necesidades solicitadas en el área profesional en la que se desempeñe el individuo.

Desde la perspectiva de Whiteley (1995; como se citó en Gimeno y Gallego, 2007), un estudiante de ciencias de la salud debería poseer habilidades específicas como: habilidad para resolución de problemas, capacidad de negociación, trabajo en equipo, socialización saludable, ser consciente de sí mismo, entre otras. Por su parte, Carrasco, Bustos y Díaz (2012) consideran que la empatía es otra de las habilidades indispensables con las que debe contar un profesionista de la salud. Los estudios anteriores, al igual que los resultados que se obtuvieron en el presente estudio, muestra que los estudiantes desarrollan de manera diferente las habilidades emocionales, respondiendo a las competencias propias de cada profesión. Y aunque pocas son las evidencias que se tienen de estudios en los que se comparan las habilidades emocionales de los estudiantes de las licenciaturas de ciencias de la salud en México, se espera que los resultados arrojados en el presente estudio den pauta para continuar investigando al respecto.

Con base en los resultados que se encontraron respecto de la variable rendimiento escolar, se observa una marcada diferencia entre los alumnos con rendimiento escolar medio (8-8.99), los de rendimiento bajo (7-7.99) y alto (9-10), pues a nivel general son los alumnos con rendimiento escolar medio, son quienes entiende más precisamente las causas y consecuencias del enojo, de la felicidad, del miedo y de la tristeza. Respecto de estas variables, Pérez y Castejón (2005) mencionan que el aspecto emocional de los alumnos impacta en su formación académica, beneficiando o afectando su rendimiento escolar.

De lo anterior, Suberviola-Ovejas (2012) señala que la inteligencia emocional ha sido estudiada desde diferentes líneas de investigación, debido a que ha generado un impacto en el rendimiento escolar, en el éxito académico y en la adaptación social de los estudiantes universitarios. Pero no se encuentran muchas investigaciones que muestren que las habilidades emocionales dependen del rendimiento escolar; por ello se considera importante continuar con esta línea de investigación.

De igual forma, reportan mayor capacidad para comprender el amor y el miedo como emociones complejas o contradictorias. En cuanto a la expresión emocional, nuevamente los alumnos con rendimiento escolar medio son quienes reportan mayor habilidad para expresar de forma precisa el enojo, expresan más intensamente el miedo y perciben de forma más precisa la tristeza en otros. Lo que se sugiere en cuanto a esta variable es que se continúe trabajando, pues es una variable que no se ha estudiado en México.

Respecto del semestre, los resultados obtenidos permiten ver que son los estudiantes de semestres iniciales (1° a 3°), quienes reportan mayor habilidad para entender el contexto ideal de la tristeza, entienden las causas y consecuencias del enojo y comprenden el amor y enojo como emociones complejas o contradictorias. De igual forma reportan mayor habilidad para expresar las propias emociones de amor y miedo. Pero son los alumnos de semestres intermedios (4° a 6°), quienes expresan con mayor intensidad el enojo. Por último, también se encontró que los alumnos de semestres iniciales reportan más frecuentemente percibir el amor en otros. Dichos resultados muestran que los alumnos que se encuentran en semestres iniciales (1° a 3°) son quienes tienen un mejor manejo de las habilidades de percepción, entendimiento y expresión emocional.

En algunos estudios afirman que la ausencia del control o manejo emocional por parte de los alumnos durante su formación educativa, da cuenta de la necesidad de incorporar dichas habilidades emocionales, en el plan de estudios universitario ya que hoy en día resulta de suma importancia un buen manejo de éstas para lograr así en el alumno un desarrollo tanto evolutivo como socio-emocional de calidad (Gil-Olarte et al., 2006; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Drago, 2004; Castejón, Cantero y Pérez, 2007; como se citó en Fernández-Berrocal y Ruíz, 2008).

Por otro lado, la investigación de Carvajal, Miranda y Martinac (2004; como se citó en Castaño, Florido, Galvis, Maya, Panesco, Torres y Vivas, 2012), en donde evaluaron la empatía como parte de la inteligencia emocional respecto de la expresión emocional, de los estudiantes de medicina de 5to. semestre, mostró que el desarrollo de la expresión emocional en los médicos profesionales o en formación es una habilidad

primordial dentro de su trayectoria escolar, ya que de ésta depende la interacción con el paciente y por ende una pronta recuperación como resultado de la interacción establecida.

Así mismo, demuestra la estrecha relación que tiene dicha habilidad con el rendimiento escolar del estudiante de medicina; dejando ver con más claridad la importancia que tiene el control y desarrollo de las habilidades emocionales dentro de la formación de estudiantes universitarios de ciencias de la salud, específicamente en la licenciatura de medicina. En conclusión, se observa la eminente necesidad de continuar el estudio respecto del comportamiento de las habilidades emocionales a lo largo de la trayectoria escolar, considerando el rendimiento escolar como factor influyente.

Es importante mencionar algunas de las limitaciones del presente estudio, la primera limitación, se encontró en el proceso de análisis de los resultados, pues de manera general, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas al comparar entre si las variables (sexo, licenciatura, semestre y rendimiento escolar), respecto de las tres habilidades (entendimiento, expresión y percepción emocional). La segunda limitación se encontró en la imposibilidad de generalizar los resultados obtenidos, para todas las áreas de ciencias de la salud, ya que sólo se trabajó con las licenciaturas de psicología, odontología y medicina. Con base en la variable rendimiento escolar, se encontró como limitación, la selección de la muestra, ya que se incluyó un mayor número de alumnos (as) con rendimiento escolar medio.

En cuanto a referencia bibliográfica, se observó que la mayoría de los trabajos que se han realizado respecto de la IE provienen de contextos socio-culturales diferentes al nuestro; por lo cual se espera que los resultados aquí obtenidos den pauta para la realización de más estudios en México, con alumnos universitarios (y de otros niveles educativos). De igual forma se pretende continuar con la posibilidad de talleres, en los cuales se trabajen y estimulen las habilidades emocionales de los futuros profesionistas (no sólo de ciencias de la salud).

BIBLIOGRAFÍA

- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P. y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios Sobre Educación*, (17), 21-43. Recuperado de <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/9839/3/17Eb.pdf>
- Bernarás, E., Garaigordobil, M. y De las Cuevas, C. (2011). Inteligencia Emocional y Rasgos de Personalidad Influencia de la Edad y el género durante la edad adulta y la vejez. *Boletín de Psicología*, 103, 75-88. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N103-5.pdf>
- Bisquerra, A. R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19 (3), 95-114. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27411927006>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Síntesis.
- Bisquerra, A. R. y Pérez, E. N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Electrónica Educación XX1* (10), 61-82. Recuperado de http://stel.ub.edu/grop/files/Competencias_emocionales-P.pdf
- Cantero, V. Ma. P. (2009). ¿Son la inteligencia emocional, la empatía, la personalidad y el optimismo una cuestión de género? En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera y cols. (Eds.), *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional. I Congreso Internacional de la Inteligencia Emocional* (pp. 443-449). España: Fundación Marcelino Botín. Recuperado de <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/1libro-Fernandez-Berrocal2009Avances.pdf>
- Camacho, C. (2002). *Implicaciones de las emociones en la construcción de enfermedades psicosomáticas*. Tesis de Licenciatura en Psicología, FES Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Cardozo, C., Rodríguez, E., Lolas, F. y Quezada, A. (2006). *Ética y Odontología una Introducción. Escritos de Bioética*, (1ª ed.) [versión DX Reader]. Recuperado de <http://www.actabioethica.cl/docs/odontologia.pdf>
- Carrasco, C. E. y Sánchez, A. R. (2008). Las facetas de la Felicidad y el Amor: el Pensamiento, el Afecto y la Conducta. *Revista Electrónica Psicología Iberoamericana*, 16 (1), 28-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133915922005>
- Carrasco, D., Bustos, A. y Díaz, V. (2012). Orientación empática en estudiantes de odontología Chilenos. *Revista Electrónica Estomatol Herediana*, 22(03), 145-151. Recuperado de http://www.upch.edu.pe/faest/publica/2012/vol22_n3/reh_vol22_n3_12_art01.pdf
- Castaño, C. J. J. (2011). El perfil psicosocial en estudiantes de medicina. *Revista Electrónica Archivos de Medicina*, 11(02), 89-90. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273821489001>
- Castaño, C. J., Florido, J., Galvis, J., Maya, D., Paneso, L., Torres, J. y Vivas, L. (2012). El perfil psicosocial de los estudiantes de Medicina de la Universidad de Manizales (Colombia) y su relación con el rendimiento académico, 2011. *Revista Electrónica Archivos de Medicina*, 12(001), 67-72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273824148006>
- 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>
- Colmenares, M. y Delgado, F. (2008). Aproximación teórica al estado de la relación entre rendimiento académico y motivación de logro en educación superior. *Revista Electrónica de Ciencias Sociales*, XIV(003), 604-613. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28011676013>

- Cova, S. F. (2004). Diferencias de género en bienestar y malestar emocional: evidencias contradictorias. *Terapia Psicológica*, 22(2), 165-169. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78522207>
- 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>
- De la Barrera, M. L., Donolo, D. S., Acosta, L. S. y González, M. M. (2012). Inteligencia Emocional y Ambientes Escolares: Una Propuesta Psicopedagógica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17 (1), 63-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29223246005>
- De Zubiría, S. J. (2006) *Teorías Contemporáneas de la Inteligencia y la Excepcionalidad*. (2ª ed.) [versión DX Reader]. Recuperado de [http://books.google.com.mx/books?id=X6e3R_pX_9oC&printsec=frontcover&dq=Zubir%C3%ADa,+2006\).&hl=es&sa=X&ei=OPS5Uer1GYvy9gTaoCoCQ&ved=0CDoQ6AEwAg#v=onepage&q=Zubir%C3%ADa%2C%202006\).&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=X6e3R_pX_9oC&printsec=frontcover&dq=Zubir%C3%ADa,+2006).&hl=es&sa=X&ei=OPS5Uer1GYvy9gTaoCoCQ&ved=0CDoQ6AEwAg#v=onepage&q=Zubir%C3%ADa%2C%202006).&f=false)
- Dueñas, B. M. L. (2002). Importancia de la Inteligencia Emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Revista Electrónica Educación XX*, 1(005), 77-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600505>
- Enríquez, P. A. I. (2010). Desarrollo de Habilidades de Inteligencia Emocional y Aprovechamiento Académico con Técnicas Eriksonianas. *Revista Electrónica Tiempo de Educar*, 11(22), 197-223. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/311/31121072001.pdf>
- Escobar, T. J. (2007). Diversidad Sexual y Exclusión. *Revista Electrónica Colombiana de Bioética*, 2(002), 77-94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1892/189217250004.pdf>
- Espíndola, C. J. L. (1998). *Fundamentos de la cognición* (2ª ed.). México: Addison Wesley Longman.

- Extremera, P. N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(002), 1-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506205>
- Fernández- Berrocal. P y Extremera, P. N. (2005). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación*. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF8habilidad_esencial_en_la_escuela.pdf
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, P. 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 Ruíz, A. D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (006), 421-436. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?256>
- Ferragurt, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia Emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Electrónica Latinoamericana de Psicología*, 44(003), 95-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80525022008>
- Fulquez, C. S. C. (2011). *La Inteligencia emocional y el ajuste psicológico: un estudio transcultural*. Tesis de Doctorado. Universidad Ramon Llull, Barcelona, España.
- Garbanzo, V.G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Electrónica Educación*, 31(001), 43-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>

- García, B. (2009). *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales. Un enfoque de enseñanza basado en proyectos*. México: Facultad de Psicología, UNAM, Manual Moderno.
- García, C. R., Ortega, A. N. A., Rivera, G. A. M., Romero, R. 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. Recuperado de <http://eujournal.org/index.php/esj/article/download/858/901>
- García, R. J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Electrónica Educación*, 36(1), 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Garciandía, I. J. A. y Roza, C. M. (2006). Terapia y felicidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXV (2), 184-209. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80635205>
- Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences Go to School. Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, 18 (8), 4-10. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1176460?uid=3738664&uid=2&uid=4&sid=21103938878923>
- Gimeno, S. M. y Gallego, M. S. (2007). La Autoevaluación de las competencias básicas del estudiante de Psicología. *Revista Electrónica de Psicodidáctica*, 12(01), 7-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17512102.pdf>
- Goleman, D. (2000). *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Vergara.
- 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>.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). México: McGRAW-HILL.
- Herrera, L. 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(02), 227-287. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/560/56023336010.pdf>
- Herrera, P. C. y Caledonian, U. G. (2000). Una Teoría Cognitiva de las Emociones. *Revista Electrónica Thémata*, (25), 233-240. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/themata/25/25%20herrera%20perez.pdf>
- Herrero, R. (2012). Percepciones, Decisiones y Relaciones Internacionales: Los Márgenes Operativos Perceptivos Aceptables. *UNISCI Discussion Papers*, (29), 195-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/767/76724487012.pdf>
- Instituto de Ciencias de la Salud; Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Perfil de egreso de la licenciatura de Psicología. Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/campus/icsa/oferta/licenciaturas/lic_psicologia.htm
- Instituto de Ciencias de la Salud; Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Perfil de egreso de la licenciatura de Odontología. Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/campus/icsa/oferta/licenciaturas/lic_cirujanodontista.htm
- Instituto de Ciencias de la Salud; Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Perfil de egreso de la licenciatura de Medicina. Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/campus/icsa/oferta/licenciaturas/lic_medicocirujano.htm
- Jean-Paul, M. (2007). La Felicidad. *Revista Electrónica Praxis Filosófica*, (25), 55-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=209014642004>

- 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
- León, B. R. y Berendson, S. R. (1996). Medicina Teórica. Definición de la medicina y su relación con la biología. *Revista Electrónica Medica Herediana*, 7(001), 1-3. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v7n1/v7n1e1.pdf>
- Limiñana, G. R., Corbalán, B. J. y Sánchez, L. M. (2010). Creatividad y estilos de personalidad: aproximación a un perfil creativo en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Anales de Psicología*, 26(02), 273-278. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16713079011>
- Loeches, A. A., Carvajal, M. F., Serrano, J. y Fernández, C. S. (2004). Neuropsicología de la percepción y la expresión facial de emociones: estudios con niños y primates no humanos. *Anales de Psicología*, 20 (002), 241-259. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16720206.pdf>
- 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, M. D. I., Valdovinos, De Y. A., Méndez-Díaz, M. y Mendoza-Fernández, V. (2009). EL Sistema Límbico y las Emociones: Empatía en humanos y primates. *Revista Psicología Iberoamérica*, 17 (2), 60-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133912609008>
- Martínez, M. M. (2009). Dimensiones básicas de un Desarrollo Humano Integral. *Revista Electrónica de la Universidad Bolivariana*, 8(23), 119-138. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v8n23/art06.pdf>

- Martínez, P. M. y Sánchez, A. 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
- Meilán, G. J. J., Pérez, S. E. y Arana, M. J. M. (1997). Procesos cognitivos y neurológicos implicados en la secuencia intencional. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8(20-21), 1-18. Recuperado de http://web.usal.es/~meilan/Art_procesos%20cognitivos%20neurologicos%20MP.pdf
- Molero, M. C., Saiz, V. E. y Esteban, M. C. (1998). Revisión histórica del concepto de Inteligencia: una aproximación a la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (001), 11-30. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Molina, De C. 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 Isolde, H. M. (2010). *La psicología de las emociones: la expresión facial como una revelación de la emoción y el pensamiento*. México: trillas.
- Moscoso, M. S. (2000). Estructura factorial del inventario Multicultural Latinoamericano de la expresión de la cólera y la hostilidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(002), 321-343. Recuperado de <http://estrescancer.files.wordpress.com/2008/06/estructura-factorial-de-la-colera.pdf>
- 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>

- Navarro, B. (2007). La urgencia de la educación emocional [Reseña del libro: Educar las emociones]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2). 184. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-navarro.html>
- 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(02), 128-136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205214932005>
- Núñez, C. L. y Romero, P. C. (2009). Proyecto "Eudaimon": un programa de desarrollo de la Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera y cols. (Eds.), *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional. I Congreso Internacional de la Inteligencia Emocional* (pp. 443-449). España: Fundación Marcelino Botín. Recuperado de <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/1libro-Fernandez-Berrocal2009Avances.pdf>
- Oblitas, G. L. A. (2010). *Psicología de la Salud y calidad de vida* (3ª ed.). México: Cengage Learning.
- Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría de la Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 89-96. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=81501809>
- Páez, D., Vergara, A., Achucarro, C. e Igartua, J. (1992). Factores psicosociales y conocimiento prototípico de las emociones. Introducción a una defensa de la perspectiva de los prototipos para los preceptos emocionales. *Revista de Psicología Social*, 7(1), 63-73. Recuperado de https://www.google.com.mx/?gws_rd=cr&ei=PU58UsG_Cq_vigLLolCABw#q=definicion+de++felicidad++Shaver+y+Carnochan+

- 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, P. N. y Castejón, J. L. (2005). Diferencias en Inteligencia Emocional en Estudiantes Universitarios. Análisis en Función de la Titulación y el Género, 1311-1322. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiicongreso/pdfs/165.pdf>
- Prieto, R. D., Inicarte, M. J., Rincón, P. C. y Bonilla, E. (2008). Estudio del Coeficiente Emocional en Estudiantes de Medicina. *Rev Chil Neuro.Psiquiat*, 46 (1), 10-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331527711002>
- 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, M., y Hernández, D. (2011). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 17-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022109001>
- Ramírez, M. J. (1993). Desencadenamiento y modulación de expresiones de amenaza en gatos mediante la estimulación eléctrica de distintas estructuras cerebrales. *Revista Electrónica Latinoamericana de Psicología*, 25(002), 225-245. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80525206>
- Regner, E. (2008). Validez convergente y discriminante del Inventario de cociente emocional (EQ-I). *Revista Electrónica Interdisciplinaria de Psicología y Ciencias afines*, 25(001), 29-51. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18025102>

- Rego, A. y Fernandes, C. (2005). Inteligencia emocional: desarrollo y validación de un instrumento de medida. *Revista Electrónica Interamerican Journal of Psychological*, 39(001), 23-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28439104>
- Retana, F. B. E. y Sánchez, A. R. (2010). Rastreado el pasado... formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. *Revista Electrónica Universitas Psychologica*, 9(001), 179-197. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64712156015>
- Salguero, J., Fernández-Berrocal, M., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129322659005>
- Salmerón, V. P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Revista Electrónica Educación*, XX1 (005), 97-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600506>
- Salovey, P. & Mayer, D. J. (1990). Emotional Intelligence. *Imation, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211. Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf
- Sánchez, A. R. (2010). *Regulación emocional. Una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones personales*. México D. F: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, A. R., Carrasco, C. E. y Retana, F. B. E. (2013). *Una alternativa de medición de la Percepción Emocional y sus diferencias sexuales*. Manuscrito sometido a publicación.

- Sánchez, A. R. y Díaz, L. R. (2009). Reglas y preceptos culturales de la expresión emocional en México: su medición. *Revista Electrónica Universitas Psychologica*, 8(003), 793-805. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64712155018>
- Sánchez, A. R. y Méndez, C. R. (2011). Elementos mediadores de la felicidad y el bienestar subjetivo en hombres y mujeres. *Revista Costarricense de Psicología*, 30(45-46), 51-76. Recuperado de <http://www.revistacostarricensedepsicologia.com/articulos/RCP-45/4-RCP-Vol.30-No45-46.pdf>
- Sánchez-Navarro, J. y Román, F. (2004). Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional. *Anales de Psicología*, 20(2), 223-240. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16720205>
- Sánchez, A. 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
- Suberviola-Ovejas, I. (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/vivatoca/numeros/n117E/PDFs/ISuber.pdf>
- Valdez, M. J. L., Álvarez, G. A. M, González-Gómez, T. D., González-Arratía, L. F. N. I. y González, E. S. (2010). Tipos de Miedo más Frecuentes en Niños de Primaria: Un análisis por sexo. *Revista Electrónica Psicología Iberoamericana*, 18 (1), 47-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13391593600>
- Vargas, M. L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Revista Electrónica Alteridades*, 4 (8), 47-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

Velásquez, B. B., Calle, M. M. y Remolina, N. (2006). Teorías neurocientíficas del aprendizaje y su implicación en la construcción de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Tabula Rasa*, (005), 229-245. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600512>

Vivas, M., Gallego, J.D. y González, B. (2006). *Educación de las Emociones*. [Versión DX Reader]. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books?id=eldeEXHz0-MC&pg=PA24&dq=emociones+b%C3%A1sicas&hl=es&sa=X&ei=CzvUUfKED6asyAHhpoH4DA&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=emociones%20b%C3%A1sicas&f=false>

ANEXOS

ANEXO 1

Tablas y descripción de las frecuencias obtenidas a partir de la muestra.

Tabla 1

Licenciatura

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|-------------|------------|------------|
| Válidos | Psicología | 100 | 33.3 |
| | Odontología | 100 | 33.3 |
| | Medicina | 100 | 33.3 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Tabla 2

Sexo

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|--------|------------|------------|
| Válidos | Hombre | 144 | 48.0 |
| | Mujer | 156 | 52.0 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Tabla 3

Rendimiento escolar

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|-------|------------|------------|
| Válidos | Bajo | 28 | 9.3 |
| | Medio | 221 | 73.7 |
| | Alto | 51 | 17.0 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Tabla 4
Semestres

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------|------------|------------|
| Válidos | Inicial | 144 | 48.0 |
| | Intermedio | 156 | 52.0 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Prueba de Entendimiento Emocional (PREE)

A partir de lo que se observa con las frecuencias de cada reactivo, se puede decir que más del 90% de los alumnos de ciencias de la salud, no entienden el contexto ideal para el miedo, y tienden con más frecuencia a entender sólo las causas o bien, las consecuencias del amor, del enojo, del miedo, de la tristeza y de la felicidad; siendo más del 50% de la población quienes reportan dicha habilidad.

De igual forma, se observó que el total de la muestra reportó con menor frecuencia la capacidad para comprender emociones complejas y contradictorias en cuanto a la simultaneidad de las siguientes emociones: amor y enojo; amor y miedo; felicidad y tristeza, ya que en dicha sección se encuentra que más del 50% de la muestra respondió de forma incorrecta. En las siguientes tablas se muestran las frecuencias de cada reactivo con significancia $\leq .05$.

Tabla 5. De frecuencias. Sección uno. Habilidad para entender el contexto Ideal para cada emoción.

Reactivo de miedo

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?

La respuesta correcta es MIEDO

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------|------------|------------|
| Válidos | Correcto | 13 | 4.3 |
| | Incorrecto | 287 | 95.7 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Tabla 6. De frecuencias. Sección dos. Habilidad para entender causas y consecuencias.

Reactivo de amor

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|----------|--------------------------|------------|------------|
| Válidos | Ni Causa ni Consecuencia | 19 | 6.3 |
| | Causa o Consecuencia | 171 | 57.0 |
| | Causa y Consecuencia | 108 | 36.0 |
| | Total | 298 | 99.3 |
| Perdidos | 9 | 2 | .7 |
| Total | | 300 | 100.0 |

Tabla 7. De frecuencias. Sección dos. Habilidad para entender causas y consecuencias.

Reactivo de enojo

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|----------|--------------------------|------------|------------|
| Válidos | Ni Causa ni Consecuencia | 10 | 3.3 |
| | Causa o Consecuencia | 183 | 61.0 |
| | Causa y Consecuencia | 106 | 35.3 |
| | Total | 299 | 99.7 |
| Perdidos | 9 | 1 | .3 |
| Total | | 300 | 100.0 |

Tabla 8. De frecuencias. Sección dos. Habilidad para entender causas y consecuencias.

Reactivo de miedo

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|----------|--------------------------|------------|------------|
| Válidos | Ni Causa ni Consecuencia | 8 | 2.7 |
| | Causa o Consecuencia | 178 | 59.3 |
| | Causa y Consecuencia | 109 | 36.3 |
| | Total | 295 | 98.3 |
| Perdidos | 9 | 5 | 1.7 |
| Total | | 300 | 100.0 |

Tabla 9. De frecuencias. Sección dos. Habilidad para entender causas y consecuencias.

Reactivo de tristeza

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|--------------------------|------------|------------|
| Válidos | Ni Causa ni Consecuencia | 4 | 1.3 |
| | Causa o Consecuencia | 168 | 56.0 |
| | Causa y Consecuencia | 128 | 42.7 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Tabla 10. De frecuencias. Sección dos. Habilidad para entender causas y consecuencias.

Reactivo de felicidad

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|--------------------------|------------|------------|
| Válidos | Ni Causa ni Consecuencia | 7 | 2.3 |
| | Causa o Consecuencia | 166 | 55.3 |
| | Causa y Consecuencia | 127 | 42.3 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Tabla 11. De frecuencias. Sección tres. Capacidad para comprender emociones complejas y contradictorias.

Reactivo Amor y enojo

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|----------|------------|------------|------------|
| Válidos | Incorrecto | 197 | 65.7 |
| | Correcta | 85 | 28.3 |
| | Total | 282 | 94.0 |
| Perdidos | 9 | 18 | 6.0 |
| Total | | 300 | 100.0 |

Tabla 12. De frecuencias. Sección tres. Capacidad para comprender emociones complejas y contradictorias.

Reactivo Amor y miedo

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|----------|------------|------------|------------|
| Válidos | Incorrecto | 175 | 58.3 |
| | Correcta | 102 | 34.0 |
| | Total | 278 | 92.7 |
| Perdidos | 9 | 23 | 7.6 |
| Total | | 300 | 100.0 |

Tabla 13. De frecuencias. Sección tres. Capacidad para comprender emociones complejas y contradictorias.

Reactivo Felicidad y tristeza

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|----------|------------|------------|------------|
| Válidos | Incorrecto | 164 | 54.7 |
| | Correcto | 127 | 42.3 |
| | Total | 291 | 97.0 |
| Perdidos | 9 | 9 | 3.0 |
| Total | | 300 | 100.0 |

Batería Grafico–Escrita de Expresión Emocional

En las siguientes tablas se observa que más del 50% de la muestra expresa con mayor frecuencia de forma precisa sus emociones de amor, tristeza, enojo y miedo a través de dibujos faciales, teniendo como estímulo, la emoción escrita. Respecto de la Intensidad de las emociones, se pudo observar que más del 50% de la muestra más frecuentemente expresa el amor y la felicidad con mayor intensidad, y el enojo, el miedo y la tristeza con poca intensidad; siendo la tristeza la emoción en la que reportan que las personas rara vez notan cuando sienten dicha emoción, la cual continúan sintiendo durante algunas horas después del evento que la ocasionó.

Tabla 14. De frecuencias. Sección uno. Habilidad para expresar de forma precisa las propias emociones.

Ovalo de amor

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------|------------|------------|
| Válidos | Incorrecto | 150 | 50.0 |
| | Correcto | 150 | 50.0 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Tabla 15. De frecuencias. Sección uno. Habilidad para expresar de forma precisa las propias emociones.

Ovalo de tristeza

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------|------------|------------|
| Válidos | Incorrecto | 64 | 21.3 |
| | Correcto | 236 | 78.7 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Tabla 16. De frecuencias. Sección uno. Habilidad para expresar de forma precisa las propias emociones.

Ovalo de enojo

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------|------------|------------|
| Válidos | Incorrecto | 65 | 21.7 |
| | Correcto | 235 | 78.3 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Tabla 17. De frecuencias. Sección uno. Habilidad para expresar de forma precisa las propias emociones.

Ovalo de miedo

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|----------|------------|------------|------------|
| Válidos | Incorrecto | 176 | 58.7 |
| | Correcto | 123 | 41.0 |
| | Total | 299 | 99.7 |
| Perdidos | 9 | 1 | .3 |
| Total | | 300 | 100.0 |

Tabla 18. De frecuencias. Sección dos. Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de **amor**.

26. Cuando estoy junto a las personas que quiero...

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------------|------------|------------|
| Válidos | Menor Intensidad | 15 | 5.0 |
| | Poca Intensidad | 24 | 8.0 |
| | Intensa | 81 | 27.0 |
| | Mayor Intensidad | 180 | 60.0 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Tabla 19. De frecuencias. Sección dos. Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de **amor**.

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

| | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------|------------|------------|
| Menor Intensidad | 10 | 3.3 |
| Poca Intensidad | 34 | 11.3 |
| Intensa | 91 | 30.3 |
| Mayor Intensidad | 165 | 55.0 |
| Total | 300 | 100.0 |

Tabla 20. De frecuencias. Sección dos. Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de **amor**.

15. Después de que está ante un evento que le produce amor... ¿Durante cuánto tiempo continúa sintiéndose así?

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|-------------------------|------------|------------|
| Válidos | Sólo durante el evento | 5 | 1.7 |
| | Algunos minutos después | 3 | 1.0 |
| | Algunas horas después | 21 | 7.0 |
| | Todo el día | 34 | 11.3 |
| | Más de un día | 24 | 8.0 |
| | Una semana | 28 | 9.3 |
| | Más de una semana | 185 | 61.7 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Tabla 21. De frecuencias. Sección dos. Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de **amor**.

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

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------------|------------|------------|
| Válidos | Menor Intensidad | 10 | 3.3 |
| | Poca Intensidad | 33 | 11.0 |
| | Intensa | 89 | 29.7 |
| | Mayor Intensidad | 168 | 56.0 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Tabla 22. De frecuencias. Sección dos. Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de **enojo**.

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

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------------|------------|------------|
| | Menor Intensidad | 48 | 16.0 |
| | Poca Intensidad | 157 | 52.3 |
| | Intensa | 58 | 19.3 |
| | Mayor Intensidad | 37 | 12.3 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Tabla 23. De frecuencias. Sección dos. Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de **enojo**.

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

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------------|------------|------------|
| Válidos | Menor Intensidad | 86 | 28.7 |
| | Poca Intensidad | 81 | 27.0 |
| | Intensa | 70 | 23.3 |
| | Mayor Intensidad | 63 | 21.0 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Tabla 24. De frecuencias. Sección dos. Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de **enojo**.

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

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------------|------------|------------|
| Válidos | Menor Intensidad | 53 | 17.7 |
| | Poca Intensidad | 94 | 31.3 |
| | Intensa | 81 | 27.0 |
| | Mayor Intensidad | 72 | 24.0 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Tabla 25. De frecuencias. Sección dos. Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de **felicidad**.

21. Cuando alguien conocido me sonrío...

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------------|------------|------------|
| | Menor Intensidad | 15 | 5.0 |
| | Poca Intensidad | 84 | 28.0 |
| | Intensa | 133 | 44.3 |
| | Mayor Intensidad | 68 | 22.7 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Tabla 26. De frecuencias. Sección dos. Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de **felicidad**.

16. considerando las veces en que recuerda haber experimentado felicidad ¿Qué tan intensa considera que fue su emoción?

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|--------------|------------|------------|
| Válidos | Poco intensa | 19 | 6.3 |
| | Intensa | 125 | 41.7 |
| | Muy intensa | 156 | 52.0 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Tabla 27. De frecuencias. Sección dos. Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de **felicidad**.

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

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------------|------------|------------|
| Válidos | Menor Intensidad | 6 | 2.0 |
| | Poca Intensidad | 32 | 10.7 |
| | Intensa | 105 | 35.0 |
| | Mayor Intensidad | 157 | 52.3 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Tabla 28. De frecuencias. Sección dos. Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de **miedo**.

9. Las personas a mi alrededor notan cuando siento miedo

| | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------|------------|------------|
| Nunca | 47 | 15.7 |
| Rara Vez | 144 | 48.0 |
| Ocasionalmente | 71 | 23.7 |
| Frecuentemente | 29 | 9.7 |
| Siempre | 9 | 3.0 |
| Total | 300 | 100.0 |

Tabla 29. De frecuencias. Sección dos. Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de **miedo**.

19. Considerando las veces en que recuerda haber experimentado Miedo ¿Qué tan Intensa considera que fue su emoción?

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
| Nada intensa | 70 | 23.3 |
| Poco intensa | 145 | 48.3 |
| Intensa | 61 | 20.3 |
| Muy intensa | 24 | 8.0 |
| Total | 300 | 100.0 |

Tabla 30. De frecuencias. Sección dos. Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de **miedo**.

22. Si alguien me asusta...

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------------|------------|------------|
| Válidos | Menor Intensidad | 95 | 31.7 |
| | Poca Intensidad | 109 | 36.3 |
| | Intensa | 81 | 27.0 |
| | Mayor Intensidad | 15 | 5.0 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Tabla 31. De frecuencias. Sección dos. Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de **miedo**.

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

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------------|------------|------------|
| Válidos | Menor Intensidad | 123 | 41.0 |
| | Poca Intensidad | 106 | 35.3 |
| | Intensa | 47 | 15.7 |
| | Mayor Intensidad | 24 | 8.0 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Tabla 32. De frecuencias. Sección dos. Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de **miedo**.

32. Cuando veo una película de terror...

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------|--|------------|------------|
| Menor Intensidad | | 141 | 47.0 |
| Poca Intensidad | | 78 | 26.0 |
| Intensa | | 47 | 15.7 |
| Mayor Intensidad | | 33 | 11.0 |
| Total | | 299 | 99.7 |
| 9 | | 1 | .3 |
| Total | | 300 | 100.0 |

Tabla 33. De frecuencias. Sección dos. Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de **tristeza**.

7. Las personas a mi alrededor notan cuando siento tristeza.

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|----------------|------------|------------|
| Válidos | Nunca | 12 | 4.0 |
| | Rara vez | 100 | 33.3 |
| | Ocasionalmente | 96 | 32.0 |
| | Frecuentemente | 57 | 19.0 |
| | Siempre | 35 | 11.7 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Tabla 34. De frecuencias. Sección dos. Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de **tristeza**.

12. Después de que está ante un evento que le produce tristeza... ¿Durante cuánto tiempo continúa sintiéndose así?

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------------|------------|------------|
| Sólo durante el evento | 30 | 10.0 |
| Algunos minutos después | 54 | 18.0 |
| Algunas horas después | 107 | 35.7 |
| Todo el día | 49 | 16.3 |
| Más de un día | 30 | 10.0 |
| Una semana | 12 | 4.0 |
| Más de una semana | 18 | 6.0 |
| Total | 300 | 100.0 |

Tabla 35. De frecuencias. Sección dos. Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de **tristeza**.

17. Considerando las veces en que recuerda haber experimentado tristeza ¿Qué tan intensa considera que fue su emoción?

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|--------------|------------|------------|
| Válidos | Nada intensa | 20 | 6.7 |
| | Poco intensa | 121 | 40.3 |
| | Intensa | 97 | 32.3 |
| | Muy intensa | 62 | 20.7 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Tabla 36. De frecuencias. Sección dos. Nivel de intensidad (o reactividad) emocional.

Reactivo de **tristeza**.

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

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------------|------------|------------|
| Válidos | Menor Intensidad | 14 | 4.7 |
| | Poca Intensidad | 35 | 11.7 |
| | Intensa | 130 | 43.3 |
| | Mayor Intensidad | 121 | 40.3 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Prueba de Percepción Emocional

Los resultados de esta prueba se puede observar que más del 90% de los alumnos de ciencias de la salud autoperciben con mayor frecuencia el miedo de forma correcta. En la percepción de las emociones en otros, más del 50% de la muestra perciben más frecuentemente de forma correcta la tristeza, el miedo, el amor y la felicidad en las personas a su alrededor. En las siguientes tablas se muestran las frecuencias de cada reactivo con significancia $\leq .05$.

Tabla 37. De frecuencias. Sección uno. Auto percepción de las emociones.

Reactivo de **miedo**.

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.

La respuesta correcta es MIEDO

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------|------------|------------|
| Válidos | Incorrecto | 21 | 7.0 |
| | Correcto | 279 | 93.0 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Tabla 38. De frecuencias. Sección dos. Percepción en otros.

Reactivo tristeza – foto (mujer)

Foto 5

La respuesta correcta es TRISTEZA

| | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Incorrecto | 19 | 6.3 |
| Correcto | 281 | 93.7 |
| Total | 300 | 100.0 |

Tabla 39. De frecuencias. Sección dos. Percepción en otros.

Miedo – foto (mujer)

Foto 4

La respuesta correcta es MIEDO

| | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Incorrecto | 33 | 11.0 |
| Correcto | 267 | 89.0 |
| Total | 300 | 100.0 |

Tabla 40. De frecuencias. Sección dos. Percepción en otros.

Amor – foto (hombre)

Foto 9

La respuesta correcta es AMOR

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|----------|------------|------------|------------|
| Válidos | Incorrecto | 177 | 59.0 |
| | Correcto | 122 | 40.7 |
| | Total | 299 | 99.7 |
| Perdidos | 9 | 1 | .3 |
| Total | | 300 | 100.0 |

Tabla 41. De frecuencias. Sección dos. Percepción en otros.

Felicidad – foto (hombre)

Foto 6

La respuesta correcta es FELICIDAD

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|----------|------------|------------|------------|
| Válidos | Incorrecto | 20 | 6.7 |
| | Correcto | 279 | 93.0 |
| | Total | 299 | 99.7 |
| Perdidos | 9 | 1 | .3 |
| Total | | 300 | 100.0 |

Tabla 42. De frecuencias. Sección dos. Percepción en otros.

Miedo – foto (hombre)

Foto 8

La respuesta correcta es MIEDO

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------|------------|------------|
| Válidos | Incorrecto | 42 | 14.0 |
| | Correcto | 258 | 86.0 |
| | Total | 300 | 100.0 |

Tabla 43. De frecuencias. Sección dos. Percepción en otros.

Tristeza – foto (hombre)

Foto 10

La respuesta correcta es TRISTEZA

| | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Incorrecto | 140 | 46.7 |
| Correcto | 160 | 53.3 |
| Total | 300 | 100.0 |

ANEXO 2

Prueba de Entendimiento Emocional (PREE), validada por 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 gastó 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:

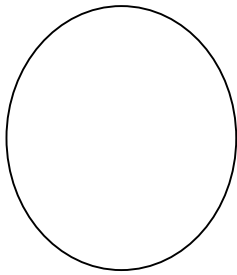
1. Felicidad y Tristeza:

2. Amor y Enojo:

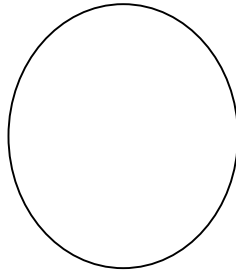
3. Amor y Miedo:

Batería Gráfico-Escrita de la Expresión Emocional, validada por Martínez y Sánchez (2011).

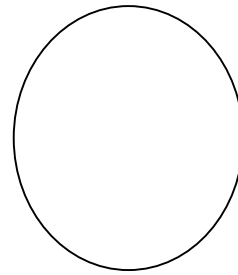
INSTRUCCIONES. A continuación se encuentran una serie de óvalos en los cuales usted tiene que dibujar las caras que corresponden a la emoción que se le menciona. Intente - por favor- dibujar como se siente la persona manejando tamaño, énfasis y forma de ojos, cejas, nariz, labios o lo que usted considere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



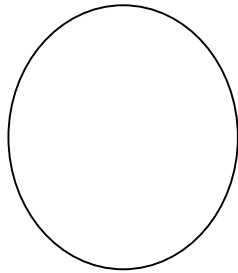
Miedo



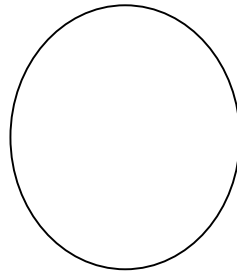
Amor



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 sonríe...



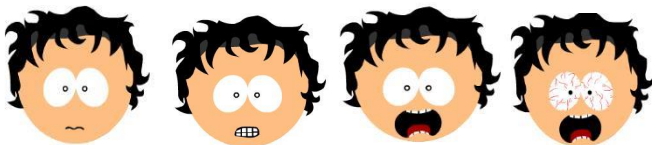
2. Si alguien me asusta...



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...



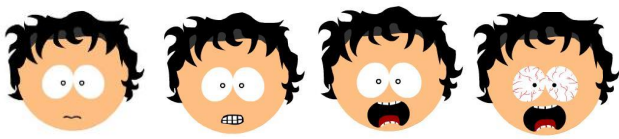
10. Si las cosas que planeo no suceden como las esperaba...



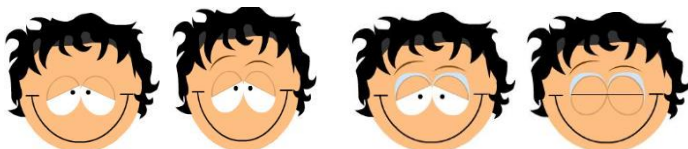
11. Cuando alguien me dice algo que me parece injusto...



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 | |



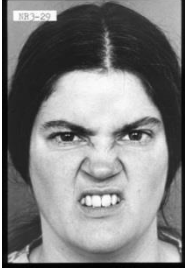



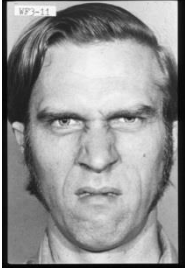
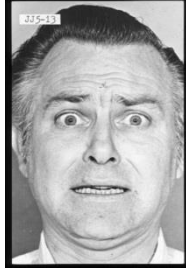
INSTRUCCIONES. Considerando las veces en que recuerda haber experimentado las siguientes emociones ¿**Qué tan intensa** considera que **fue su emoción?**


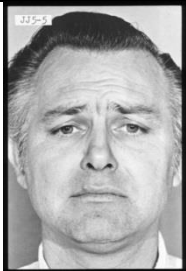
| | Muy intensa | 4 | | | |
|--------------|--------------|---|---|---|--|
| | Intensa | 3 | | | |
| | Poco intensa | 2 | | | |
| | Nada intensa | 1 | | | |
| 1. Felicidad | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 2. Tristeza | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 3. Enojo | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 4. Miedo | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 5. Amor | 1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

Prueba de Percepción Emocional, validada por (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**.

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

| | | | |
|---|--|---|--|
|  | 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 |
|-----------------|------------|-------------|