

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Instituto de Ciencias Sociales y Administración
Departamento de Ciencias Sociales
Maestría en Psicología

**Intervención psicoeducativa en estudiantes universitarios con base en la
terapia racional emotiva-conductual para aumentar la inteligencia
emocional.**

Tesis para obtener el grado de
Maestro en Psicología
Erick Javier Acosta Morales
Becado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CVU 1147115

Bajo la dirección de
Doctora Elsa Beatriz Maldonado Santos

Sínodo
Doctor Oscar Armando Esparza Del Villar- Presidente
Doctora Lucia Nereth Quintana Moya- Secretaria
Doctora Patricia Balcázar Nava - Vocal
Ciudad Juárez, Chihuahua.



Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Instituto de Ciencias Sociales y Administración
Departamento de Ciencias Sociales
Maestría en Psicología

Intervención psicoeducativa en estudiantes universitarios con base en la terapia racional emotiva-conductual para aumentar la inteligencia emocional.

Tesis para obtener el grado de
Maestría en Psicología

Lic. Erick Javier Acosta Morales

Becado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CVU 1147115

Bajo la dirección de
Doctora Elsa Beatriz Maldonado Santos

Sínodo

Doctor Oscar Armando Esparza Del Villar- Presidente
Doctora Lucia Nereth Quintana Moye- Secretaria
Doctora Patricia Balcázar Nava - Vocal

Ciudad Juárez, Chihuahua

Índice

Introducción	7
Marco Teórico	12
3.1 Bases conceptuales	12
3.2 Conceptos y definiciones de IE	13
3.3 Dimensiones de IE	15
3.4 Modelos explicativos de IE	14
3.4.1 Modelos mixtos	16
3.4.2 Modelos de habilidades	18
3.4.3 Otros modelos explicativos	21
3.5 Terapia cognitivo conductual	23
3.6 La terapia racional emotivo-conductual de Albert Ellis	24
3.7 Mindfulness	25
3.8 Flexibilidad cognitiva	26
Objetivo e hipótesis de estudio.....	27
Objetivo general.....	27
Hipótesis de estudio.....	27
Metodología del estudio	28
Enfoque y diseño.....	28
Participantes	29
Criterios de exclusión	29
Instrumentos de recopilación de datos	29
Consideraciones éticas	32

Resultados	33
Discusión	37
Conclusiones	38
Anexos	40
Referencias	46

Resumen

El concepto de Inteligencia Emocional (IE) se refiere a la capacidad para supervisar sentimientos y emociones, así como utilizar esta información para orientar nuestras acciones y pensamientos. Las emociones desempeñan un papel crucial en la calidad de nuestras vidas y están presentes en todas las relaciones significativas.

En este estudio, se llevó a cabo una investigación utilizando un diseño cuasiexperimental pre-post, donde se aplicó la prueba TMMS-24 a una muestra de tres estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. El objetivo fue evaluar la relación entre la inteligencia emocional y un taller diseñado para el desarrollo de esta habilidad. Los datos recolectados fueron analizados mediante estadísticas descriptivas y complementados con datos cuantitativos obtenidos a través de encuestas y entrevistas.

Para confirmar la distribución normal de la muestra, se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk. Posteriormente, se aplicó la prueba T de Student para muestras relacionadas, la cual no reveló una diferencia significativa entre los resultados obtenidos antes y después del taller en general. Sin embargo, al desglosar los tres factores que componen el TMMS, se encontró una diferencia significativa en el factor de atención, con un tamaño de efecto moderado. Este resultado sugiere que, aunque no hubo cambios significativos en el conjunto general, podría haber una efectividad del tratamiento en la variable específica de atención.

Desde el punto de vista cualitativo, se observa una posible influencia del taller en la percepción y gestión de ciertas emociones asociadas a situaciones de presión, concentración en el entorno educativo y comprensión de las emociones básicas.

Palabras clave: Inteligencia emocional, estudiantes universitarios, cognitivo conductual.

Abstract

The concept of Emotional Intelligence (EI) refers to the ability to monitor feelings and emotions, as well as to use this information to guide our actions and thoughts. Emotions play a crucial role in the quality of our lives and are present in all significant relationships.

In this study, an investigation was carried out using a pre-post quasi-experimental design, where the TMMS-24 test was administered to a sample of three undergraduate students from the Autonomous University of Ciudad Juarez. The objective was to evaluate the relationship between emotional intelligence and a workshop designed for the development of this skill. The collected data were analyzed using descriptive statistics and supplemented with quantitative data obtained through surveys and interviews.

To confirm the normal distribution of the sample, the Shapiro-Wilk test was used. Subsequently, the Student's T-test for related samples was applied, which did not reveal a significant difference between the results obtained before and after the workshop overall. However, when breaking down the three factors that make up the TMMS, a significant difference was found in the attention factor, with a moderate effect size. This result suggests that, although there were no significant changes in the overall set, there could be effectiveness of the treatment in the specific variable of attention.

From a qualitative perspective, a possible influence of the workshop on the perception and management of certain emotions associated with pressure situations, concentration in the educational environment, and understanding of basic emotions is observed.

Keywords: Emotional intelligence, university students, cognitive-behavioral.

Introducción

Según Ekman (2003), las emociones y la manera en que estas se expresan tienen un papel importante en el desarrollo y la regulación de las relaciones con otras personas, sobre todo aquellas en las que encontramos especial significado e importancia. Las emociones tienen un papel importante en la calidad de nuestras vidas, tienen lugar en toda relación importante, desde lo laboral, con nuestros amigos, nuestra familia y nuestras relaciones íntimas.

El concepto Inteligencia Emocional (IE) “versa sobre 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 pensamiento propios” (Mayer & Salovey, 1990, p. 189).

La IE consta de cuatro ramas principales: percepción, facilitación, comprensión y regulación de las emociones. Estas serán descritas en profundidad posteriormente en el marco teórico, de acuerdo con Mayer y Salovey (1997).

La IE tiene relevancia a nivel internacional en diversas instancias, incluida la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2018), que destaca la creciente importancia de las habilidades emocionales con el tiempo y su impacto en la capacidad de las personas para adaptarse a su entorno y alcanzar sus metas. El desarrollo de estas habilidades es fundamental no solo para el bienestar individual, sino también para el de las comunidades y la sociedad en su conjunto.

Existen sugerencias provenientes de organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998), que resaltan la necesidad de formar individuos con un amplio rango de competencias capaces de hacer frente a las demandas del mundo actual.

En el ámbito nacional, se refleja la importancia de estas habilidades, y las

recomendaciones hechas por los organismos mencionados anteriormente se han incorporado en legislaciones. El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que 'la educación debe contribuir a la mejor convivencia humana a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia y el bienestar social' (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2021, p. 5), lo cual hace referencia a habilidades de convivencia relacionadas con la IE.

Existen organismos en el país que también reconocen la urgencia en el desarrollo de estrategias emocionales, La Fundación UNAM (2022) ven en la IE un potenciador de superación y satisfacción personal, influyendo en la calidad de las relaciones interpersonales, siendo un elemento clave para la toma de decisiones, quienes tienen mayor inteligencia emocional tienden a percibir, entender y regular sus propios estados anímicos de buena manera como también a percibir las emociones de otras personas.

La educación en áreas emocionales responde a necesidades sociales, el desarrollo de competencias socioemocionales tiene como objetivo el potenciar el bienestar de las personas y las necesidades que no son atendidas en la educación formal (Bisquerra, 2003).

Bisquerra (2003) menciona algunos puntos por los cuales considera importante incluir programas de habilidades emocionales en las aulas : Las habilidades emocionales forman parte del paquete básico de desarrollo y herramientas de vida en las personas, por tanto, implican la práctica educativa, Los actuales formas de comunicarnos traen consigo contenido con carga emocional mismo que las personas deben digerir en periodos cortos de tiempo, El contar con herramientas de afrontamiento protege a las personas de caer en comportamientos extremos y por ultimo las estrategias de afrontamiento para afrontar los retos y demandas de la vida cotidiana.

En relación a conductas de riesgo, adicciones e IE, en los datos de la Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco (ENCODAT, 2017), se ha observado un aumento significativo en el consumo de cualquier tipo de droga, de sustancias ilegales y de marihuana en algún momento de la vida de las personas entre los años 2011 y 2016. Esto se traduce en un incremento del 7.8%, 7.2% y 6% a 10.3%, 9.9% y 8.6%, respectivamente. Además, es importante destacar que el consumo y abuso de drogas se han convertido en uno de los problemas de salud pública más apremiantes en el contexto nacional en los últimos años, con consecuencias significativas tanto en el ámbito sanitario como en el social para quienes las consumen.

En particular el estado de chihuahua se encuentra dentro del promedio nacional de consumo de cualquier droga, sin embargo, lidera en el consumo de cocaína como señala el ENCODAT (2017), de igual manera se muestra en los datos que el riesgo que existe en la población estudiantil a consumir algún tipo de droga es alto, siendo principalmente la edad de inicio de consumo más común entre los 17 años a los 25 años, edad en la cual el 55.6% de los participantes reporto el inicio del consumo, edad en la que también se encuentra la población estudiantil en las universidades.

Cuando exploramos las causas subyacentes de las adicciones, encontramos que la inteligencia emocional (IE) emerge como un factor crucial en la prevención de comportamientos extremos y adicciones. En sus investigaciones, Castillo et al., (2013) respaldan esta perspectiva, destacando cómo la IE puede actuar como un catalizador para evitar la aparición de estas conductas problemáticas.

El trabajo con la inteligencia emocional (IE) puede desempeñar un papel importante en la prevención de adicciones, sin importar el tipo de adicción en cuestión. En este sentido, el desarrollo de esta habilidad emocional puede contribuir a reducir comportamientos extremos. Esto se alinea con la perspectiva presentada por Castillo et al., (2013), que aboga por el fortalecimiento de la IE como una herramienta efectiva en la prevención de adicciones.

Buendía (2018) investiga la relación entre la inteligencia emocional (IE) y el consumo de estupefacientes. Los resultados revelan una conexión latente entre las variables de IE y la propensión a consumir sustancias.

En relación con rendimiento académico e IE al 2021 en México existen 4,983,204 alumnos matriculados en las instituciones de educación superior (IES) del país, en chihuahua se registran 148,769 alumnos matriculados reporta el Anuario de educación superior 2020-2021 elaborado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2021)

La relación entre componentes emocionales como la IE con el desempeño académico explorada por Extremera y Fernández-Berrocal (2004) podría dar indicios de los resultados en el desempeño de los estudiantes durante su etapa académica.

Bachard (2003) también resalta la relevancia de la IE como un indicador del rendimiento en el ámbito escolar. Sugiere que las mediciones de IE pueden utilizarse como factores predictivos del éxito académico, siempre y cuando se tengan en cuenta las habilidades cognitivas y las dimensiones de la personalidad. Según sus observaciones, la capacidad para reconocer las emociones de los demás y la tendencia a tomar decisiones basadas en las emociones en lugar de la lógica juegan un papel crucial. Bachard (2003) menciona que existe una correlación significativa entre las habilidades emocionales, es decir, la IE, el rendimiento académico y la capacidad para lidiar con los estresores en el entorno.

En relación a la calidad de relaciones interpersonales e IE Schutte y colaboradores (2001) observaron que las personas con un alto nivel de inteligencia emocional también destacaban por su habilidad para mantener conversaciones empáticas con quienes se relacionaban. Este hallazgo ha sido corroborado por Extremera y Fernández (2013), quien señala que las personas con un nivel significativo de inteligencia emocional tienden a colaborar con otros, sin importar el nivel de inteligencia emocional de estos. Buscan estrategias eficaces y responden de manera adaptable al

comportamiento de los demás individuos, con el objetivo de maximizar los beneficios a largo plazo de cualquier relación, incluso si esto implica competir en lugar de cooperar.

Las cuatro habilidades relacionadas con la inteligencia emocional, a saber, la percepción, facilitación, comprensión y regulación de las emociones, tienen un impacto significativo en la calidad de las relaciones interpersonales. Estas habilidades abarcan aspectos como las habilidades sociales, la inteligencia, la cooperación, la interacción con otros individuos, la satisfacción marital y la preferencia por parejas con un alto nivel de inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997).

Sobre intervenciones psicoeducativas en instituciones de educación superior Carrasco et al., (2015) mencionan que la intervención psicoeducativa se define como el conjunto de acciones llevadas a cabo por un facilitador para establecer el contenido del currículo y la naturaleza de la práctica pedagógica. El objetivo principal de esta intervención es proporcionar a los estudiantes nuevas herramientas, estrategias y habilidades.

Se ha demostrado que la inteligencia emocional tiende a aumentar con la edad (Mayer et al., 2000) y que también puede desarrollarse a través de talleres psicológicos diseñados para mejorar las habilidades en las relaciones interpersonales e intrapersonales (Vopel, 2000). Un estudio realizado en la Universidad de Varsovia examinó a 30 estudiantes de 19 a 24 años, y después de completar cuatro talleres, se observó un aumento en habilidades como el control emocional, la comprensión de las emociones y la empatía (Kuk et al., 2015).

Dicha intervención tomó la forma de talleres psicológicos, los cuales fueron diseñados con un enfoque en mejorar la habilidad de los alumnos para controlar estados emocionales, modificar los patrones cognitivos y expandir el repertorio de herramientas comunicativas.

Kuk et al., (2015) señalan que los beneficios de estos talleres varían dependiendo de las habilidades psicológicas de los asistentes, como su condición mental, tendencias a suprimir

emociones y competencias sociales, especialmente en relación con su edad. También enfatizan la importancia de monitorear los efectos a largo plazo de los talleres psicológicos.

Cadena y Silva (2019) confirmaron el impacto que los estados anímicos negativos por tiempo considerable influyen en la capacidad de atención, memoria y concentración, viéndose varias áreas de la vida afectadas entre ellas el rendimiento académico.

Muchas instituciones educativas aún no han integrado de manera suficiente el desarrollo de habilidades emocionales en sus programas de formación Extremera y Fernández (2004) mencionan la necesidad de preparar a nuestros alumnos y futuras generaciones para enfrentar el futuro de manera plena, es esencial que les proporcionemos una educación que incluya aspectos del mundo emocional y afectivo.

Marco Teórico

3.1 Bases conceptuales

La masificación de el acceso a la educación superior, proceso que se intensificó en los últimos años, así como la gran diversidad que existe en títulos, grados y nombres de las carreras disponibles hace difícil hacer la definición de la palabra estudiante algo que solo abarque una muestra homogénea (Dubet, 2005). Por su parte la UNESCO los define como “Los estudiantes son individuos que se encuentran matriculados en instituciones educativas y que están participando activamente en un proceso de aprendizaje formal.” (UNESCO, 2024).

Carrasco et al., (2015) mencionan que la intervención psicoeducativa se define como el conjunto de acciones llevadas a cabo por un facilitador para establecer el contenido del currículo y la naturaleza de la práctica pedagógica. El objetivo principal de esta intervención es proporcionar a los estudiantes nuevas herramientas, estrategias y habilidades. En este caso orientadas a la IE.

Cuando hablamos de IE, hablamos de Inteligencia y emoción, ambos conceptos puestos dentro

de uno mismo para crear un constructo, la emoción es un complejo fenómeno conductual, que involucra diferentes integraciones de reacciones químicas y neuronales (Lindsley, 1951) por otra parte la emoción podría ser definida como una sensación específica ante un estímulo que provoca una dirección comportamental y a las facultades cognitivas de las personas, inteligencia, memoria y actividades físicas orientadas a perseguir un objetivo específico (Krishanu, 2017). La emoción también puede entenderse el conjunto de reacciones que un organismo puede tener ante un estímulo, más que puede verse reflejada inter y externamente (Bisquerra, 2007).

La inteligencia es definida por diversos autores, esta puede ser entendida como la habilidad que tienen las personas para solucionar los diferentes retos de la vida, crear resultados de calidad social y cultural (Gardner, 1993).

3.2 Concepciones y definiciones de IE.

Existen diferentes autores que definen la IE, abordaremos diferentes definiciones buscando tener una perspectiva amplia sobre este constructo. Weisinger (1998) concibe la IE como el uso de las emociones de manera inteligente, por otra parte, Howard Gardner fue de los primeros en abordar una definición de este tema, si bien él hacía referencia a la teoría de las inteligencias múltiples su definición de IE es “La capacidad biopsicológica relacionada al procesar información en el contexto cultural para la resolución de problemáticas” (Gardner, 1993, p. 299).

Por otra parte Goleman (1995) hace una aproximación en el ambiente laboral a la IE, el parte de este enfoque para ver la IE como una serie de características propias de cada persona para enfrentar a los retos su entorno, estos ligados a habilidades, capacidades y competencias, por lo que en sus libros destaca el impacto de la IE en su devenir profesional. En palabras de este autor se puede definir a la IE como “capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos

y de los demás, motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones”. (Goleman, 1995, p. 97)

Barn-On (1997) hace referencia a la IE como una serie de características no cognitivas que tienen una relación directa con nuestra capacidad para poder solucionar problemas en nuestro entorno, al igual que el siguiente autor lo engloba en capacidades, competencias y habilidades.

Mayer y Cobb (2000) proponen la IE como una serie de habilidades o herramientas a la hora de procesar estados anímicos que al igual que el modelo final de Mayer (2000) propone 4 habilidades principales ligadas a este proceso, percepción de estados anímicos, asimilación de las emociones, comprender nuestros estados anímicos y la respuesta que generan las emociones.

Entre otras definiciones podemos encontrar a Martineaud y Elgehart (1996) quienes perciben a la IE como aquellas capacidades de las personas para poder controlar, percibir sus propios sentimientos, moderar los estados anímicos y mantener un aura de calma optimista en situaciones que no necesariamente son favorables para las personas, siempre abiertos a la escucha de las otras personas. Por otra parte, hay quienes observan a la IE en la capacidad de las personas para la resolución de conflictos en donde las emociones son un pilar importante para llegar a este objetivo (Vallés, 2005)

Podemos observar en las definiciones que la IE puede ser abordada desde diferentes perspectivas, incluyendo tanto capacidades internas de los individuos como externas. Esto abarca habilidades que ayudan al individuo a autorregularse en sus estados anímicos, así como aquellas que pueden ser directamente observadas en sus interacciones con otras personas, como la escucha activa, la empatía y la apertura al diálogo.

3.3 Dimensiones de la IE

Tras explorar las definiciones de IE, se pueden mencionar aquellos conceptos que hacen referencia a habilidades o capacidades de los individuos que reflejan la IE, esto propuesto por Gómez et al., (2000), cabe mencionar que no se encuentran en orden jerárquico ni de importancia.

- Creatividad, concebida como la capacidad del individuo para percibir su entorno de maneras distintas, enfrentando y solucionando retos.
- Asertividad, esta habilidad hace referencia a la capacidad de poder transmitir mensajes dejando de lado lo innecesario, enfrentarse a desacuerdos contrastando ideas propias con las de otras personas, aceptando críticas cuando estas pueden ser constructivas.
- Autoconocimiento, hace referencia a poder controlar los impulsos, reconocer cambios en los estados anímicos y responder adecuadamente a ellos.
- Habilidades sociales, refiere a la capacidad de entablar relaciones con otros individuos, utilizando habilidades de comunicación.
- Proactividad, Actuar ante la posibilidad de aportar una solución a una problemática desde las capacidades del individuo, aceptando a la responsabilidad de las mismas.
- Empatía, Capacidad de identificar los sentimientos en otras personas y entenderlos.
- Automotivación, Inercia intrínseca en el individuo para mantener una conducta por convicciones propias.
- Autoconocimiento, esta es la habilidad de hacer evaluaciones propias de manera objetiva que abarcan las fortalezas y debilidades de individuo.

Los conceptos expuestos anteriormente, tanto individualmente como en conjunto, nos permiten observar si existe una mayor o menor IE. En algunos casos, puede que algún factor no esté presente de la misma manera que otro en términos de intensidad o fuerza. Bajo este

supuesto, la ausencia de uno puede ser compensada por la presencia de otro (García y Jiménez, 2010).

3.4 Modelos explicativos de IE

Existen diferentes modelos que explican la IE, modelos mixtos, modelos de habilidades y otros modelos que buscan crear un puente entre ambos como buscar complementos en cada uno.

3.4.1 Modelos mixtos

Los principales exponentes en estos modelos son Goleman (1995) y Bar-On (1997), aquí podemos identificar rasgos capacidades y habilidades de las personas que comprenden autocontrol, motivación, tolerancia a la frustración y manejo de los síntomas fisiológicos ligados a estados anímicos.

Dentro del modelo de Goleman, se propone el concepto a manera de medir este constructo como coeficiente intelectual (CE) que no contrasta de ninguna manera con el coeficiente intelectual (CI) ya bien conocido, al contrario, se busca crear una relación en la cual se complementan ambos conceptos para llegar a una observación global de las habilidades de los individuos. Un ejemplo de esto podría ser aquella persona que tiene conocimientos sobre un tema de una manera muy profunda, sin embargo, se observa una dificultad al trabajar en equipo para desarrollar proyectos de manera multidisciplinaria pues su CE no se equipara con su CI.

Goleman (1995) también nos ofrece algunos conceptos clave en su modelo:

- Conciencia propia, ser consciente de nuestros pensamientos y estados anímicos.
- Autorregulación, la capacidad para regular de manera consciente nuestros estados anímicos.
- Motivación, como la capacidad de mantener conductas a lo largo del tiempo por convicción propia.

- Empatía, la capacidad de identificar las emociones en otras personas y entenderlas.
- Habilidades sociales, son aquellas que permiten a los individuos transmitir ideas a otra y lograr reflexión sobre situaciones, buscando generar respuestas apropiadas.

El modelo de Bar-On

Este modelo tiene diferentes componentes que tratan de explicar como en su conjunto dar lugar a la IE, Bar-On (1997) propone los siguientes componentes:

Componente intrapersonal:

- Conciencia emocional propia: capacidad para entender y distinguir los propios sentimientos y emociones, así como comprender su origen.
- Asertividad: habilidad para expresar opiniones y sentimientos de manera clara y directa, sin infringir daño a los demás y defender los propios derechos de manera constructiva.
- Autoconcepto: capacidad para comprender, aceptar y valorarse a uno mismo, reconociendo tanto los aspectos positivos como negativos y las limitaciones personales.
- Autorrealización: habilidad para perseguir y alcanzar metas que sean congruentes con nuestras habilidades, deseos y que nos brinden satisfacción personal.
- Independencia: habilidad para tomar decisiones autónomas, sentirse seguro en nuestras acciones y pensamientos, y ser emocionalmente independiente para dirigir nuestras vidas.

Componente interpersonal:

- Empatía: capacidad para experimentar, comprender y valorar los sentimientos de los demás.
- Competencias sociales: habilidad para establecer y mantener relaciones gratificantes, basadas en una conexión emocional.
- Responsabilidad comunitaria: capacidad para participar de manera colaborativa y

contribuir de manera constructiva como miembro de la comunidad.

Componente de adaptabilidad:

- Solución de desafíos: habilidad para identificar y resolver problemas de manera efectiva.
- Evaluación de la realidad: capacidad para analizar la coherencia entre nuestras percepciones y la realidad objetiva.
- Flexibilidad: Capacidad para poder adaptar las emociones, procesos cognitivos y acciones a un entorno en constante cambio.

Componentes de manejo del estrés:

- Felicidad: La habilidad de percibir aquellas situaciones o cosas que traen satisfacción al individuo.
- Optimismo: Ver el lado amable de la vida, una perspectiva positiva.

Este modelo hace uso del concepto de “Inteligencia emocional y social” para describir las aptitudes necesarias en los individuos para poder lidiar con su entorno, para Bar-On (1997) estas habilidades se sobreponen a la inteligencia cognitiva.

3.4.2 Modelos de habilidades

El modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997) desglosa la inteligencia emocional en cuatro componentes esenciales: la capacidad de reconocer, evaluar y expresar emociones con precisión; la habilidad para acceder a los sentimientos y utilizarlos para facilitar el pensamiento; la competencia en la comprensión de las emociones y el conocimiento emocional; y la destreza en la regulación de las emociones, fomentando un crecimiento tanto emocional como intelectual.

La percepción emocional implica la capacidad de identificar y reconocer tanto nuestras propias emociones como las de quienes nos rodean. Esta habilidad se traduce en la destreza para interpretar de manera precisa las señales emocionales emitidas por otras personas, ya sea a través

de sus expresiones faciales, movimientos corporales o tono de voz. Se refiere a la capacidad de las personas para detectar las emociones en sí mismas y en los demás, así como para comprender los estados emocionales y las sensaciones físicas y cognitivas asociadas a ellas (Mayer y Salovey, 1997).

Mayer, Caruso y Salovey (2000) plantean la noción de que aquellos individuos que pueden identificar con precisión sus propios estados emocionales tienen una mayor probabilidad de hacerlo también en los demás. Esta habilidad se basa en el conocimiento que las personas tienen sobre sus propios estados emocionales. Como resultado, al interactuar en el entorno social, deben ser capaces de reconocer las emociones en los individuos con los que se comunican. Aquellas personas con una alta inteligencia emocional deben poseer la capacidad de comprender y mostrar empatía hacia los estados emocionales de los demás.

Esta rama de estudio se enfoca en comprender el impacto de las emociones en los procesos cognitivos, como la generación de ideas creativas y la solución de problemas (Salovey, 2000). Los estados emocionales guían nuestra atención hacia lo que es relevante en un momento determinado, lo que, a su vez, moldea nuestra percepción de la información y la forma en que la interpretamos.

En consecuencia, las emociones también desempeñan un papel significativo en la forma en que enfrentamos desafíos, incluida la resolución de conflictos. Estas subhabilidades incluyen la capacidad de redirigir y priorizar el pensamiento en función de las emociones, utilizar las emociones para facilitar procesos cognitivos, aprovechar los sentimientos para obtener perspectivas beneficiosas y emplear los estados emocionales para la solución de problemas y la generación de ideas creativas (Mestre et al., 2004).

Las emociones están estrechamente relacionadas con síntomas fisiológicos y, al mismo

tiempo, se entrelazan con experiencias que impactan en los aspectos cognitivos y motivacionales. En un segundo plano, debemos considerar cómo las emociones afectan el proceso cognitivo de las personas, ya que estas alteran dichos procesos y generan respuestas que pueden favorecer o no el desarrollo emocional en actividades cognitivas (Salovey et al., 2000).

Esta área se centra en la comprensión y el conocimiento de las emociones, así como en los impactos que estas pueden tener en las personas y en sus procesos cognitivos, es decir, en cómo piensan. Además, abarca la habilidad para reconocer conceptos relacionados con emociones simples, complejas y contradictorias (Fernández y Extremera, 2006).

Esta área se enfoca en el conocimiento emocional, que abarca el proceso de cognición de los estados emocionales y sus consecuencias en las áreas de razonamiento y comprensión. Implica la capacidad de identificar de manera precisa las emociones, etiquetarlas correctamente y comprender los cambios en los estados emocionales, así como la transición entre ellos. Las capacidades relacionadas incluyen la comprensión de las relaciones entre diferentes emociones y su significado, la comprensión de los orígenes y las consecuencias de cada emoción, la interpretación de sentimientos complejos que pueden ser combinaciones de emociones relacionadas o divergentes, y la comprensión de los cambios en los estados emocionales.

La capacidad de reconocer las emociones y relacionarlas con palabras, así como comprender las relaciones entre las palabras de nuestro vocabulario relacionadas con el ámbito emocional, son aspectos clave. Individuos con un alto nivel de inteligencia emocional poseen la habilidad de identificar las categorías a las que pertenecen las distintas palabras relacionadas con situaciones emocionales, incluyendo aquellas que se refieren a estados emocionales menos definidos (Salovey, 2001).

A lo largo de sus vidas, las personas aprenden que es posible experimentar varias

emociones al mismo tiempo, incluso si son similares o contradictorias, frente a situaciones o personas. Por ejemplo, pueden sentir amor y enojo simultáneamente durante interacciones sociales difíciles, lo que refleja la mezcla de emociones. De manera similar, pueden experimentar esperanza, que es una combinación de optimismo y fe (Mayer y Salovey, 1997).

La regulación emocional engloba las áreas previamente mencionadas de la inteligencia emocional. En esta sección, se incluye la capacidad de abrazar sentimientos, tanto agradables como desagradables, y reflexionar sobre ellos para discernir su significado y cómo pueden ser utilizados. Esta habilidad implica la capacidad de ajustar los estados emocionales propios y de los demás, con el objetivo de mitigar las emociones desagradables y fomentar las agradables. También se trata de la gestión de las relaciones interpersonales y la influencia en las emociones de los individuos, mediante la implementación de diversas estrategias de regulación emocional que pueden modificar tanto nuestros propios sentimientos como los de los demás. En esta habilidad, se contemplan capacidades emocionales más complejas, como la regulación consciente de las emociones, en busca del desarrollo personal y emocional constante (Mayer y Salovey, 1997).

3.4.3 Otros modelos explicativos de IE

Esta corriente explicativa propone componentes que se relacionan a las habilidades cognitivas y factores de personalidad que podrían atribuirse a características personales. En algunas ocasiones pueden ser adaptaciones de conceptos que han tenido como finalidad crear una visión popular de lo que se conoce como IE.

El modelo de procesos

Barret y Gross (2001) propone 5 instancias en la que basan su definición de IE. En primer lugar, hacen referencia a un sistema de modulación de respuesta, mediante el cual se pretende

sugerir acciones, en segundo lugar, la modificación de la situación, al igual que otros modelos hace referencia la capacidad de poder adaptarse y moldear la conducta de acuerdo con las necesidades que requiere el entorno. En tercer lugar, El cambio cognitivo, hace referencia a la capacidad de elegir aquellos significados que sean más adecuados a la situación que se presente. En cuarto lugar, el despliegue atencional, la permite a los individuos elegir aquellos estímulos a los cuales atenderá, siendo la atención una capacidad limitada, la administración de este recurso es vital. En quinto lugar, la capacidad de aceptar aquellos retos que son factibles y filtrar aquellos que no lo son, pueden ser personas, situaciones, retos, lugares, etc.

El Modelo Secuencial de Autorregulación Emocional

Bonano (2001), refiere a las habilidades del individuo para controlar de manera consciente sus emociones, a continuación, se listan los tres elementos principales de este modelo.

- Control Emocional: acciones automáticas e instrumentales dirigidas a regular de manera inmediata las respuestas emocionales.
- Anticipación Regulatoria: capacidad de prever los posibles desafíos futuros que puedan surgir.
- Exploración Regulatoria: búsqueda y adquisición de nuevas habilidades o recursos para mantener la estabilidad emocional.

En acuerdo con Bonano (2001), la IE es una capacidad de todos los seres humanos y esta debe ser gestionada por nosotros mismos en las situaciones que lo requieran.

El modelo de Vallés y Vallés.

Vallés y Vallés (1999) Proponen una serie de capacidades de los individuos que en su

conjunto den lugar a la IE, el su conocimiento, automotivación, resiliencia, capacidad de negociar entre pares, reconocer sucesos que podrían detonar estados anímicos placenteros o no placenteros, poder tener un proceso de jerarquía entre aquellas cosas que son relevante y las que no lo son, poder regular estados anímicos como la ira, mantener una visión positiva de la vida, capacidad de gestión de pensamientos, dirigir de manera consciente su comportamiento, saber decir que no, identificar aquellas críticas que no son constructivas y las que no, dar la importancia adecuada a las cosas, reconocer estados anímicos en las personas, reconocer estados anímicos en las personas, disciplina, confiar en su mismo y capacidad de dialogo.

Este modelo trata de rescatar desde una recopilación de los modelos anteriormente vistos sin embargo una de las principales críticas a este modelos es que no aterriza bien los conceptos, pues no queda más allá de una compilación tras la revisión de la bibliografía.

3.5 La terapia cognitivo conductual

En la práctica clínica actual, las terapias cognitivo-conductuales se destacan como uno de los enfoques más empleados (Caballo, 1997).

La terapia cognitivo-conductual se enfoca en intervenir en la conducta con el propósito de reducir emociones o comportamientos inapropiados, al cambiar la conducta o los procesos cognitivos, es decir, al intentar modificar los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales del individuo. Ambos enfoques parten de la premisa de que lo aprendido previamente influye en los comportamientos adaptativos y que la terapia busca reducir la queja o la respuesta conductual problemática, promoviendo nuevas formas de aprendizaje que resulten en comportamientos adecuados (Brewin, 1996).

Cuando hablamos de terapia cognitivo-conductual, debemos considerar los siguientes aspectos, según Ingram y Scott (1990): Las personas tienen ideas preestablecidas sobre un evento

y su reacción está influenciada por estas ideas en lugar del evento en sí; el aprendizaje es un proceso cognitivo; los procesos cognitivos regulan las respuestas emocionales inadecuadas; la conducta impacta en las emociones y puede modificarlas. Es importante señalar que algunas formas de cognición pueden medirse de manera operativa, que las conductas pueden influir en las emociones y modificarlas, y que, en las intervenciones, es posible combinar técnicas cognitivas y conductuales.

3.6 La terapia racional emotivo-conductual de Albert Ellis

La Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC) identifica dos tendencias fundamentales en los seres humanos. La primera de ellas sugiere que, independientemente del nivel educativo de las personas, tienden a adoptar ideas extremas o polarizadas. La segunda observación señala que las personas tienen la capacidad de modificar estas ideas si así lo desean (Caballo, 1997).

Este modelo se enfoca en responsabilizar al individuo de sus pensamientos, acciones y comportamientos. Su enfoque está en el presente y la elección de modificar conductas, en lugar de centrarse en el pasado de las personas. Sin embargo, reconoce la influencia del entorno en el comportamiento de las personas, sin desacreditarla como una posible fuente de ideologías o comportamientos inadecuados. Además, refuta la idea de que las personas estén irremediabilmente ligadas a su pasado y que esto las condene a mantener pensamientos, conductas y sentimientos inadecuados. El cambio y su velocidad dependen del esfuerzo y trabajo de las personas (Caballo, 1997).

El ABC en la TREC se desglosa de la siguiente manera: "A" se representa como el evento activador, que es interpretado por el individuo que ya tiene un conjunto de creencias denominado "B". A partir de esto, se genera "C", que se refiere a las consecuencias, las cuales

pueden ser de dos tipos: conductuales "Cc" o emocionales "Ce". Si las ideas o creencias de la persona son coherentes y basadas en la lógica y la evidencia, se consideran racionales "rB". Por el contrario, si estas creencias no sirven a la funcionalidad de la persona, se consideran irracionales "iB". Según el ABC, el proceso para cambiar una creencia irracional "iB" por una creencia racional "rB" implica la refutación, el cuestionamiento o el debate, lo que da lugar a "D" y, como resultado, a sus efectos, que se representan como "E" (Ellis, 1987).

En resumen, la aplicación de la terapia racional emotivo conductual al concepto de IE se origina en la idea de que la psicoeducación y otras herramientas similares de esta terapia pueden servir como una base sólida para la práctica pedagógica y la intervención. Esto permite que se adapten a las necesidades individuales de los participantes, identificando áreas de mejora y explorando cómo estas herramientas pueden tener un impacto positivo en esas áreas específicas.

3.7 Mindfulness

"Mindfulness" se define como el proceso de poner atención a la experiencia del momento presente. Este proceso contrasta con nuestra experiencia en la vida cotidiana, donde involuntariamente encontramos nuestra mente divagando en diferentes pensamientos (pensamiento divergente). Es decir, funcionar en automático o suprimir experiencias desagradables. La habilidad de pensar en cosas que no están sucediendo es un logro cognitivo evolutivo a un costo emocional (Killingsworth y Gilbert, 2010).

Existen diferentes definiciones para este constructo dependiendo de la escuela de pensamiento que se consulte. En las fuentes de las escuelas budistas canónicas, se describe como una observación alerta, ecuánime y receptiva. Por otro lado, Dreyfus (2011) lo concibe como la habilidad de la mente para mantener el "ken" o enfoque de atención en un objeto sin perderlo. En fuentes científicas, Kabat-Zinn (1994) lo define como prestar atención de manera particular y

con propósito en el momento presente sin emitir juicios, según Bishop et al., (2004).

Para operacionalizar el constructo de mindfulness, se considera la práctica de anclar la conciencia y la atención en el presente del individuo. Esto puede incluir diferentes experiencias, como sensaciones corporales, reacciones emocionales, imágenes mentales, diálogo interno y experiencias perceptuales, como sonidos. Los académicos en este campo describen esta experiencia como "watchfulness" o "conciencia lúcida de cada experiencia que se presenta" (Bodhi, 2011).

3.8 Flexibilidad cognitiva

La flexibilidad cognitiva es una destreza que involucra estar consciente de una variedad de opciones disponibles al enfrentar una situación, la capacidad de generar soluciones diversas para un problema dado, la disposición y habilidad para adaptarse a cambios en el entorno y en situaciones, y, por último, la eficacia en la toma de decisiones flexibles en diversas circunstancias. En todo momento, las personas tienen la opción de elegir cómo responder a estos cambios (Martin y Rubin, 1995).

La flexibilidad cognitiva, según Scott (1962), se refiere a la capacidad mental de cambiar el pensamiento en respuesta a los cambios en el entorno. Esta habilidad permite adaptar adecuadamente el pensamiento y las respuestas conductuales a las demandas de un entorno en constante cambio (Uddin, 2021).

Las personas que pueden comprender diversas posibilidades de ajuste en su comportamiento para adaptarse a cambios en el entorno tienden a demostrar una mayor capacidad de flexibilidad cognitiva en comparación con aquellos que ven solo una forma posible o apropiada de comportarse o reaccionar ante un estímulo. La flexibilidad cognitiva también implica la disposición de las personas para modificar su comportamiento (Martin y Rubin, 1995).

Se ha sugerido que la flexibilidad cognitiva desempeña un papel crucial en los logros académicos, el éxito en el trabajo y la transición exitosa hacia la vida adulta, entre otros resultados positivos en la vida de las personas (Uddin, 2021).

Objetivo e hipótesis de estudio

Objetivo general

Aumentar mediante un programa de intervención psicoeducativa con base en la terapia racional emotiva conductual para aumentar la inteligencia emocional en alumnos universitarios.

Objetivos específicos

- Identificar los niveles de inteligencia emocional en los estudiantes universitarios previo a la intervención psicoeducativa.
- Implementar una intervención psicoeducativa con base en la terapia racional emotiva con el objetivo de aumentar los niveles de inteligencia emocional.
- Identificar los niveles de inteligencia emocional de los alumnos universitarios después de la intervención psicoeducativa.

Hipótesis

H1: El aumento de la inteligencia emocional en los alumnos universitarios, mediante un programa de intervención psicoeducativa es efectivo.

H0: El aumento de la inteligencia emocional en los alumnos universitarios, mediante un programa de intervención psicoeducativa no es efectivo.

Metodología del estudio

Diseño

Para este protocolo de intervención, se ha empleado un diseño cuasiexperimental pre-post (León y Montero, 2015). Debido a las circunstancias en las que se desarrolló este documento, no

fue posible llevar a cabo una asignación aleatoria de los participantes a grupos ni contar con un grupo de control; solo se trabajará con el grupo experimental.

El enfoque cuantitativo ha sido seleccionado debido a la necesidad de obtener datos numéricos que puedan ser fácilmente procesados y analizados utilizando herramientas estadísticas y bases de datos. Esto se hace con el propósito de llevar a cabo un análisis objetivo y riguroso, siguiendo el método científico. Por otro lado, se emplea un enfoque cualitativo para complementar la investigación, recopilando información a través de encuestas al finalizar cada sesión del programa. Estas encuestas se centran en aspectos relacionados con la vida cotidiana de los participantes y los resultados del programa.

Operacionalización de variables

Como variable dependiente tenemos a la IE está en su definición propuesta por Mayer y Salovey (1997) abordada anteriormente en el marco teórico, esta compuesta de 4 ejes principales que describen su naturaleza. Para la medición de este constructo se utiliza el Trait Meta-Mood Scale construido por Mayer y Salovey (1993) adaptado a la población mexicana por Ocaña (2019).

Como variable independiente se ubica a la presente intervención en estudiantes universitarios con base en la terapia racional emotiva-conductual.

Contexto

El protocolo de intervención se implementó en la UACJ, una institución de educación superior que forma parte del sector público. Los estudiantes que asisten a esta institución provienen de diversos niveles socioeconómicos, abarcando desde aquellos con recursos económicos limitados hasta aquellos con una capacidad adquisitiva notablemente superior.

La UACJ ofrece programas académicos que incluyen grados de licenciatura, maestría y

doctorado, y es reconocida por su calidad educativa en la ciudad. Los participantes en el curso son estudiantes de licenciatura que cursan diversos programas académicos en esta institución.

Participantes

Los participantes en este estudio son estudiantes de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, inscritos en cualquier instituto y carrera, y tienen edades comprendidas entre los 18 y 25 años. Son alumnos de nivel licenciatura o están tomando algún curso proporcionado por la Coordinación de Orientación y Bienestar Estudiantil (COBE). Además, han expresado su voluntad e interés en participar en el estudio y han firmado una carta de consentimiento informado.

Criterios de inclusión

Los participantes de este estudio deben ser estudiantes actualmente matriculados en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en un programa de licenciatura o en un programa proporcionado por la Coordinación de Orientación y Bienestar Estudiantil (COBE). Deben demostrar interés en participar en el estudio y haber proporcionado su consentimiento informado.

Criterios de exclusión

Los estudiantes que estén tomando medicamentos, recibiendo terapia, diagnosticados con disfunciones cognitivas o trastornos no serán elegibles para participar en el estudio.

Instrumento

El Trait Meta-Mood Scale, desarrollado por Mayer y Salovey (1993) y adaptado a la población mexicana por Ocaña (2019), se centra en los constructos del metaconocimiento de los estados emocionales. Es decir, evalúa cómo las personas perciben sus propias emociones y su capacidad para regularlas.

Los ítems de este instrumento están agrupados en tres principales factores:

- Atención a los sentimientos (del 1 al 8)
- Claridad emocional (9 – 16)
- Reparación de emociones (17 – 24)

Es importante destacar que esta prueba ha demostrado una consistencia interna elevada, con un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = 0.91$.

Por parte de los análisis cualitativos se hizo uso de una encuesta escala Likert con 10 preguntas (Cuestionario de taller de inteligencia emocional), las cuales enfatizan la percepción de estados anímicos, la utilidad de identificar los estados anímicos, el identificar los síntomas fisiológicos ligados a los estados anímicos.

Dicha observación se realizó en dos momentos, en la sesión 5 de la intervención y en la sesión 10 de la intervención como parte de las actividades de cierre del taller. Esto con el motivo de poder comparar las percepciones de los participantes tras asistir al taller.

La estructuración de este cuestionario se llevó a cabo incorporando ítems relacionados con la inteligencia emocional, los cuales están diseñados para evaluar la capacidad de los participantes para identificar sus estados emocionales y responder adecuadamente a ellos. Este instrumento no se deriva de uno existente, es una construcción propia diseñada específicamente para el taller y sus objetivos. Su propósito es capturar las percepciones de los participantes al introducir nuevos conceptos que les permitan describir y responder de manera efectiva a sus estados emocionales. Este cuestionario se puede encontrar en la sección de Anexos 3.

Cabe destacar que la decisión de recopilar esta información en las sesiones 5 y 10 se basa en el hecho de que, para responder a algunos de los ítems de esta encuesta, los participantes necesitarían estar familiarizados con ciertos conceptos discutidos durante el taller.

En segunda instancia se hizo una entrevista semiestructurada a uno de los participantes

con relación a los beneficios que percibió tras participar en los talleres.

Propuesta al Comité de Ética en la Investigación

El primer paso para llevar a cabo la intervención fue obtener la aprobación del comité de ética. El proyecto de intervención se presentó ante el comité de ética para su revisión y aprobación. Una vez que se obtuvo la aprobación del comité de ética, se solicitó a la coordinación de la Maestría en Psicología un oficio que validara administrativamente la naturaleza de este proyecto de intervención. Este oficio proporcionó una aproximación formal tanto a las personas que participaron en el proyecto como a la institución involucrada. Esto garantizó que ambas partes tuvieran certeza y veracidad al participar en el proyecto.

Etapas diagnóstica

El proceso comienza con la selección del grupo que desempeñará el papel de grupo experimental, seguido de la administración del pretest utilizando el Trait Meta-Mood Scale (TMMS). El propósito de esto es avanzar en la materialización del diseño de este protocolo. Una vez que se hayan identificado los participantes que formarán parte del estudio y se hayan obtenido los resultados de sus pruebas, se podrá registrar sus resultados antes del inicio de la intervención.

Etapas de intervención

El programa de intervención se basa en la práctica pedagógica y psicoeducativa relacionada con la inteligencia emocional. Este programa se llevará a cabo a través de una serie de talleres divididos en 10 sesiones, cada una con una duración de aproximadamente 45 minutos. El propósito principal de estos talleres es el desarrollo de las habilidades descritas en el modelo de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey en 1993.

Etapas de evaluación

Después de la finalización de los talleres, se llevará a cabo la recopilación de datos mediante la aplicación de una segunda prueba del Trait Meta-Mood Scale (TMMS). Esto se hará con el propósito de evaluar posibles cambios en las medidas del constructo de inteligencia emocional como resultado de la intervención.

En cada uno de los lugares seleccionados, se hará hincapié en que las aulas deben contar con los recursos necesarios para la aplicación de pruebas y la práctica pedagógica.

El cronograma detallado de actividades se encuentra disponible en la sección de anexos para su revisión.

Consideraciones éticas

De acuerdo con las recomendaciones establecidas por la American Psychological Association [APA] (2020), es fundamental que los programas sigan directrices éticas sólidas en su desarrollo e implementación. Por lo tanto, es importante mencionar las precauciones que se tomarán en la ejecución del protocolo.

Los participantes se les proporcionará una explicación detallada de los aspectos éticos relacionados con la intervención propuesta. Esto incluye garantizar la confidencialidad y el anonimato de su participación, así como de cualquier información derivada de esta tesis. Se utilizará la información de manera responsable, siempre priorizando la integridad de los participantes.

Es importante destacar que se requerirá que cada participante firme un formulario de consentimiento informado, lo que indicará su acuerdo voluntario para participar en el estudio. Además, se les explicarán los objetivos que el protocolo de intervención persigue, así como los posibles beneficios que pueden obtener para el desarrollo de sus capacidades emocionales.

Se seguirán estrictamente los principios de participación voluntaria, lo que significa que

cualquier individuo que, por su propia decisión, no desee participar quedará excluido del programa sin ninguna consecuencia.

Resultados

Resultados cuantitativos

Para determinar la normalidad de los datos se utilizó la prueba Shapiro-Wilk siendo la cantidad de participantes 3, menor a 50, en vista de que el p-valor obtenido ($p=0.67$), se confirma que los datos siguen una distribución normal, por lo que se procede a utilizar pruebas paramétricas.

Tras los análisis realizados con la prueba T de student para muestras relacionadas los resultados del total de la escala en la prueba Trait Meta Mood Scale no arrojaron una diferencia significativa entre la aplicación de pretest y posttest ($t(2) = -2.539$, $p = 0.126$).

Como se puede observar en la tabla 1, para los 3 factores que componen el TMMS se optó por usar una T de student para la comparación de muestras relacionadas en cada factor, en el primer factor de Atención se encontró una diferencia significativa entre pretest y posttest siendo ($t(2) = -19$, $p = 0.003$; $d = -1.543$) con un tamaño de efecto moderado $r = .6$, en el segundo factor de Claridad no se encontró una diferencia significativa ($t(2) = -.629$, $p = 0.594$) para el tercer factor de reparación no se encontró una diferencia significativa siendo ($t(2) = -2.29$, $p = 0.149$), información que se puede observar en la tabla posterior.

Tabla 1

Prueba para muestras relacionadas por factores

Variable	Media	Prueba t de Student				<i>D de cohen</i>
		Desviación estándar	gl	t	<i>p</i>	
Atención	6.3	.57	2	-19.00	.003	1.543
Claridad	2.3	6.42	2	-.629	.594	

Reparación	3.3	1.45	2	-2.294	.149
------------	-----	------	---	--------	------

Resultados Cualitativos

Para determinar la normalidad de los datos se utilizó la prueba Shapiro-Wilk siendo la cantidad de participantes 3, menor a 50, en vista de que el p-valor obtenido ($p=0.422$), se confirma que los datos siguen una distribución normal, por lo que se procede a utilizar pruebas paramétricas.

Tras los análisis realizados con la prueba T de student para muestras relacionadas los resultados del total de la escala en cuestionario arrojaron una diferencia significativa entre la aplicación de la sesión 5 y 10 ($t(2) = -11.32$, $p = 0.001$; $d=0.31$) con un tamaño de efecto moderado.

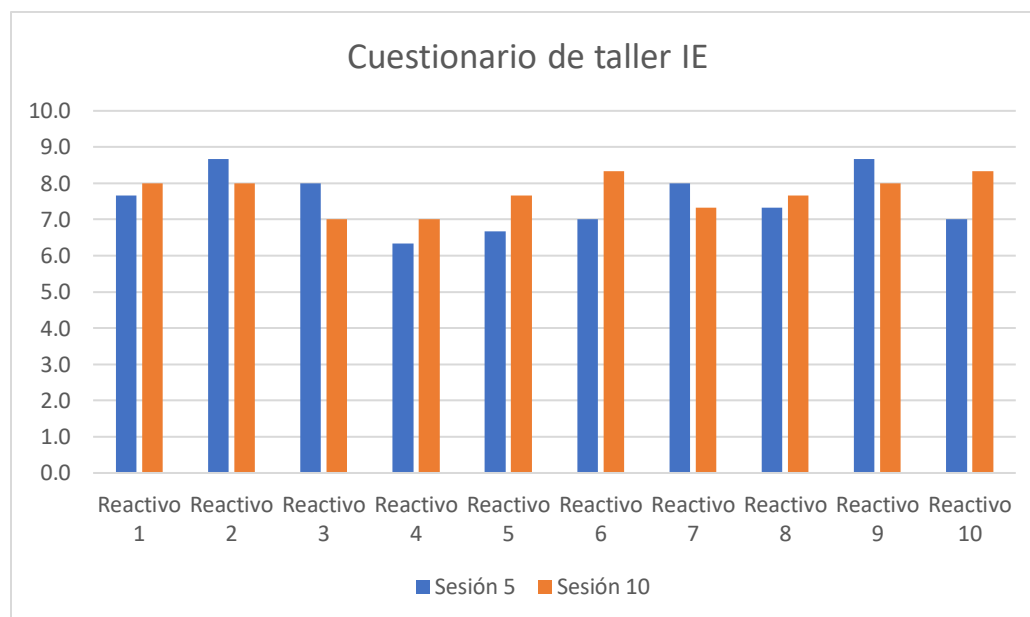
Posteriormente se realizaron pruebas t para cada uno de los reactivos del cuestionario, los cuales se encuentran a continuación. Para el reactivo 1 se encontró una diferencia significativa ($t(2) = 6.37$, $p = 0.003$; $d=0.51$) con un tamaño de efecto moderado. Para el reactivo 2 se encontró una diferencia significativa ($t(2) = 13.91$, $p = 0.002$; $d=0.51$) con un tamaño del efecto moderado. Para el reactivo 3 se encontró una diferencia significativa ($t(2) = 13.85$, $p = 0.020$; $d=0.37$) con un tamaño de efecto moderado. Para el reactivo 4 se encontró una diferencia significativa entre las sesiones 5 y 10 ($t(2) = 3.41$, $p = 0.044$; $d=0.22$) con un tamaño del efecto moderado. Para el reactivo 5 se encontró una diferencia significativa ($t(2) = 5.54$, $p = 0.024$; $d=0.480$) con un tamaño del efecto moderado. Para el reactivo 6 se encontró una diferencia significativa ($t(2) = 4.58$, $p = 0.011$; $d= 0.61$) con un tamaño del efecto moderado. Para el reactivo 7 se encontró una diferencia significativa ($t(2) = 8.00$, $p = 0.015$; $d= 0.32$) con un tamaño del efecto moderado. Para el reactivo 8 se encontró una diferencia significativa ($t(2) =$

5.50, $p = 0.032$; $d=0.15$) con un tamaño del efecto pequeño. Para el reactivo 9 se encontró una diferencia significativa ($t(2) = 13.00$, $p = 0.015$; $d= 0.45$). Para el reactivo 10 se encontró una diferencia significativa ($t(2) = 22.00$, $p = 0.020$; $d=0.45$) con un tamaño del efecto moderado.

En el análisis del cuestionario del taller de inteligencia emocional, se examinaron las medias de las respuestas específicamente en relación con las sesiones 5 y 10 para cada reactivo. Los resultados de este análisis se presentan en las tablas siguientes, las cuales hacen referencia a los dos momentos para cada uno de los reactivos del cuestionario de manera global para los 3 participantes.

Figura 1

Sesión 5 y 10 por reactivo



Se destaca un incremento notable en los ítems siguientes: el reactivo 1, donde se evalúa la capacidad de percibir el cambio en los estados anímicos; el reactivo 4, que aborda la identificación de la emoción presente en el momento; el reactivo 5, centrado en la descripción de los síntomas fisiológicos de las emociones experimentadas; el reactivo 6, relacionado con la

utilidad del reconocimiento emocional en la vida diaria; el reactivo 8, que explora cómo el reconocimiento emocional impacta en las relaciones interpersonales; y finalmente, el reactivo 10, que indica el beneficio experimentado en la identificación, reconocimiento y gestión de las emociones.

En contraste, se observa una disminución en las puntuaciones medias para varios reactivos del cuestionario. Específicamente, los ítems 2, que aborda la sensación de desesperación al estar bajo presión; 3, relacionado con la dificultad para concentrarse en el entorno escolar; 7, centrado en la identificación de las emociones básicas como miedo, enojo, sorpresa, tristeza y alegría; y 9, que evalúa la comprensión de que cada individuo experimenta emociones en respuesta a situaciones específicas.

En el contexto de la entrevista semiestructurada, uno de los participantes amablemente compartió sus impresiones sobre el curso y los efectos que los talleres han tenido en su vida cotidiana. Según sus comentarios, se ha experimentado una notable mejora en la habilidad de comunicación asertiva con otras personas. El participante también resaltó un cambio significativo en la percepción y reconocimiento de sus propias emociones, yendo más allá de la simple identificación de estados como tristeza o enojo.

La contribución más relevante del participante fue la comprensión más profunda de las manifestaciones fisiológicas de las emociones. Ahora, se reconoce que la alegría puede traducirse en sensaciones físicas, como el dolor de estómago debido a la risa intensa. Además, se mencionó que, durante momentos de tristeza, se experimenta un nudo en la garganta, mientras que, en situaciones de enojo, se observa una sudoración más pronunciada. Este participante enfatizó la idea de que las personas expresan estas emociones de manera visible, señalando una mayor conciencia de las señales emocionales tanto en sí mismos como en los demás.

Discusión

El análisis cuantitativo en lo general no arrojó resultados significativos en la preprueba y posprueba del tratamiento, lo que llevaría a no rechazar la hipótesis nula. Sin embargo, al realizar un análisis por factores, específicamente para el factor de atención, se encontró una diferencia significativa. Este resultado podría sugerir que, aunque en el conjunto general no hubo cambios significativos, hay indicios de efectividad del tratamiento en la variable específica de atención. Esto podría indicar que hay diferencias significativas en ciertos subgrupos o condiciones específicas.

Lo anterior en concordancia con los resultados presentados por Kuk et al. (2015), quien subraya la posibilidad de desarrollar habilidades emocionales. Este estudio destaca la relevancia no solo de adquirir nuevas habilidades emocionales, sino también del impacto significativo que tienen las habilidades emocionales preexistentes en el desarrollo general del estudio. Se enfatiza la importancia de considerar el componente emocional, tanto en términos de mejora de habilidades como en la influencia que las emociones previas de los participantes pueden tener en el proceso de aprendizaje.

De igual manera Mayer et al., (2000) comenta la tendencia de la IE incrementar con el paso del tiempo consecuencia de las exigencias de la vida cotidiana lo cual está en acuerdo con lo mostrado en estos resultados. Sobre la misma línea Bisquerra (2003) menciona la importancia en el desarrollo de las habilidades emocionales dentro del aula y la posibilidad de trabajar en este constructo mediante contenidos orientados a su desarrollo.

Por parte de los análisis cualitativos, los resultados sugieren un progreso notable en las habilidades asociadas con la inteligencia emocional a lo largo del desarrollo del taller. En contraste hallazgos en la disminución de ciertos reactivos indican una disminución en la

percepción o experiencia de estas dimensiones emocionales específicas durante el transcurso de las sesiones comparadas. Este cambio podría sugerir una posible influencia del taller en la percepción y gestión de ciertas emociones asociadas a situaciones de presión, concentración en el entorno educativo y comprensión de las emociones básicas y su variabilidad según el contexto.

En la entrevista semiestructurada los comentarios proporcionan una valiosa perspectiva cualitativa sobre el impacto positivo del curso, subrayando no solo el reconocimiento de las emociones, sino también la conexión íntima entre el mundo emocional y las respuestas físicas, así como la capacidad mejorada para interpretar estas señales en los demás.

Conclusiones

Los resultados, en lo general no arrojan diferencias significativas, sin embargo, a la hora de hacer un análisis por factores existe un hallazgo significativo. Por otra parte, los análisis cualitativos presentan diferencias en la percepción de los alumnos sobre la utilidad del curso y el impacto que este tiene en sus vidas, desde una encuesta en las sesiones hasta una entrevista semiestructurada pueden ser buenos elemento para poder captar la mayor información posible.

Lo anterior nos obliga a no rechazar la hipótesis nula en lo general y en lo particular dejando un factor que, si impactó en los niveles de IE de los participantes dejando áreas que explorar en futuras intervenciones orientadas a la IE, reconociendo también que diferentes factores han podido influir en los resultados.

El estudio indudablemente tiene limitaciones como el tamaño de la muestra, el cual restringió el diseño del estudio y acrecentó la posibilidad de sesgos, los cuales se reconocen y dejan un camino trazado para futuras intervenciones. De realizarse otra intervención bajo esta línea, se recomendaría el uso de incentivos a los estudiantes para evitar la atrición de la muestra, lo cual indudablemente requerirá recursos adicionales. Este taller plantea inspirar nuevas

intervenciones en este ámbito como también el crear un antecedente el cual agilice el desarrollo de nuevos estudios.

Anexos:

Anexo 1 programa de contenido del taller

Sesión 1	45 minutos	Apertura de curso: Salud mental e Inteligencia emocional	Presentación del objetivo de investigación, contextualización, comentar generalmente los temas principales del taller de IE, aplicaciones de test TMMS	Proyector, computadora, espacio para la sesión (salón, sala de juntas o similar), test TMMS	Mindfulness: meditación guiada.	Cognitivo conductual
Sesión 2	45 minutos	La percepción emocional Percepción y evaluación de las emociones.	La habilidad para identificar las emociones en los estados físicos, sentimientos y pensamientos propios. Identificar emociones en otros, en bocetos, en obras de arte, a través de lenguaje, sonido, apariencia y conducta.	Proyector, computadora, espacio para la sesión (salón, sala de juntas o similar)	Modelaje, identificar emociones en la vida cotidiana dentro de metrajes.	Cognitivo conductual
Sesión 3	45 minutos	La percepción emocional Expresión de las emociones.	Habilidad para expresar las emociones adecuadamente y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos. Habilidad para discriminar entre expresiones precisas o imprecisas, honestas o deshonestas de las emociones, comunicación asertiva.	Proyector, computadora, espacio para la sesión (salón, sala de juntas o similar)	La comunicación asertiva, ejemplos de comunicación asertiva y no asertiva, los derechos asertivos.	Cognitivo conductual
Sesión 4	45 minutos	Comprensión y análisis de las emociones, conocimiento emocional: La facilitación o asimilación emocional	1- Habilidad para designar las diferentes emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción. 2- habilidad para entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen.	Proyector, computadora, espacio para la sesión (salón, sala de juntas o similar)	Flexibilidad cognitiva, como solucionar problemas de diferentes maneras en la vida cotidiana.	Cognitivo conductual
Sesión 5	45 minutos	Comprensión y análisis de las emociones, conocimiento emocional: La facilitación o asimilación emocional	3- Habilidad para comprender emociones complejas y/o sentimientos simultáneos de amor y odio. 4- habilidad para reconocer transiciones de unos estados emocionales a otros.	Proyector, computadora, espacio para la sesión (salón, sala de juntas o similar)	Juego de palabras polisémicas.	Cognitivo conductual
Sesión 6	45 minutos	La emoción facilitadora del pensamiento: La comprensión emocional	1- Las emociones facilitan el pensamiento a dirigir la atención a la información importante. 2- habilidad para entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen.	Proyector, computadora, espacio para la sesión (salón, sala de juntas o similar)	Toma de decisiones, los pasos para la toma de decisiones.	Cognitivo conductual
Sesión 7	45 minutos	La emoción facilitadora del pensamiento: La comprensión emocional	3- Las variaciones emocionales cambian la perspectiva fomentando la consideración de múltiples puntos de vista. 4- Los diferentes estados emocionales favorecen acercamientos específicos a los problemas, p.e. la felicidad facilita un razonamiento inductivo.	Proyector, computadora, espacio para la sesión (salón, sala de juntas o similar)	Detención del pensamiento (DP)	Cognitivo conductual
Sesión 8	45 minutos	La regulación emocional	3- Habilidad para vigilar reflexivamente nuestras emociones y las de otros y reconocer su influencia 4- Habilidad para regular nuestras emociones y las de los demás sin minimizarlas o exagerarlas.	Proyector, computadora, espacio para la sesión (salón, sala de juntas o similar)	Mindfulness: meditación guiada.	Cognitivo conductual
Sesión 9	45 minutos	La regulación emocional	3- Habilidad para vigilar reflexivamente nuestras emociones y las de otros y reconocer su influencia 4- Habilidad para regular nuestras emociones y las de los demás sin minimizarlas o exagerarlas.	Proyector, computadora, espacio para la sesión (salón, sala de juntas o similar)	Práctica comunicación asertiva: ejemplos de comunicación asertiva, reconocer mis emociones y como comunicarlas.	Cognitivo conductual
Sesión 10	45 minutos	Cierre de curso: Salud mental e Inteligencia emocional	Cierre de taller, aplicación del TMMS	Proyector, computadora, espacio para la sesión (salón, sala de juntas o similar)	Cierre de taller	Cognitivo conductual

Anexo 2 Trait Meta-Mood Scale

TMMS-24

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

La TMMS-24 está basada en *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas.

La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional. En la Tabla 1 se muestran los tres componentes.

Tabla 1. Componentes de la IE en el test

	Definición
Atención	Soy capaz de <i>atender</i> a los sentimientos de forma adecuada
Claridad	<i>Comprendo</i> bien mis estados emocionales
Reparación	Soy capaz de <i>regular</i> los estados emocionales de forma adecuada

Evaluación

Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, sume los ítems del 1 al 8 para el factor *Atención*, los ítems del 9 al 16 para el factor *Claridad* y del 17 al 24 para el factor *Reparación*. Luego mire su puntuación en cada una de las tablas que se presentan. Se muestran los puntos de corte para hombres y mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos. Recuerde que la veracidad y la confianza de los resultados obtenidos dependen de lo sincero que haya sido al responder a las preguntas.

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Atención	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36

Anexo 3 Cuestionario de taller de Inteligencia emocional.

Selecciona del 1 al 10 en cada pregunta, siendo 1 nada y 10 bastante.

1. Soy capaz de percibir el cambio mis estados anímicos.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Cuando estoy presionado siento desesperación.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. No me puedo concentrar en la escuela.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Puedo identificar la emoción que siento en este momento.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Puedo describir los síntomas fisiológicos de las emociones que siento.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Me ayuda en mi vida cotidiana el reconocer mis emociones.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Me ha ayudado a identificar qué es el miedo, el enojo, la sorpresa, la tristeza y la alegría.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. El reconocer las emociones en mí mismo y en los demás me ayuda en mis relaciones interpersonales.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Me ha ayudado a entender que cada uno tiene emociones que responden a una situación.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Me ha ayudado a identificar, reconocer y gestionar mejor mis emociones.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Anexo 4 Carta de consentimiento informado

Carta de consentimiento informado

A través de este consentimiento se manifiesta que:

Se le está invitando a participar en el proyecto de maestría que tiene como objetivo implementar un programa de intervención psico-educativa desde la inteligencia en alumnos universitarios.

Su participación es voluntaria, el retiro prematuro no supone ninguna consecuencia y este está en la libertad de retirarse si así lo desea.

Deberán ser alumnos matriculados de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en licenciatura o algún programa proporcionado por la Coordinación de Orientación y Bienestar Estudiantil (COBE), no recibir algún tipo de terapia, no estar bajo medicación, sin disfunciones cognitivas ni trastornos diagnosticado.

La intervención tiene una duración de 10 sesiones durante un mes y medio, dos observaciones se tomarán por medio de psicómetros específicamente el Trait Meta-Mood Scale construido por Mayer y Salovey (1993) con el fin de conocer los niveles de inteligencia emocional, teniendo una duración de 15 minutos en cada aplicación, siendo estas al inicio y termino de la intervención.

Al término de la relación, se harán públicos los resultados de esta intervención a manera de un producto de tesis la cual podrá ser consultado por los participantes y el público en general, siempre respetando el anonimato de los participantes.

Los criterios de suspensión o terminación de la investigación suponen en su caso la consecuencia de no respetar los acuerdos con los participantes donde se ponga en peligro su confidencialidad y su bienestar, por otra parte, la intervención tendrá su fin al terminar con las sesiones y la consecuente recolección de datos de la muestra por medio de la prueba anteriormente mencionada.

Los riesgos que se pueden derivar de los procedimientos se pueden presentar por medio de alteraciones en el bienestar psicológico de los participantes, sin embargo, se cuenta con atención psicológica proporcionada por las instancias de la universidad como del interventor.

El estudio presenta los siguientes beneficios: Desarrollo de las competencias socio-emocionales, reducción en conductas de riesgo, manejo de las emociones, estrategias de afrontamiento y en la capacidad de supervisar los sentimientos, las emociones en uno mismo como de los demás, de discriminar entre ellas y usar esta información para la orientación de la acciones y pensamiento propios, los investigadores se comprometen a entregar y explicar a los participantes la información actualizada obtenida del estudio sin que signifique gasto alguno.

Se me ha explicado que mi participación es voluntaria y que puedo abandonar el estudio en el momento que lo desee sin que esto afecte mi relación con la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Se me ha garantizado que la información será confidencial y que de ninguna manera se verá vulnerada la privacidad del participante, esto de acuerdo con los principios de la protección de datos personales. Los resultados no tendrán datos específicos de los participantes.

Declaro que todo lo que se ha mencionado en este documento me fue explicado verbalmente.

Con fecha _____ y, habiendo comprendido lo anterior y una vez que se me aclararon todas las dudas que surgieron con respecto a mi participación, acepto participar en el estudio antes mencionado.

Nombre, firma y/o huella digital del/la participante o responsable legal

Este documento se extiende por duplicado, quedando un ejemplar en poder del sujeto de investigación o de su representante legal y el otro en poder del investigador. Queda entendido que este documento estará disponible para su consulta y deberá ser conservado por el investigador responsable durante un mínimo de 5 años (NOM-004-SSA3-2012).

Para preguntas o comentarios comunicarse con el/la Dr./Dra. Elsa Beatriz Maldonado Santos Responsable del Proyecto, al teléfono (656) 607 0970 y al correo electrónico beatriz.maldonado@uacj.mx.

En caso de sentir vulnerados sus derechos, puede comunicarse con la Dra. Gwendolyne Peraza Mercado y/o Dra. Fany Thelma Solís Rodríguez, Presidente y Secretaria del Comité de Ética en la Investigación de la UACJ, a los correos gperaza@uacj.mx y fany.solis@uacj.mx

Referencias:

- American Psychological Association. (2020). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. Manual moderno.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2021) *Anuario de educación superior 2020-2021*
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*, Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Barret, L.F. & Gross, J.J. (2001). Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. *Current Issues and future directions*, New York: The Guilford Press.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V, et al. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1, pp 7-43.
- Bisquerra, R. (2007). *Las competencias emocionales*.
- Bachard, A. (2003) Does Emotional Intelligence Assist in the prediction of academic Success?, *Educational and Psychological Measurement 2003*.
- Buendia, M. (2018). *Inteligencia emocional y drogodependencia: Factores de riesgo psicosociales*.
- Brewin, C.R. (1996) Theoretical foundations of cognitive-behavior therapy for anxiety and depression. *Annual review of Psychology*.
- Bodhi B. 2011. What does mindfulness really mean? A canonical perspective. *Contemp.*

Buddhism 12(1):19–39

Bonano, G.A. (2001). Emotion self-regulation. *Emotions, Current sigues and future directions*.

New Cork: The Guildford Press.

Caballo, V.E (1997) *Manual para el tratamiento cognitivo conductual de los trastornos psicológicos*, Vol. 1. Madrid: Siglo XXI

Carrasco, C., Alarcón, R. y Trianes, M. (2015). Eficacia de una intervención psicoeducativa basada en clima social, violencia percibida y sociométricos en alumnados de educación primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 247-262.

Castillo, J., García, L., Álvaro P., Mónica M., & Campos J. (2013). La Inteligencia Emocional como estrategia de prevención de las adicciones. *Salud y Drogas*, vol. 13(2), 89-97.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021, 28 de mayo). *Constitución Política de los Estados unidos mexicanos*. p. 5 Diario Oficial de la Federación. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Dubet, François (2005) Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*.

Dreyfus G. (2011) Is mindfulness present-centred and non-judgmental? A discussion of the cognitive dimensions of mindfulness, *Contemporary Buddhism*, 12:1, 41-54, DOI: 10.1080/14639947.2011.564815

Ekman, P. (2003). *Emotions revealed*. Times Books.

Comisión Nacional contra las Adicciones. (2017) *Encuesta Nacional de consumo de drogas, alcohol y Tabaco*.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el

alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).

<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-5

Ellis, A. (1987) A sadly neglected element in depression. *Cognitive therapy and research*.

Fundación UNAM. (2022). *Inteligencia Emocional*. Universidad Autónoma de México.

García M. & Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: BasicBooks, Traducción española en Ed. Paidós.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.

Gómez .M., Galiana D. & León D. (2000). “*Que debes saber para mejorar tu empleabilidad*”. Elche: Universidad Miguel Hernández.

Ingram, R.E. & Scott, W.D. (1990). *Cognitive behavior therapy*. En *International handbook of behavior modification and therapy framework for the OECD study on social and emotional skills*.

Kabat-Zinn, J. (1994). Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life. *Psychology*, vol.4 No.6A New York: Hyperion

Killingsworth, M y Gilbert D. (2010) A Wandering mind Is an Unhappy Mind. *Science* DOI: 10.1126/science.1192439

Krishanu, K (2017) *International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience*.

Kuk, A., Czechowski, M., & Femiak, J. (2015). Social competence and emotional intelligence of

- future PE teachers and their participation in psychological workshops. *Human Movement*, 16, 163–170. <https://doi.org/10.1515/humo-2015-0042>.
- Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273–289.
- Lindsley, D. B. (1951). Emotion. In S. S. Stevens (Ed.), *Handbook of experimental psychology* (pp. 473–516). Wiley.
- León, O., & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. McGraw Hill.
- Martin M. y Rubin B. (1995) A New Measure of Cognitive Flexibility, *Psychological Reports*.
- Martineaud, S. & Engelhart, D. (1996). *El Test de inteligencia emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mayer, J. D. y Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163–183
- Mayer, J. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J y Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mestre, J. M., Palmero, F., & Guil, R. (2004). Inteligencia emocional: Una explicación desde los procesos psicológicos básicos. En J. M. Mestre y F. Palmero (Eds.), *Procesos psicológicos*

- y relaciones interpersonales (pp. 523-536). *The Journal of Social Psychology*, 141(4).
- Ocaña, J., García, G. A. y Cruz, O. (2019) Propiedades Psicométricas del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) en Adolescentes de Chiapas, México. *European Scientific Journal, ESJ*, 15(16), 280. <https://doi.org/10.19044/esj.2019.v15n16p280>
- OCDE (2018) *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework*.
- Cadena, C. & Silva, A. (2019). *Regulación emocional y rendimiento académico. Diseño de un Modelo De Intervención Psicoeducativa para estudiantes universitarios de 18 A 25 años*. Quito 2018.
- Salovey, P. (2001). *Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. Emotional intelligence and intimate relationships*. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence and Everyday Life* (pp. 168-184). New York: Psychology Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schutte, J. M., Malouff, C., Bobik, Chad, Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, Christina, Rhodes, E., & Wendorf, Greta N. S. (2001). *Emotional Intelligence*.
- Scott, W. A. (1962). Cognitive complexity and cognitive flexibility. *Sociometry*, 25(4), 405–414. <https://doi.org/10.2307/2785779>
- Uddin, L.Q. (2021). Cognitive and behavioural flexibility: neural mechanisms and clinical considerations. *Nat Rev Neurosci* 22, 167–179.
- UNESCO. (1998a). *Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI*. París

UNESCO. (2024). Glosario del portal sobre el aprendizaje

<https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/A>

Vallés, A. (2005). *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Benacantil.

Vallés, A. & Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.

Vopel, K. W. (2000). *Wirksame Workshops. 80 Bausteine Für dynamisches Lernen*. Salzhausen:

Iskopress.

Weisinger, H. (1988). *Emocional intelligence at work: The untapped edge for succes*, Josey-

Bass, San Francisco.