

**UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA**  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Psicología



Inteligencia Emocional y su relación con el cansancio y el  
estrés en estudiantes universitarios

Trabajo de graduación presentado por  
Hélida Nuvia Gutiérrez Valdés  
para optar al grado académico de  
Licenciada en Psicología

Guatemala  
2012



Inteligencia Emocional y su relación con el cansancio y el estrés  
en estudiantes universitarios

**UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA**  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Psicología



Inteligencia Emocional y su relación con el cansancio y el  
estrés en estudiantes universitarios

Trabajo de graduación presentado por  
Hélida Nuvia Gutiérrez Valdés  
para optar al grado académico de  
Licenciada en Psicología

Guatemala  
2012

Vo.Bo:

(f)   
MS.c Claudia García de la Cadena

Tribunal

(f)   
MS.c Claudia García de la Cadena

(f)   
MA. Sandra Elizabeth Luna Sanchez

(f)   
MA. Paola García Egan

Fecha de Aprobación: Guatemala, 25 de junio de 2012

## **Prefacio**

Esta investigación surge de la necesidad de conocer los aspectos emocionales que incrementan la capacidad de éxito en las diferentes áreas de la vida estudiantil. La inteligencia emocional se relaciona con el bienestar psicológico, estabilidad emocional, empatía y relaciones interpersonales más satisfactorias. Diferentes factores pueden influir en el rendimiento académico y en la capacidad de los estudiantes para alcanzar las metas, por lo que es importante conocer la forma cómo se percibe el estudiante en el ámbito académico, en su dinámica social y cultural. La experiencia durante la aplicación de los cuestionarios a los estudiantes universitarios, fue muy satisfactoria, ya que al pedirles su colaboración y decirles de qué se trataba la investigación, dejaban lo que estaban haciendo y se mostraban muy interesados en participar y conocer el resultado del estudio. Era evidente que los estudiantes, en general, estaban en un ambiente de colaboración y deseosos de contribuir a la identificación de factores que puedan estar afectando su desempeño académico. Gracias a todos los que participaron.

Agradezco a MSc. Claudia García de la Cadena por su constante supervisión, asesoría y valioso aporte en este proyecto. También quiero expresar mi agradecimiento a la Licda. Sonia María Pellecer por su paciencia, motivación, apoyo y consejos en la realización de esta investigación, a Edgar Barrios por su motivación y apoyo incondicional y a todas aquellas personas que han contribuido con mi crecimiento personal, que Dios les dé muchas bendiciones.

# Contenido

	Página
Prefacio.....	iv
Lista de tablas.....	viii
Lista de figuras.....	ix
Lista de gráficas.....	x
Resumen.....	xi
Capítulos	
I. Introducción.....	1
II. Marco teórico.....	4
A. La inteligencia.....	4
B. La emoción.....	10
1. Enfoques para la interpretación de la emoción.....	10
2. Diferencia entre emoción y sentimiento.....	13
3. La Neurobiología de las emociones.....	14
4. Tipos de emociones.....	15
a. Las emociones positivas.....	16
b. Las emociones negativas.....	17
5. Funciones de las emociones.....	20
a. Función Adaptativa.....	20
b. Función Intrapersonal.....	21
c. Función Extrapersonal.....	21
d. Función Motivacional.....	21
e. Función Comunicativa.....	22

	f. Función Valorativa.....	22
	6. El desarrollo emocional del individuo.....	23
	a. Desarrollo emocional durante la niñez.....	23
	b. Conducta emocional durante la adolescencia.....	28
	c. Edad adulta y la madurez emocional.....	29
	C. La Inteligencia Emocional.....	31
	1. Modelos de Inteligencia Emocional.....	34
	a. Modelo de Habilidad.....	34
	b. Modelo de Rasgos o mixtos.....	34
	2. La inteligencia emocional en el ámbito educativo.....	39
	D. El estrés.....	41
	1. Estrés académico.....	44
	2. Estrategias de afrontamiento del estrés.....	47
	a. Estrategias centradas en el problema.....	48
	b. Estrategias centradas en la emoción.....	48
	3. Estrés y habilidades de competencia personal.....	52
	E. Cansancio emocional.....	55
III	Metodología.....	58
	A. Problema de investigación.....	58
	B. Objetivos.....	58
	C. Hipótesis de investigación.....	59
	D. Descripción de las variables.....	59
	E. Tipo de investigación.....	59
	F. Muestreo.....	59
	G. Participantes.....	60

	H. Instrumentos de evaluación.....	60
	I. Prueba piloto.....	62
	J. Procedimiento.....	63
IV	Resultados.....	64
	A. Descripción del grupo bajo estudio.....	64
	B. Análisis de las variables estudiadas.....	69
	1. Inteligencia emocional.....	69
	2. Cansancio emocional.....	70
	3. Estrés percibido.....	70
	4. Correlación entre inteligencia emocional y cansancio emocional.....	71
	5. Correlación entre inteligencia emocional y estrés percibido.....	71
V	Discusión.....	73
VI	Conclusiones y recomendaciones.....	80
VII	Bibliografía.....	82
VIII	Apéndice.....	90

## Lista de tablas

Tabla	Página
1. Expresiones emocionales de los infantes.....	26
2. Principales modelos de la Inteligencia Emocional.....	36
3. Modelo de habilidad de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey.....	38
4. Estrés percibido.....	61
5. Dimensiones de la IE por sexo.....	69
6. Cansancio emocional diferenciado por sexo.....	70
7. Correlaciones de las dimensiones de la IE y el cansancio emocional.....	71
8. Correlaciones de las dimensiones de la IE y el estrés percibido.....	72

## Lista de figuras

Figura	Página
1. Modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicosomáticos.....	44
2. Ciclo de éxito psicológico .....	52

## Lista de gráficas

Gráfica	Página
1. Estudiantes por sexo.....	64
2. Estudiantes por edades.....	65
3. Estudiantes por Facultad a la que pertenecen .....	65
4. Estudiantes por año de ingreso a la universidad .....	66
5. Estudiantes por año que están cursando.....	67
6. Estudiantes que utilizan el Centro de Consejería Estudiantil.....	67
7. Estudiantes que hacen ejercicio físico .....	68
8. Estudiantes por frecuencia de días que hacen ejercicio a la semana.....	68
9. Media de estrés de los estudiantes diferenciada por sexo.....	70

## **Resumen**

La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. La educación emocional es una innovación educativa que responde a las necesidades no atendidas en las materias académicas, por lo que es importante potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral del estudiante. El objetivo de esta investigación consistió en analizar la asociación entre la inteligencia emocional, el estrés y el cansancio emocional de los estudiantes universitarios. La muestra estuvo compuesta por 150 estudiantes de la Universidad del Valle de Guatemala, de los cuales 82 eran hombres y 68 mujeres, con una media de edad de 20 años, de las facultades de Ingeniería, Ciencias y Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Los resultados muestran que la IE de los estudiantes es adecuada en las tres dimensiones: percepción, comprensión y regulación. En relación al cansancio emocional se encontró que los estudiantes, hombres y mujeres tienen un cansancio emocional moderado, levemente superior a la media. Con respecto al estrés las puntuaciones revelan que los estudiantes están manejando un nivel de estrés ligeramente superior a la media. Los resultados obtenidos nos indican que existe la necesidad de desarrollar futuras investigaciones sobre la inteligencia emocional en las aulas universitarias, ya que es un factor amortiguador de los estresores académicos, calidad de relaciones interpersonales y éxito académico.

## I. Introducción

Dentro de los contextos educativos ha existido un permanente interés en comprender los factores cognitivos y académicos que dificultan el desempeño del estudiante en sus labores. Una de las necesidades de todo proceso educativo es el adecuado conocimiento de las condiciones iniciales del alumno y la posible predicción de su futuro rendimiento académico.

La transición a la universidad requiere que los jóvenes se esfuercen por adaptarse a nuevos roles, normas, responsabilidades y demandas académicas, en un ambiente de mayor competitividad (Muñoz, 2003).

El fracaso escolar constituye un problema grave a nivel humano, moral y social, que a menudo genera exclusiones que marcarán a los jóvenes durante toda su vida (Detors 1996).

Las personas que dudan de sus capacidades, pueden creer que las cosas son más difíciles de las que realmente son, creencia que genera tensión, depresión y una visión estrecha para resolver problemas (Pajares y Schunk, 2001).

Durante muchos años se creyó que el coeficiente intelectual (CI) era el mejor y más fiable predictor de la eficacia personal y social, que los estudiantes con un alto CI, tendrían calificaciones brillantes y un mejor rendimiento profesional, sin embargo la realidad contradice esta creencia. De nada sirve tener mucho conocimiento si no se tiene la capacidad de desarrollar y manejar las emociones.

La inteligencia académica no ofrece prácticamente ninguna preparación para las situaciones o las oportunidades que acarrea la vida, un CI elevado no es garantía de prosperidad, prestigio ni felicidad en la vida, nuestras escuelas y nuestra cultura se concentran en las habilidades académicas e ignoran la inteligencia emocional (IE), que constituye un conjunto de rasgos que algunos podrían llamar carácter, que también tiene una enorme importancia para nuestro destino personal (Goleman, 1997).

La IE es un aspecto relevante que complementa y dota de una serie de habilidades y capacidades necesarias al sujeto, facilita y favorece la consecución de metas en el individuo en su tarea vital y actúa como buen predictor de la adaptación de la persona en el medio (Boyatzis, *et al.*, 2000).

La IE tiene repercusiones positivas en la vida escolar y personal de los estudiantes. Los alumnos emocionalmente inteligentes como norma general, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, son menos propensos a presentar comportamientos agresivos o violentos.

Los estudiantes se ven sometidos en ambientes de estudio y trabajo cada vez más exigentes y competitivos. Una posible consecuencia de la sobrecarga es que los estudiantes experimenten cansancio emocional. El cansancio emocional influye negativamente en las expectativas de éxito y la madurez profesional, ya que los estudiantes con mayores niveles de cansancio tienen pocas expectativas de acabar sus estudios con éxito y también están poco preparados para enfrentar al mundo laboral (Martínez, *et al.*, 2002).

El estrés académico al igual que el cansancio emocional influye negativamente en el rendimiento, ya que altera el nivel cognitivo, el estudiante cree no saber nada y la mente se queda en blanco. A nivel fisiológico, sufre de taquicardia, problemas estomacales, sudoración y temblor generalizado, lo que repercute en forma negativa. El estrés académico viene a ser una variable crucial a la hora de establecer mejoras en el sistema académico, por lo que actualmente en el campo educacional se le está prestando mayor atención. El éxito en el afrontamiento del estrés académico no solo se vincula con los recursos cognitivos, sino también con recursos de la IE.

Con base en lo anterior este trabajo de investigación buscó establecer la relación entre las tres dimensiones de la inteligencia emocional: percepción, comprensión y regulación con el cansancio emocional y el estrés.

Este estudio permitió conocer el rol que juegan ciertas variables emocionales, con el fin de incrementar el rendimiento académico, mejores habilidades interpersonales, control de impulsos y tolerancia al estrés para un mejor ajuste psicológico y bienestar de los estudiantes universitarios.

Se puede concluir que la valoración de la IE, el estrés y el cansancio emocional nos lleva a una nueva dirección en la educación, ya que nos ayuda a obtener datos útiles sobre los recursos emocionales de los alumnos. Por otro lado nos muestra la importancia de una formación integral de los estudiantes, se presenta como una herramienta idónea para el estudio de las variables implicadas en el ámbito educativo y así nos permite predecir un buen ajuste escolar y social.

## II. Marco teórico

En el contexto educativo el concepto de IE ha generado últimamente un considerable número de investigaciones, que ha incluido el ámbito universitario. Hasta hace poco tiempo la psicología educativa se centraba casi con exclusividad en el estudio de la dimensión intelectual del ser humano, prestando poca atención a la expresión de las emociones, el control emocional, la comprensión de las emociones, los conflictos, la empatía, etc. No obstante, en las últimas décadas se ha producido un acercamiento al campo de las emociones, dando lugar a una visión más completa y compleja del valor de las emociones y la identidad individual de los estudiantes.

La IE permite examinar las diferencias individuales, creencias personales, sentimientos, tomas de decisiones, estados emocionales y estrategias de afrontamiento. Estas habilidades son cruciales para lograr la eficacia grupal, por medio de la comunicación y la coordinación del equipo de trabajo, y a un nivel más elevado, también son cruciales para lograr la eficacia organizacional (Candela, *et al.*, 2000).

En este capítulo se abordarán los diferentes enfoques de la IE como una forma de determinar los procesos que caracterizan a los estudiantes con menores niveles de estrés y cansancio emocional, mayor confianza en la habilidad para identificar y regular emociones negativas, satisfacción con sus estudios y satisfacción en las relaciones con sus compañeros.

### A. La inteligencia

El concepto de inteligencia es muy complejo y ha evolucionado en función de distintas investigaciones teóricas y empíricas que se han ido llevando a cabo al respecto y seguramente seguirá evolucionando con los aportes de pruebas científicas que apoyen las nuevas teorías gracias a los avances de la neurociencia. La inteligencia puede modificarse en función de la práctica de las habilidades pertinentes a cada situación de aprendizaje. La inteligencia exitosa es

particularmente susceptible de cambios. La única prueba de inteligencia exitosa es el éxito en el rendimiento (Domingo, *et al.*, 2004).

La inteligencia es el término global que describe una propiedad de la mente en la que se relacionan habilidades tales como la capacidad del pensamiento abstracto, el entendimiento, la comunicación, el raciocinio, el aprendizaje, la planificación, la solución de problemas, la atención, la capacidad de observación, la capacidad de procesamiento de la información, la memoria, las habilidades sociales, etc., que le permiten enfrentarse al mundo diariamente.

Medina (2007) agrega que la inteligencia es la capacidad de asimilar, guardar, elaborar información y utilizarla para resolver problemas, cosa que también son capaces de hacer los animales, pero el ser humano va más allá, desarrollando una capacidad de iniciar, dirigir y controlar nuestras operaciones mentales y todas las actividades que manejan información.

De acuerdo a Sternberg, (1997) en el último siglo las teorías de inteligencia han pasado de una visión unidimensional, en la que sólo se tenían en cuenta los aspectos cognitivos, a una visión multidimensional, en la que los aspectos cognitivos se integran con las diferentes dimensiones de la persona, especialmente la emocional. Esto explicaría el hecho de que hoy en día la idea que subyace al concepto general de inteligencia es la capacidad de adaptación.

Sternberg describe la inteligencia como la capacidad de:

- Aprender
- Realizar pensamientos abstractos
- Adaptarse adecuadamente a situaciones nueva de la vida
- Adquirir capacidad

Catret (2001) añade que existen muchas definiciones sobre la inteligencia que se podrían dividir en tres grandes grupos:

**-Capacidad de adaptación al entorno:** desde esta perspectiva la importancia sería considerar que un individuo es tanto más inteligente en la medida en que se desenvuelve estratégicamente en la sociedad en la que vive y en el trabajo profesional que desarrolla.

**-Capacidad de aprender:** para aprovechar una experiencia “aprender a aprender”. Esta categoría no excluye la anterior, la complementa. Todo ser humano debe no solo aprender de habilidades académicas, sino también de experiencias anteriores. Cualquier aprendizaje es más valioso en la medida en que se apoya en contenidos anteriores.

**-Aptitud para el pensamiento abstracto:** puede ser útil para seleccionar aquellos grupos de individuos que están capacitados para un tipo de razonamiento concreto. Esta teoría se ve plasmada en la medición de factores en diversos tests de inteligencia.

El Dr. Howard Gardner profesor de psicología cognitiva en la Universidad de Harvard, ha llevado a cabo investigaciones acerca del desarrollo de la capacidad cognitiva humana durante muchos años. En su libro *Frames of Mind* (1983) Gardner presentó su teoría de las inteligencias múltiples.

Gardner cuestiona las visiones tradicionales de la inteligencia, las cuales se basan en una habilidad simple que cada ser humano posee en mayor o menor medida, con excesivo énfasis en los aspectos cognitivos, con una capacidad de aprender que es fija, general y medible, que puede variar en cantidad de unos a otros individuos, descuidando el papel de la personalidad, las emociones y el contacto cultural en que se desarrollan los procesos mentales. Hasta hace poco se consideraba la inteligencia como algo innato e inamovible, se nacía inteligente o no, la educación no podía cambiar ese hecho.

Gardner afirma que la inteligencia es una destreza que se puede desarrollar, aunque no niega el comportamiento genético, se nace con potencialidades marcadas por la genética, pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, las experiencias, la educación, etc.

Gardner (2001) hace especial hincapié en la necesidad de comprender la inteligencia en función de las diferentes clases de conocimiento que tienen lugar de modo natural en el ámbito cotidiano que para él son potencialidades del individuo que se complementan. Estas capacidades están determinadas por las características biológicas, los procesos psicológicos, el entorno social y la conducta. Las inteligencias son lenguajes que hablan todas las personas y se encuentran influenciadas en parte por la cultura a la que pertenece cada persona. Constituye herramientas que todos los seres humanos, pueden utilizar para aprender, resolver problemas y para crear.

La orientación crítica de Gardner hacia el concepto tradicional de inteligencia esta centrada en los siguientes puntos:

- La inteligencia ha sido normalmente concebida dentro de una visión uniforme y reductiva, como un constructo unitario o un factor general.
- La concepción dominante ha sido que la inteligencia puede ser medida en forma pura, con la ayuda de instrumentos estándar.
- Su estudio se ha realizado en forma descontextualizada y abstracta, con independencia de los desafíos y oportunidades concretas, de factores situacionales y culturales.
- Se ha pretendido que es una propiedad estrictamente individual, alojada sólo en la persona y no en el entorno, en las interacciones con otras personas, o en la acumulación de conocimientos.

Gardner define la inteligencia como una capacidad para:

- Resolver problemas cotidianos
- Generar nuevos problemas para resolver
- Crear productos u ofrecer servicios valiosos dentro del propio ámbito cultural.

Gardner afirma que para comprender la inteligencia hay que acercarse a una interacción del individuo en ese ambiente y está seguro de que la construcción del concepto de inteligencia ya

ha dejado de ser propiedad de los especialistas que la observan desde una limitada perspectiva psicométrica.

En su libro *La Inteligencia Reformulada*, Gardner ha sostenido la posible existencia de otras inteligencias, las cuales han sido nominadas como: inteligencia espiritual e inteligencia existencial.

La definición de Inteligencia Humana de Gardner (1995) destaca la naturaleza multicultural de su teoría, prefiere centrar su atención en la forma en que las personas se muestran inteligentes. Así ha llegado a describir ocho tipos de inteligencia que lejos de funcionar de forma aislada, se encuentran mezcladas en diferentes proporciones en cada uno de nosotros, configurando un perfil personal que determina nuestra capacidad para aprender y la forma en que lo hacemos.

Esta es una breve descripción de las ocho inteligencias de Gardner:

- **La inteligencia lingüística:** consiste en la capacidad de pensar en palabras y de utilizar el lenguaje para expresar y apreciar significados complejos. Sensibilidad para entender los sonidos, ritmos y significados de las palabras y en general todo lo relacionado con el lenguaje. Según esta teoría los escritores, los poetas, los periodistas, los oradores y los locutores presentan altos niveles de inteligencia lingüística.

- **La inteligencia lógico-matemática:** permite calcular, medir, evaluar proposiciones e hipótesis y efectuar operaciones matemáticas complejas. Los científicos, los matemáticos, los contadores, los ingenieros y los analistas de sistemas poseen un profundo manejo de inteligencia lógico-matemática.

- **La inteligencia espacial:** proporciona la capacidad de pensar en tres dimensiones, permite percibir con precisión el mundo visual. Permite situar en el espacio los objetos observados cotidianamente e interiorizar cerebralmente dicha posición, para luego cambiarlos de posición. Nos permite pensar en imágenes y ver la relación entre las cosas, como lo hacen los

marinos, los pilotos, los escultores y los arquitectos. Permite al individuo percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica.

- **La inteligencia corporal-cinestésica:** habilidad para manipular objetos y perfeccionar las habilidades físicas, controla los movimientos corporales. Nos capacita para expresarnos físicamente. Se manifiesta en los atletas, los bailarines, los cirujanos y los artesanos.

- **La inteligencia musical:** habilidad para percibir, apreciar y producir ritmos, tonos o música. Tiene que ver con el “buen oído” y la capacidad de reproducir una determinada melodía. Es evidente en individuos sensibles a la melodía, al ritmo, al tono y a la armonía. Entre ellos están los músicos, compositores, directores de orquesta, críticos musicales, fabricantes de instrumentos musicales y oyentes sensibles.

- **Inteligencia naturalista:** capacidad para observar, identificar, organizar y categorizar los elementos del mundo natural y aquellos creados por el hombre. Por ejemplo clasificaciones de plantas o animales por especies. Los granjeros, los botánicos, los ecologistas y los paisajistas se cuentan entre ellos.

- **Inteligencia interpersonal:** es la inteligencia social, es la capacidad para mantener buenas relaciones, empatía, habilidades sociales, asertividad, tiene mucho que ver con la IE, ya que implica destreza para comprender a los otros, motivarles y cooperar con ellos. Se construye a partir de una capacidad empática, capacita al ser humano para comprender las intenciones emocionales y deseos de los demás, aunque no las expliquen verbalmente (comunicación no verbal). Se trata, en gran parte de capacidades adquiridas. Nos capacita para trabajar en grupo y escuchar con eficacia, está relacionada con el contacto de persona a persona. Este tipo de inteligencia se puede detectar en personas con habilidades sociales, políticos, líderes de grupos

sociales y religiosos, docentes, terapeutas, asesores educativos y en todos aquellos individuos que asumen responsabilidades y muestran capacidad para ayudar a otros.

- **Inteligencia intrapersonal:** tiende a coincidir con la inteligencia personal, es un complemento natural de la inteligencia interpersonal. Es la capacidad de introspección, de formar una imagen adecuada de lo que uno es y de cómo se comporta. Garantiza un buen autoconocimiento y capacidad para comprender los sentimientos propios, el acceso a la propia vida emocional, es la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones, ponerles nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar nuestra conducta. Nos permite reflexionar sobre nuestras propias experiencias y aprender de ellas. Nos ayuda a construir una percepción precisa respecto a uno mismo y de utilizar dicho conocimiento para organizar y dirigir la propia vida.

## **B. La emoción**

Al revisar la literatura sobre el tema de la emoción se encuentran aspectos importantes sobre la interacción humana con el entorno que es básicamente emocional. Las emociones constituyen fuerzas muy poderosas con gran energía que son el motor más importante de la conducta del ser humano. A continuación se muestran los aspectos más relevantes de la expresión de las emociones.

**1. Enfoques para la interpretación de la emoción.** Etimológicamente el término “emoción” se deriva del latín movere (mover) y el prefijo ex (hacia fuera), una emoción tiende a impulsar una acción.

La palabra “emoción” no puede definirse de una forma científica. Las emociones intervienen en los sentimientos y estados de ánimo, su expresión se puede ver en conductas motoras y en respuestas del sistema nervioso autónomo y endocrino (Garrido, 2009).

Cada pensamiento genera una emoción, esto es automático, es un estado mental que surge espontáneamente y esta frecuentemente acompañada de cambios fisiológicos.

Al respecto Reeve (1994) agrega que todo el mundo sabe lo que es una emoción, hasta que alguien pide definirla. Reeve, señala que las emociones tienen componentes fisiológicos e involuntarios como son: temblor, sonrojarse, sudoración, respiración agitada, dilatación pupilar y aumento en el ritmo cardíaco.

Según Frijda, *et al.*, (2000) son muy diversos los enfoques sobre la emoción, la mayoría de los teóricos consideran que las emociones tienen múltiples facetas e implican la consideración de componentes cognitivos, fisiológicos, de comportamiento y subjetivos.

Las emociones no son buenas ni malas, son una expresión necesaria del ser humano. Es un estado de ánimo producto de una situación externa, algunas veces causan sensaciones perturbadoras y otras veces generan una alta autoestima que son las que utilizamos en forma positiva. Nos acompañan toda nuestra vida desde que nacemos hasta que morimos, por lo que es importante afrontarlas y potenciarlas.

Las emociones dependen directamente de los estímulos que las provocan. Cada individuo experimenta una emoción en forma particular, dependiendo de su aprendizaje, carácter o situación. La crianza, educación y experiencias modelan nuestra emotividad, ya que desde la infancia los padres influyen en cómo reaccionamos ante nuestro entorno. Un mismo suceso puede despertar diferentes reacciones emocionales en diversas personas e incluso en la misma persona a través del tiempo y en contextos diferentes.

Chóliz (2005) afirma que la emoción es una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta:

- cognitivo/subjetivo;
- conductual/expresivo y
- fisiológico/adaptativo.

La predominancia de cada una de estas dimensiones varía en función de la emoción en concreto, la persona en particular o por una situación determinada.

De acuerdo con Sroufe (2000) la emoción es una reacción subjetiva a un suceso sobresaliente caracterizado por los cambios de orden fisiológico, experimental y conductual.

Desde la perspectiva de Lázarus (1984) los cambios corporales son importantes, pero no sirven por sí mismo para explicar una emoción. Hay que evaluar previamente la situación para que el sujeto experimente la emoción. Para que se dé la emoción tiene que darse una actividad cognitiva en la que el sujeto debe saber si su bienestar está implicado.

Según LeDoux, (1999) la emoción nos permite reaccionar instintivamente ante una situación y la ventaja de la unión entre las funciones emocionales y cognitivas reside en aportarnos la capacidad para tomar decisiones y para actuar en cada momento de la forma más adecuada.

La emoción dirige nuestra atención ya que influye en la información que sobresale y establece prioridades, nos indica hacia qué concentrar la atención e invertir nuestra energía mental, ejerce una función directiva sobre los procesos psicológicos (Greenberg, *et al.*, 1996). La emoción es un proceso que activa el organismo cuando detecta algún peligro, amenaza o desequilibrio con el fin de movilizar los recursos a su alcance para controlar la situación (Palmero, *et al.*, 1999).

Frijda (1986) señala que la experiencia emocional incluye, además de los cambios corporales, otros tres componentes que son:

- La cualidad afectiva de la sensación en términos de placer/displacer
- El conocimiento de la situación que ha activado la emoción y/o valoración cognitiva de los acontecimientos
- El estado de predisposición con respecto a inhibir o activar una conducta.

De acuerdo con Reeve (1999) las emociones son fenómenos multidimensionales, de los que se pueden distinguir al menos cuatro dimensiones:

- **Fisiológico:** Estructuras cerebrales de los sistemas nervioso autónomo y el sistema endocrino, que preparan físicamente, esta ligado a la emoción, ya que cuando nos enojamos es fácil que reaccionemos físicamente.
- **Funcional:** Propósito dirigido hacia una meta, selección de la respuesta apropiada. Al emocionarnos nos permite ser más efectivos a la hora de interactuar con el entorno. Las emociones nos preparan para huir del peligro en caso de miedo.
- **Cognitivo-subjetivo:** Sentimientos, esta dimensión está estrechamente vinculada al estado afectivo. Cada emoción supone una experiencia subjetiva que tiene razón y significado personal.
- **Expresivo:** Comunicación social, las emociones producen expresiones faciales, posturas corporales vocalizaciones y reglas sociales, en gran parte características que nos posibilitan comunicar nuestras experiencias y también inferir en los sentimientos de las otras personas.

**2. Diferencia entre emoción y sentimientos.** La diferencia entre sentimientos y emociones es que los sentimientos son estados afectivos más estables, conscientes, complejos, estructurados y globales, menos intensos y con menos implicación fisiológica, el sentimiento es el modo en que nos proyectamos sobre nuestra afectividad, mientras que las emociones son modos de sentirse afectado por un mundo exterior.

Los sentimientos son estados de ánimo producidos por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traduce en gestos, actitudes y otras formas de impresión (Crespo, 2003).

Gimeno-Bayón (2004) manifiesta que la emoción es una experiencia afectiva intensa, pasajera, brusca y aguda, con un fuerte componente somático que proporciona energía y constituye una fuerza que impulsa hacia determinados comportamientos, mientras que los

sentimientos son estados afectivos más estables, conscientes, complejos, estructurados y globales que las emociones pero menos intensos y con menos implicación fisiológica.

Otro importante aporte es el de Frijda (1994) la cual afirma que la emoción resulta de la interacción de la persona con el entorno, mientras que sentimientos vienen a ser como actitudes emocionales que predisponen la respuesta afectiva, son menos intensos pero más duraderos que la emoción.

**3. La neurobiología de las emociones.** El sistema límbico es la parte emocional del cerebro, se encuentra alojado profundamente dentro de los hemisferios cerebrales y tiene la responsabilidad primaria de regular nuestras emociones e impulsos. El sistema límbico incluye el hipocampo, donde se produce el aprendizaje emocional y donde se almacena los recuerdos emocionales, la amígdala es considerada el centro de control emocional del cerebro y varias otras funciones. La amígdala actúa como depósito de la memoria emocional, tiene importancia por sí misma, la vida sin amígdala es una vida despojada de significados personales. El funcionamiento de la amígdala y su interjuego con la neocorteza están en el núcleo de la inteligencia emocional (Goleman, 1997).

Los científicos han logrado identificar una serie de aminoácidos llamados neuropéptidos, a los que se consideran elementos bioquímicos correlativos de las emociones. Los neuropéptidos están almacenados en el cerebro emocional y son enviados a través de todo el cuerpo cuando se siente una emoción, indicándole al cuerpo la manera de reaccionar. Estos elementos químicos cerebrales, también son denominados neurotransmisores (Shapiro, 1997).

Joseph LeDoux citado por Goleman (1997) neurólogo del Centro de Ciencia Neurológica de la Universidad de New York, fue el primero en descubrir el papel clave de la amígdala en el cerebro emocional. La investigación de LeDoux explica cómo la amígdala puede ejercer control sobre lo que hacemos, incluso mientras el cerebro pensante, la neocorteza, está intentando tomar una decisión.

LeDoux, agrega que la memoria emocional del cerebro, que es distinta a la memoria cognoscitiva más familiar, puede explicar la razón por la que los traumas de la infancia pueden afectarnos como adultos, aun cuando no podamos recordarlos en forma consciente (Shapiro, 1997).

Goleman resume la respuesta de ataque o huida de la siguiente manera: la señal va primero de la retina al tálamo, donde es traducida al lenguaje del cerebro. La mayor parte del mensaje va entonces a la corteza visual, donde es analizada y evaluada en busca de significado y de respuesta apropiada; si esa respuesta es emocional, una señal va a la amígdala para activar los centros emocionales. Pero una porción más pequeña de la señal original va directamente desde el tálamo a la amígdala en una transmisión más rápida, permitiendo una respuesta más rápida (aunque menos precisa). Así la amígdala puede desencadenar una respuesta emocional antes de que los centros corticales hayan aprendido perfectamente lo que esta ocurriendo.

**4. Tipos de emociones.** Las emociones tienen gran importancia en nuestras vidas, ya que se produce una interacción permanente entre emoción, comportamiento y pensamiento. Poseen unos componentes conductuales particulares, basados en el aprendizaje familiar y cultural de cada grupo, como son: las expresiones faciales, acciones y gestos, distancia entre personas y comportamientos no lingüísticos de la expresión verbal, los cuales son complejos y multicausales.

Entre las emociones podemos encontrar dos grupos de emociones: las emociones positivas y las negativas. Generalmente se observa mayor interés por el estudio de las emociones negativas que por las positivas. Fredrickson (1998) agrega al respecto, que las emociones positivas al no representar una amenaza para la vida, hacen que el interés para su estudio disminuya en comparación con las emociones negativas.

Cabe señalar que las emociones positivas, además de mejorar los procesos cognitivos e intelectuales, también podrían favorecer la aparición de actitudes y conductas en pro del

aprendizaje, hay antecedentes los cuales indican que las emociones positivas facilitan la planificación y la toma de decisiones asertivas.

**a. Las emociones positivas:** las personas que experimentan emociones positivas como alegría, interés, satisfacción, amor; es decir las emociones que causan bienestar, presentan un estilo de afrontamiento caracterizado por la ampliación del repertorio de pensamientos que les permiten replantearse las situaciones o problemas desde diferentes perspectivas y buscan varias alternativas, lo cual conlleva a una solución eficaz y a un mayor bienestar. Asimismo, las emociones positivas son un factor protector de la salud mental y un potente antídoto contra el estrés.

La eficacia de muchas de las técnicas y estrategias de intervención psicológicas ya desarrolladas se deben a que generan estados emocionales positivos o que crean las condiciones adecuadas para que éstos aparezcan (Fredrickson y Joiner, 2002).

La salud es algo más que la ausencia de enfermedades, las emociones positivas son también algo más que la ausencia de emociones negativas, es posible plantear la utilidad de las emociones positivas para prevenir enfermedades, para reducir la intensidad y duración de las mismas y también para alcanzar niveles elevados de bienestar subjetivo. Las emociones positivas inducen a una revaloración positiva de las circunstancias externas.

La valoración funcional y positiva del medio, no supone ocultar o evadir el problema, sino verlos desde un ángulo positivo y considerar las dificultades como desafíos en lugar de situaciones irresolubles que amenazan el bienestar y limitan la capacidad de afrontarlas (Lyubomirsky, *et al.*, 2005).

La promoción de las emociones positivas no consiste en reemplazar las emociones negativas por positivas sino en lograr un mejor balance entre ambas. Promueven la perseverancia y la tenacidad frente al fracaso, se relaciona con el mantenimiento de los esfuerzos para alcanzar los objetivos (Oros, 2008).

De acuerdo a Ashby, *et al.*, (1999) se ha demostrado que la experiencia de afectos positivos incrementa la flexibilidad cognitiva, facilita la resolución creativa e innovadora de problemas y favorece un procesamiento eficiente de la información, propiciando el desarrollo de ciertas funciones ejecutivas.

Aznar-Casanova, *et al.*, (2008) integrante de un equipo de investigación formado por brasileños y españoles encontraron que con 100 milisegundos se puede percibir la alegría y la sorpresa antes que la tristeza o el miedo. El cerebro sólo necesita 0,1 segundos para tener una primera impresión de los aspectos sociales más sobresalientes de una persona.

El hemisferio derecho rinde mejor a la hora de procesar las emociones y el acercamiento se percibe más rápido que el retraimiento. Los rasgos faciales influyen a la hora de valorar y juzgar a los individuos que no conocemos además de mostrar emociones.

Folkman y Moskowitz (2000) consideran que las emociones positivas tienen al menos tres funciones saludables:

- Ayudan a mantener esfuerzos perseverantes para afrontar situaciones difíciles.
- Proveen alivio
- Reponen los recursos agotados

James Averil (1980) citado por Avia y Vázquez (1998) manifiesta que una emoción es positiva si cumple las siguientes condiciones:

- El sentimiento provocado por la emoción se percibe como agradable
- El objeto de la emoción se valora como bueno
- La conducta que se realiza mientras se experimenta esa emoción se evalúa de forma favorable y las consecuencias de la emoción son beneficiosas.

**b. Las emociones negativas:** Las emociones negativas tales como el miedo, la cólera o los celos, es decir todas esas emociones desagradables, constituyen actualmente uno de los principales factores de riesgo para contraer enfermedades, ya que las emociones negativas

atrapadas en el cuerpo crean bloques funcionales en el sistema nervioso causando que el cerebro envíe mensajes erróneos a los diferentes órganos del cuerpo o que no envíe mensajes en lo absoluto.

Todas las emociones son buenas mirándolas desde el punto de vista adaptativo, sin embargo hoy se sabe que hay algunas que sí se salen de los límites normales, se vuelven crónicas, lo que ya no resulta saludable.

La mayoría de las emociones negativas tienen la misión de llamar la atención sobre cosas que no van bien, nos hacen reflexionar y evaluar las situaciones para buscar una solución.

Las emociones de tristeza serían más eficaces para desarrollar tareas de detención de errores, atención sistemática de la información, razonar deductivamente y resolver problemas que requieren un procesamiento lógico de la información (Salovey y Mayer, 1990).

Las emociones negativas están cargadas de energía, sentir miedo es una emoción de amenaza, un peligro que dispara los resortes necesarios para afrontarla y superarla con éxito. Se debe establecer un período de transición entre el estímulo negativo externo y una recuperación emocional saludable.

Las emociones negativas son necesarias para dejar salir lo que nos daña y evitar que se conviertan en algo más intenso. Conocer las propias emociones es algo fundamental, se debe tener la habilidad de canalizarlas convenientemente, sin recurrir a conductas perjudiciales como la agresividad contra sí mismo o contra los demás. Canalizar y controlar las emociones negativas es algo que se va aprendiendo con el tiempo y con las experiencias vividas.

En ocasiones las emociones negativas pueden transformarse en patológicas en algunos individuos, en ciertas situaciones debido a un desajuste en la frecuencia, intensidad, adecuación al contexto, etc. Cuando el desajuste se mantiene por cierto tiempo puede ocasionar problemas de salud como ansiedad, depresión mayor, ira patológica, trastornos cardiovasculares, inmunológicos, reumatológicos, etc. (Piqueras, 2009).

El problema de la ansiedad no es sólo que disminuye la respuesta inmunológica, investigaciones han mostrado efectos adversos en el sistema cardiovascular. Mientras la hostilidad crónica y los episodios repetidos de ira parecen poner a los hombres en un gran riesgo de enfermedad cardíaca, las emociones mortales en las mujeres pueden ser la ansiedad y el temor (Goleman, 1997).

En resumen, se considera que el sufrimiento de estados emocionales negativos persistentes puede afectar al funcionamiento del sistema inmunológico, del sistema endocrino-metabólico y en general de todas las funciones fisiológicas (Martín, 2005).

De acuerdo con Goleman las emociones primarias de las cuales surgen otras combinaciones son:

- Ira: furia, ultraje, resentimiento, cólera, exasperación, indignación, aflicción, acritud, animosidad, fastidio, irritabilidad, hostilidad y en extremo violencia y odio patológico.
- Tristeza: congoja, pesar, melancolía, pesimismo, pena, autocompasión, soledad, abatimiento, desesperación y en casos patológicos, depresión grave.
- Temor: ansiedad, aprensión, nerviosismo, preocupación, consternación, inquietud, cautela, incertidumbre, pavor, miedo, terror y en un nivel psicopatológico, fobia y pánico.
- Placer: felicidad, alegría, alivio, contento, dicha, deleite, diversión, orgullo, placer sensual, estremecimiento, embeleso, gratificación, satisfacción, euforia, extravagancia, éxtasis y en extremo manía.
- Amor: aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, infatuación y ágape (amor espiritual).
- Sorpresa: conmoción, asombro y desconcierto.
- Disgusto: desdén, desprecio, menosprecio, aborrecimiento, aversión y repulsión.

- Vergüenza: culpabilidad, molestia, disgusto, remordimiento, humillación, arrepentimiento, mortificación y contrición.

**5. Funciones de las emociones.** La emoción está presente en todos los procesos psicológicos. Todas las emociones tienen una función, una utilidad que permite que se realice con eficacia las conductas más apropiadas.

La respuesta emocional es multidimensional ya que abarca al organismo en su totalidad y se expresa simultáneamente, mediante tres sistemas de respuestas; la triada cognitiva, fisiológica y conductual (Lang, 1968).

La emoción también facilita la adaptación del individuo al entorno social, además de la adaptación del individuo a su entorno (Izard, 1989). Según distintos autores las emociones cumplen numerosas funciones en nuestra vida cotidiana y constituyen el principal sistema de evolución y adaptación. Entre las diferentes funciones encontramos:

**a. Función adaptativa:** Estas funciones están ligadas a un sistema de respuesta con dimensión expresiva propia, que presenta dos importantes ventajas adaptativas: es rápida y automática. Ayuda al organismo a los cambios del entorno (Damasio, 2000). Preparan al organismo para hacer frente a las demandas o exigencias del entorno y lo dirigen hacia un objetivo, ya sea de aproximación o evitación.

Scherer, (1994) añade que la función adaptativa permite la detención, percepción y evaluación de estímulos ambientales y la preparación de los sistemas de respuesta psicofísicos.

La emoción es anterior a la conciencia, favorece el procesamiento de la información facilitando la acción para adaptarse a las demandas, prepara al organismo para ejecutar eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, movilizandole la energía necesaria para ello.

Charles Darwin observó cómo los animales (especialmente primates) tenían un extenso repertorio de emociones y que la manera de expresar las emociones tenía una función social, pues colaboraban en la supervivencia de la especie.

**b. Función intra-personal:** Se encarga de coordinar los sistemas de respuesta subjetivos, fisiológicos y conductuales. Favorece el procesamiento de la información facilitando posibilidades de acción para adaptarse a las demandas.

Los cambios fisiológicos internos, como son la presión sanguínea, sudoración, aumento en los latidos del corazón y otras reacciones son causadas por la adrenalina, la hormona producida por las glándulas suprarrenales. Son respuestas instintivas, por encima del aprendizaje, el individuo no controla la aparición de dichos estímulos.

Lazarus (1984) agrega que la actividad cognitiva es una precondition necesaria para la emoción, ya que para experimentar una emoción el sujeto debe saber que su bienestar está implicado en una transacción a mejor o peor. Es decir que los cambios fisiológicos son parte imprescindible en el proceso emocional, pero su significación viene modulada por los factores cognitivos.

**c. Función extrapersonal:** Las emociones nos permiten comunicarnos con los demás a través de gestos, voz, posturas o movimientos, signos externos de lo que se siente. Nuestro estado emocional establece un espacio entre nosotros y los otros, nos pueden aproximar o alejar, pueden provocar atracción o rechazo.

Las emociones poseen unos componentes conductuales particulares que están basados en el aprendizaje familiar y cultural del grupo, tales como expresiones faciales, acciones y gestos, distancia entre las personas y comunicación no verbal.

**d. Función motivacional:** Según Greenberg, *et al.*, (1996) la emoción motiva porque influye en el establecimiento de las metas y objetivos de la persona. La emoción está íntimamente relacionada con la motivación, moviliza recursos, energiza la conducta motivada

acompañada de respuestas fisiológicas que incrementan la activación, así, por ejemplo: la ira facilita las reacciones defensivas, la alegría la atracción interpersonal y la sorpresa la atención ante estímulos.

Las emociones tienen una función social-motivadora, se dan en un contexto social, son alimentadas por acontecimientos ambientales y provocan actividad relacional, puesto que aproximan o dificultan la interacción social. Los estados de ánimo positivos o negativos ejercen una influencia importante, ya que se perciben y evalúan los estímulos de manera más favorable cuando se está de buen humor que cuando se está de mal humor.

**e. Función comunicativa:** Las emociones nos sirven como claves situacionales y expresivas, (comunicación verbal y no verbal). Tienen un grado de consenso cultural para el significado emocional. Nos permite implicarnos en las experiencias emocionales de los demás. Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos de cuerpo, etc., aportan señales con bastante precisión sobre el estado emocional de la persona. En este sentido Schwarz y Clore (1988) consideran que la principal función de las emociones es proveer de información a los otros mediante la expresión de nuestro estado emocional, regulando la interacción con los demás.

De acuerdo con Izard (1993) existen varias funciones sociales de las emociones, como son:

- a) facilitar la interacción social
- b) controlar la conducta de los demás
- c) permitir la comunicación de los estados afectivos y
- d) promover la conducta prosocial.

**f. Función valorativa:** Para que un estímulo desencadene una emoción es necesaria la evaluación emocional. Las emociones no requieren palabras, nuestro radar emocional nos afina con quienes nos rodean, ayudándonos a interactuar con más facilidad y eficiencia.

La emoción es evaluada consciente o inconscientemente, la emoción es positiva cuando el acto se supone es un avance hacia el objetivo y es negativa cuando supone un obstáculo.

**6. El desarrollo emocional en el individuo.** Hay emociones universales, se derivan de las formas posibles de enfrentarse al mundo, con la realidad y con uno mismo. Estas emociones se modulan de distinta manera en las diferentes etapas de la vida, en las diferentes culturas y en los diferentes momentos históricos (Marina, 1996).

Las emociones básicas constituyen patrones individuales de conducta expresiva, cada una asociada a un patrón específico de activación fisiológica, a una experiencia cognitiva-subjetiva o sentimiento específico y con un sustrato neuroanatómico específico (Piqueras, *et al.*, 2006).

Los padres y familiares son los primeros que van construyendo en el niño su comprensión de las emociones. En el ambiente familiar es donde el niño irá creciendo emocionalmente, en donde aprenderá a escuchar, comprender y reconocer sus emociones y las de los demás.

**a. Desarrollo emocional durante la niñez.** Las emociones básicas son innatas y universales, además poseen un importante sustrato biológico, están asociadas a expresiones faciales, son adaptativas, naturales, se activan por la acción y forman parte de la comunicación con los demás.

El miedo, la ira, la tristeza, la alegría, la sorpresa y el asco son emociones básicas. Las emociones básicas están presentes desde el nacimiento, hay que tener en cuenta que el desarrollo emocional se lleva a cabo gracias a un proceso de maduración y aprendizaje (De Leonardo, 2005).

Las emociones complejas son secundarias ya que resultan de la evolución cultural y social de las emociones básicas. Son aquellas que en origen constituyen emociones básicas pero que se matizan con factores socio-culturales o que resultan de la combinación de más de una emoción básica. La vergüenza y la culpa son emociones complejas, éstas cumplen una función

reguladora de la motivación social ya que ejercen funciones de anticipación y prevención, favorecen la coherencia y la prudencia en las relaciones interpersonales (Martínez, *et al.*, 2002).

En la relación de apego, el niño construye un modelo interno de las relaciones sociales, en este modelo incluye tanto lo que puede esperar de los demás como de sí mismo. La formación de este modelo interno se produce a partir de las señales, conductas y consecuencias que el niño emite y recibe en su relación con la figura de apego. Este modelo interno desempeña un papel decisivo en la regulación de su propia conducta (Díaz, 1996).

Los niños pequeños responden emocionalmente a acontecimientos sobre todo tangibles. Los enoja la frustración de sus necesidades inmediatas y disfrutan de lo inmediato y de lo obvio de sus propias realizaciones y sonidos graciosos (Floyd, 1973).

Los estudios dirigidos por Carol Izard (1977) citado por Papalia (2010) indica que los bebés en los primeros meses de vida expresan una amplia gama de emociones que son muy parecidas a las de los adultos. Las emociones básicas aparecen antes de los 2 años y juegan un papel fundamental en el vínculo del apego. Para los recién nacidos, el llanto es la forma más poderosa y muchas veces la única manera de poder comunicar sus necesidades vitales.

A partir de los 2 años los niños no se limitan sólo a reaccionar ante la emoción de las demás personas, sino que también tratan de producir emociones en los otros. Demuestran empatía cuando se entristecen al ver sufrir a otro niño o algún animalito. Hacia los 2 años, casi todos los niños emplean palabras para comunicar sus estados emocionales, perceptivos y cognitivos.

A partir de los tres años el niño desarrolla más su sociabilidad y comienza a jugar más con sus hermanos y con otros niños, aunque a veces los juegos acaben en pleitos. En esta edad el niño tiene a veces dificultades para separarse de los padres y quiere formar parte del mundo adulto.

Entre los 2-5 años se consolidan las emociones básicas y estas empiezan a ser expresadas verbalmente. Los niños a esta edad desarrollan una “toma de perspectiva afectiva” y empiezan a

experimentar emociones aprendidas como la vergüenza y la culpa, por la aparición de la autoconciencia (Borke, 1971).

Desde los cuatro años se produce un cambio fundamental en la comprensión de la vida emocional, ya que los niños dejan de ver a los demás como agentes que tratan de hacer realidad sus deseos y comienzan a considerarlos como seres sociales, cuyas acciones son juzgadas por sí mismos o por otros. Empiezan a entender emociones como miedo, alegría, tristeza, orgullo, vergüenza y culpa, emociones que están vinculadas a las normas sociales. Interpretan las emociones que ven en los adultos y en personajes de caricaturas o películas.

Entre los cuatro y los seis años ocurren una serie de cambios cognitivos y conductuales relacionados con la comprensión de las emociones. El niño durante esta etapa pasa por los momentos en que su palabra favorita es el “no” y a veces se vuelve muy desobediente y tiene rabietas. Esto es debido a que está desarrollando su propia individualidad, separándose de los adultos y probando donde están los límites.

Los pequeños preescolares ya dan muestra inequívocas de comprender los estados emocionales de los demás y de poder conectar las emociones a situaciones que pueden explicar cómo una persona puede llegar a sentirse de una determinada manera, ya sea contenta, enfadada, sorprendida o triste, entre otros posibles estados. Los hallazgos demuestran que las referencias del “yo” son más frecuentes que las referencias a los demás (Harris y Saami 1989).

Tabla 1 Expresiones emocionales de los infantes

Expresiones de las emociones fundamentales	Momento aproximado de aparición
Sonrisa neonatal (una “media sonrisa” que surge espontáneamente por ninguna razón aparente) Respuesta de sobresalto Angustia (en respuesta al dolor) Disgusto (en respuesta a sabor y olor desagradables)	Presente en el nacimiento
Sonrisa social	4-6 semanas
Furia Sorpresa Tristeza	3-4 meses
Temor	5-7 meses
Vergüenza, timidez,	6-8 meses
Desprecio Culpa Autoconciencia	Segundo año de vida

Nota: Las investigaciones más recientes indican que los infantes tienen una amplia gama de emociones, incluso en los primeros meses de vida y que los sentimientos específicos aparecen en una secuencia típica.

Fuente: Trotter, (1983), citado por Feldman (2002).

Hacia los 6 años ya es conciente del efecto que provoca su conducta, es capaz de mostrar afecto o de insultar. El paso a la educación formal implica un nuevo mundo de formas, de interacción y socialización. Los niños ingresan a una sociedad con normas y reglas diferentes a

las de su familia y así enfrentan nuevas experiencias y exigencias. La escuela desempeña un papel importante en el desarrollo emocional de los niños (Denham, *et al.*, 1994).

De los 6 a los 12 años, coincidiendo con la educación primaria, los niños y niñas experimentan grandes cambios en muchos aspectos. Es una etapa en que se van a interiorizar tanto las normas como los valores sociales. El desarrollo emocional cobra importancia en esta etapa, ya que aumenta la capacidad de reconocer emociones cada vez más complejas y aumenta la capacidad de autorregulación de las propias emociones. Cada vez son más capaces de aceptar y asumir normas, reglas y valores a través del razonamiento, el diálogo y el consenso (Maurice, *et al.*, 2000).

Estas capacidades van a ir evolucionando, lo que les permitirá expresar las emociones que experimentan, comprender las emociones de las otras personas y ponerse en su lugar. Pero para que esto suceda va a depender que en su hogar se les hable de las emociones y sentimientos de forma abierta y continua, a través de cuentos, películas, programas de televisión o las propias experiencias personales. La autorregulación de las emociones negativas como la frustración y enojo, dependerá de los adultos que los rodean, ya que el niño sigue aprendiendo todavía del modelado.

El tardío desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones, indica que únicamente hasta edades avanzadas se establece la relación puntual entre pensamientos y emociones, actividad y emociones o creación y emociones. Tan solo hasta la infancia tardía los niños pueden ver explícitamente que hay una relación entre emoción y actividad cognitiva (Masters, *et al.*, 1984).

El control emocional no se alcanza fácilmente y los comportamientos coléricos e irritables se siguen produciendo con relativa frecuencia durante gran parte de la infancia. A medida que van aumentando de edad, los niños aumentan constantemente su capacidad de expresar sus

sentimientos de manera menos directa y a menudo dándoles expresión verbal en vez de patear y de gritar cuando están enojados.

De acuerdo con Goleman (1997) la primera oportunidad para dar forma a los componentes de la IE son los primeros años de la vida, aunque estas capacidades continúan formándose a través de los años de la escuela. Las capacidades emocionales que los niños adquieren en años posteriores se construyen sobre los primeros años. En la etapa final de la infancia aparece el nivel más avanzado de empatía, a medida que los chicos son capaces de comprender la aflicción más allá de la situación inmediata, y de ver que la condición de alguien en la vida puede ser una fuente de aflicción crónica.

**b. Conducta emocional durante la adolescencia.** Feldman (1995) considera que la adolescencia es un período de identidad versus confusión de roles, es un período tormentoso y rebelde, es palpable una gran presión para identificar lo que se desea hacer con la vida. Etapa de cambios físicos, se minimiza la dependencia en los adultos como fuentes de información y se da un viraje hacia el grupo de amigos. El grupo juega un papel más fuerte, aprenden a enmascarar las emociones con tal de satisfacer al grupo.

Por su parte Floyd (1973) refiere que la adolescencia es una edad marcada por la conducta emocional. La explicación para este fenómeno puede ser parte de los cambios endocrinos y físicos, pero los factores sociales probablemente sean los más importantes.

La expresión emocional del adolescente difiere de la del bebé y de niño pequeño en que el adolescente ha aprendido a expresar verbalmente sus emociones y ya no físicamente. Sus reacciones emocionales tienden a durar más y suelen caer frecuentemente en períodos de abatimiento por los numerosos problemas característicos de su edad. Se enfrentan por primera vez a expectativas adultas, se sienten inhibidos en la expresión de sus emociones. En este período hay un claro aumento de diferencias y altercados en la mayoría de las familias. Los jóvenes como parte de la búsqueda de su identidad, tienden a experimentar cierta tensión por

independizarse de sus padres y por el otro, depender de ellos. Los jóvenes pueden mostrar una gran variedad de comportamientos, que sus padres al igual que la sociedad en general consideran objetables.

Las pautas emocionales parecen volver a las personas más propensas a encontrar alivio emocional en una sustancia o en otra. Hay dos caminos emocionales que conducen al alcoholismo, uno comienza con alguien que ha sido muy reprimido y ansioso durante la niñez, que descubre en la adolescencia que el alcohol le calma esa ansiedad, los que se muestran más vulnerables a la adicción parecen encontrar en las drogas o en el alcohol una forma instantánea de calmar las emociones que los han perturbado durante años. Un segundo camino emocional hacia el alcoholismo proviene de un alto índice de agitación, impulsividad y tedio (Goleman, 1997).

En la mayoría de los casos la incrementada emocionalidad de los primeros años de la adolescencia va disminuyendo gradualmente hacia los últimos años de la misma, finalmente disminuye alrededor de los 18 años (Rowlison, *et al.*, 1988).

**c. Edad adulta y la madurez emocional.** La conducta emocional de los adultos es muy variada y por lo común está canalizada más útilmente que en cualquier otro momento de la vida. El individuo maduro alcanza un máximo de sensibilidad a lo que lo rodea, desarrolla la capacidad de discriminar aspectos sutiles de la personalidad propia y de los demás, así como otros refinamientos emocionales. Tiene capacidad para adaptarse a situaciones nuevas, utiliza estrategias compensatorias para facilitar el equilibrio emocional (Floyd, 1973).

Debido a su mayor experiencia, el adulto maduro es indiferente a muchos estímulos que dan lugar a emociones durante la infancia o en la adolescencia. No provocan su cólera tan fácilmente las frustraciones de menor importancia, cuando se despiertan sus emociones por lo común es capaz de aplazar la respuesta manifiesta, hasta que llega el momento oportuno y después elige una manera adecuada de responder. Algunos adultos nunca logran alcanzar un

control real y a consecuencia de ello mantienen relaciones sociales insatisfactorias con sus familiares, amigos y compañeros de trabajo.

Para Carstensen (1992) la experiencia emocional es el componente crítico de la interacción social a los largo de toda la vida adulta, y su influencia compromete la adaptación de las personas a medida que avanzan en edad. Los adultos seleccionan aquellas interacciones sociales que aportan experiencias emocionales positivas y disminuyen las negativas. De ahí que la interacción social se conciba como una fuente de información que proporciona el alimento emocional que se necesita para mantener la relación y la propia identidad.

Durante la etapa adulta se producen múltiples cambios de distinta índole (a nivel biológico, cognitivo y social), por ello es importante que la persona tenga recursos para prevenir algunos de estos cambios y prepararse para afrontar o adaptarse a la mayoría de ellos. Si bien los cambios cognitivos son fácilmente identificables, no ocurre lo mismos con los cambios de funcionamiento emocional (Lawton, 2001). Diversos estudios han encontrado cambios en aspectos emocionales en el adulto, tales como la optimización del afecto y la complejidad del mismo (Labouvie-Vief, *et al.*, 2007).

Una característica común de la vida emocional de las personas de edad avanzada es la rigidez, les resulta difícil adaptarse a nuevas condiciones y tienden a responder a nuevas situaciones emocionales con la conducta que les sirvió en el pasado. Cuando reciben un choque emocional les cuesta más que a una persona más joven, poder recuperarse y permanecen deprimidas por más tiempo (López, *et al.*, 2008).

La madurez emocional puede afianzarse en el autocontrol de la siguiente manera:

- Acepta de manera positiva las críticas y las utiliza para mejorar.
- No necesita reconocimiento social de los demás, no hace las cosas en función de la opinión de los demás.
- Afronta los errores personales y las consecuencias de los mismos sin excusas.

- Aprende a valorar en su justa medida los conflictos y problemas.
- No es extremista en sus decisiones, entiende que las cosas no son del todo blanco o negras.
- Conoce sus limitaciones y acepta que no siempre se puede tener todo y no por eso se decepciona.
- Se centra en aquellas cosas que sí puede resolver, dejando de lado las preocupaciones por todo aquello que no va a poder solucionar.
- Respeto al resto de las personas, buscando lo mejor de ellas e intenta aprender de ellas.

### **C. La Inteligencia Emocional**

La IE ha surgido en los últimos 25 años como un concepto relevante del ajuste emocional, el bienestar personal y el éxito de las relaciones personales en diferentes contextos de la vida cotidiana. Se ha encontrado que la IE está vinculada al bienestar psicológico y a la calidad de vida de los estudiantes universitarios, ya que es un elemento amortiguador en el desempeño académico y la adaptación al medio universitario. A continuación se presentan diferentes definiciones de los principales modelos de la inteligencia emocional y su aporte beneficioso en el ámbito educativo.

El término “Inteligencia Emocional” fue utilizado por primera vez en 1990 por los psicólogos Peter Salovey de la Universidad de Harvard y John Meyer de la Universidad de New Hampshire. Salovey y Mayer fueron los primeros en definir la IE.

Aunque existen múltiples definiciones de IE la conceptualización más aceptada la define como una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y las de otras personas (Mayer y Salovey, 1997).

La IE es la habilidad para procesar información emocional, para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la

habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 2000).

El bestseller de 1995 *Emotional Intelligence* de Daniel Goleman fue el que impulsó este concepto, convirtiéndolo en tema de discusión en muchas aulas y empresas. Su principal aporte consistió en reunir los resultados de una década de estudios en conducta y procesamiento de las emociones con el fin de expresarlos de manera más sencilla y accesible al público en general.

Goleman concibe la IE de un modo más amplio y recoge aportaciones de diferentes autores que trabajan en torno a conceptos como pensamiento creativo, optimismo o el bienestar subjetivo (Mestre, *et al.*, 2004).

Para Goleman (1997) la IE es la capacidad de identificar, nombrar y dominar las emociones, de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar nuestros impulsos, de asumir responsabilidades, tener capacidad de compromiso con las personas, ser solidarios y cuidadosos en las relaciones, de sentirse cómodos con uno mismo y con los demás, expresar sus sentimientos de manera adecuada y tener una vida social rica y apropiada.

Es como una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc. Ellas configuran rasgos del carácter como la auto-disciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para la adaptación social.

Goleman propone algunos factores que constituyen la IE, estos son:

- Conciencia de uno mismo: conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones.
- Autorregulación: control de nuestros estados, impulsos y recursos internos.

- Motivación: las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos.

- Empatía: conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.
- Habilidades sociales: capacidad para inducir respuestas deseables en los demás.

Por otro lado Bar-On (2006) define la IE como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales, que influyen en la capacidad de adaptarse y enfrentarse a las demandas especiales del medio. Es un constructo formado por “rasgos” tanto emocionales como de personalidad, que interactúan en un mismo individuo y reflejan la eficacia a la hora de comprendernos, expresarnos, entender y relacionarse con los demás, y afrontar el día a día. Por este motivo, estima más oportuno referirse a ella como una “inteligencia emocional-social” que busca predecir el bienestar emocional y la adaptación de las personas a su entorno.

Un aporte más es el de Barreto (2010) quien afirma que la IE tiene como base fundamental la autorregulación de los propios comportamientos, con una vivencia y manejo apropiado de emociones y sentimientos. La templanza constituye una muestra de inteligencia emocional, donde el individuo toma su tiempo para pensar con “cabeza fría” las situaciones que vive, en la medida en que cada suceso es distinto y puede ser vivido con control.

Las ventajas del dominio propio en beneficio de la vida emocional son:

- Capacidad de hacer mejores elecciones-decisiones con respecto a eventos externos.
- Relaciones menos conflictivas con los demás al controlar las propias reacciones personales.
- Tolerancia a la frustración, ya que los eventos desagradables e incómodos suelen afectar a las personas, haciéndolas perder el control.
- Las personas con autodomínio pueden ser más eficaces a la hora de recibir responsabilidades mayores.

- Facultad para decir no ante estímulos-vivencias dañinas con consecuencias personales e interpersonales.

Por último vemos el enfoque de Epstein (2003) quien propone que la IE está relacionada con el pensamiento constructivo global, un concepto que forma parte de su Teoría de Personalidad Cognitivo-Experimental. En esta teoría expone que existen dos sistemas de procesamiento de la información paralelos e interactivos que ayudan al individuo a adaptarse a su entorno: el experiencial y el racional.

El sistema experiencial está relacionado con la experiencia afectiva o emocional, nos proporciona esquemas o creencias implícitas a partir del aprendizaje obtenido a lo largo de la vida. Estos esquemas nos permiten comprender el mundo y dirigir nuestro comportamiento de manera automática. Es un sistema imitativo y rápido con una fuerte carga emocional, cuya finalidad es procurarnos bienestar y alejarnos del dolor.

El sistema racional a diferencia del anterior, actúa según el conocimiento y comprensión del sujeto. De forma consciente y laboriosa, analiza la situación teniendo en cuenta las consecuencias a largo plazo.

1. **Modelos de Inteligencia Emocional.** Actualmente la división más admitida en IE distingue entre dos modelos:

**a. Modelo de habilidad:** se ubica dentro del área cognitivo-emocional, centrado en la capacidad para percibir, comprender y manejar la información que nos proporcionan las emociones, parte de la teoría de procesamiento de la información. La principal implicación de esta perspectiva es que las habilidades, a diferencia de los rasgos de personalidad, son susceptibles de ser desarrolladas a lo largo de la vida y pueden ser observadas en conductas concretas. Entre los modelos de habilidad se destaca el propuesto por Mayer y Salovey en 1997.

**b. Modelo de rasgos o mixtos:** incluyen en su conceptualización una combinación de variables no estrictamente relacionadas con las emociones o la inteligencia. Los modelos de

rasgos o mixtos plantean un acercamiento amplio de la IE, entendiéndola como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencia socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Barn-On, 2000).

La principal implicación se centra en que los rasgos constituyen dimensiones estables en el tiempo y en diversidad de situaciones. El inconveniente de esta perspectiva es que las dimensiones de la IE puedan solaparse con diferentes factores de la personalidad y en consecuencia requieren su desglose en conductas típicas para ser interpretadas. La visión de los modelos mixtos es más general y algo más difusa.

Mayer, *et al.*, (2000) afirman que estas como otras variables de los modelos de rasgo o mixto no tienen ninguna constatación de su verdadero vínculo con la IE, en cambio el modelo de habilidad se centra exclusivamente en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Se focaliza en habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo.

Tabla 2 Principales modelos de la Inteligencia Emocional (I.E.)

Conceptualización de la Inteligencia Emocional	Modelo	Componentes de la Inteligencia Emocional
Modelo de habilidad	Salovey y Mayer (1990)	Identificación y expresión de emociones Regulación emocional Uso de la emoción
	Mayer y Salovey (1997)	Identificación y expresión de las emociones. Comprensión de emociones Facilitación de emociones Gestión de emociones
Modelo mixto	Goleman (1995)	Conciencia de uno mismo Autorregulación Motivación Empatía Habilidades sociales
	Bar-On (1997)	Factores de la Inteligencia Emocional: auto-consideración, auto-conocimiento emocional, asertividad, empatía, relaciones interpersonales, tolerancia al estrés, control de impulsos, valoración fiable, flexibilidad y resolución de problemas.
	Cooper y Sawaf (1997)	Alfabetización emocional Agilidad emocional Profundidad emocional Alquimia emocional

El modelo teórico de Mayer y Salovey (1997) de IE es concebido como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar sus problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que lo rodea. Este modelo de IE, se trataría de la habilidad para unificar las emociones y el razonamiento, utilizar nuestras

emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional.

Salovey y Meyer centran su modelo de IE en habilidades emocionales básicas y el procesamiento de la información, basado en la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional intelectual.

Para Mayer y Salovey (1999) la percepción de emociones se perfila como un proceso psicológico básico con carácter universal y constituye una habilidad previa necesaria para elaborar cualquier estrategia de regulación emocional. La percepción de nuestras propias emociones y las ajenas, modula la manera de comportarnos, de pensar y establece las pautas de integración con los demás y las estrategias a seguir. La capacidad de evaluación emocional facilita el uso de señales afectivas en la formación de juicios y toma de decisiones, la expresión eficaz de emociones garantiza una comunicación efectiva con otras personas.

La teoría de Mayer y Salovey trata de establecer la validez y utilidad de una nueva forma de inteligencia y puede ser medida tanto en casos clínicos como en escenarios educativos u organizacionales. Se distingue de la teoría de Goleman, en que identifica un procesamiento de la información emocional como precursor de la regulación emocional (Zeiner, *et al.*, 2002).

El modelo de habilidad es una visión más restringida, que concibe la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. Esta visión funcionalista de las emociones recuerda las definiciones clásicas de inteligencia que remarcan la habilidad de adaptación a un ambiente en continuo cambio (Sternberg y Kaufman, 1998).

Tabla 3 Modelo de habilidad de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey

---

**Percepción, evaluación y expresión de emociones:**

- Habilidad para identificar emociones en nuestros estados físicos y psicológicos.
- Habilidad para identificar emociones en otras personas.
- Habilidad para expresar emociones con seguridad y expresar las necesidades relacionadas a esos sentimientos.
- Habilidad para discriminar la expresión de emociones honestas y deshonestas, exactas o inexactas.

**Facilitación o asimilación emocional del pensamiento:**

- Habilidad para dirigir y priorizar nuestro pensamiento basado en los sentimientos asociados a otras personas, objetos o eventos. .
- Habilidad para revivir emociones con el fin de facilitar juicios o recuerdos.
- Habilidad para capitalizar las oscilaciones emocionales para tomar múltiples puntos de vista.
- Habilidad para integrar esas perspectivas inducidas por nuestros sentimientos.
- Habilidad para usar los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad.

**Comprensión y análisis de la información emocional; utilización del conocimiento emocional:**

- Habilidad para comprender cómo se relacionan las diferentes emociones.
- Habilidad para percibir las causas y las consecuencias de los sentimientos.
- Habilidad para interpretar los sentimientos complejos tales como las emociones contradictorias y las combinaciones de sentimientos múltiples.
- Habilidad para comprender y predecir las transiciones y evoluciones entre emociones.

**Regulación de emociones:**

- Habilidad para estar abierto a los sentimientos, tanto para aquellos que son placenteros como a los desagradables.
  - Habilidad para escuchar y reflexionar sobre nuestras emociones.
  - Habilidad para captar, prolongar o distanciarse de un estado emocional determinado, dependiendo de si su significado es útil e informativo.
  - Habilidad para manejar las emociones propias y las de los demás.
-

**2. La Inteligencia Emocional en el ámbito educativo.** En el ámbito educativo la evaluación de la IE supone una valiosa información para el docente en lo que respecta al conocimiento del desarrollo emocional de los alumnos; ha sido comprobada su capacidad como predictor de equilibrio emocional, posteriormente se ha examinado la viabilidad del constructo como factor explicativo del rendimiento escolar en estudiantes, no como una relación directa entre IE y logro académico, sino analizando el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento escolar de los estudiantes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001).

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) encontraron cuatro áreas fundamentales en las que la falta de IE provoca o facilita la aparición de problemas entre los estudiantes, estas son:

- Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado
- Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales
- Descenso del rendimiento académico
- Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) agregan que una evaluación adecuada de IE permite obtener datos útiles y novedosos del funcionamiento y los recursos emocionales del alumno, así como información sobre el grado de ajuste emocional y de bienestar en el ámbito individual, social y familiar. De esta manera, los estudios realizados evidencian que una baja IE es un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional. Los alumnos con bajos niveles de IE presentan mayor impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales. La IE se muestra como un claro predictor de las relaciones personales y de amistad en estudiantes, estos tienen mayor capacidad empática que aquellos con baja IE.

La violencia entre escolares es un tema de actualidad de gran relevancia por la conducta agresiva en el ambiente educativo. Para abordar este tema es necesario conocer los rasgos que

caracterizan a los alumnos violentos o agresivos. La empatía, el autocontrol e impulsividad, forman parte del constructo de la IE.

Según especialistas, los niños que desde pequeños tienen amigos, desarrollan significativamente la IE. Aprenden a comunicarse, a percibir mejor sus estados emocionales, sus motivaciones y a reaccionan de forma empática a los sentimientos de los demás.

El estrés, tensión, ansiedad, miedo, hostilidad y depresión afecta la calidad de los estudios y potencia la insatisfacción, como el ausentismo, el agotamiento, comportamientos de alto riesgo, y aumenta el consumo de sustancias adictivas y enfermedades.

Steiner (1998) señala que cuando somos emocionalmente educados podemos manejar situaciones emocionales difíciles que a menudo llevarían a peleas, enfados o respuestas hirientes.

Kasuga, *et al.*, (2000) afirman que en nuestra cultura la educación de la IE tradicionalmente se le ha dejado fuera del currículum de estudios escolares, pero una salud emocional deficiente lleva a un fracaso académico, entorpece el pensamiento, la concentración, la memoria, la paz interior, las relaciones interpersonales, el manejo integral del cerebro derecho-izquierdo y la armonía del balance sentimiento-razonamiento.

El CI es un mal predictor de éxito en la vida, ya que la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional, a la vez que tampoco garantiza la satisfacción de las relaciones personales, todo ello sumado a un conjunto de situaciones sociales hace necesaria la intervención socio-emocional en el ámbito educativo (Fernández-Berrocal y Extremera 2002). De acuerdo con Schutte, *et al.*, (2001) las puntuaciones en instrumentos que miden competencias socioemocionales predicen significativamente la nota medida de los alumnos universitarios a final de curso.

Desde que apareció el término IE en la literatura se ha producido un creciente interés por desarrollar programas para mejorar dichas habilidades. En muchos países como por ejemplo

España, el Reino Unido y Estados Unidos, están implementando políticas educativas para facilitar el desarrollo de las habilidades de la IE.

Al respecto Bisquera (2000) agrega que en España empiezan a aparecer programas de alfabetización emocional y de aprendizaje socio-afectivo que educan al alumno en una serie de capacidades elementales y necesarias para el bienestar individual y la convivencia humana como son las habilidades sociales, autocontrol, asertividad, resolución de conflictos y presión de grupo entre otras.

En resumen, se ha demostrado que la IE está relacionada con la cantidad y calidad de relaciones sociales, optimismo, capacidad empática y mayor satisfacción con la vida. Estas investigaciones son un buen indicador del bienestar psicológico de las personas ya que contribuye a una mejor salud mental en general.

#### **D. El estrés**

El estrés se desarrolla como concepto novedoso y relevante en el ámbito de la medicina a partir de los trabajos pioneros de Hans Selye, médico endocrinólogo de la Universidad de Montreal. Selye, manifestó que el estrés es parte de la vida, que para evitar completamente el estrés la persona tendría que dejar de vivir. Definió el estrés como la respuesta no específica del cuerpo humano a cualquier demanda que se le haga (Landy y Conte 2005).

Cohen, *et al.*, (1997) agregan que el estrés es una respuesta adaptativa física y psicológica ante las demandas y amenazas del entorno. Las características de la respuesta guardan una relación importante con aspectos individuales, sociales y culturales que dan un aspecto particular a la exigencia percibida por cada persona.

El estrés ha sido otro de los factores de ajuste psicológico que se ha relacionado con la IE. De acuerdo a Sarason (1996) el estrés se origina cuando debemos responder a desafíos que pueden ser inesperados y para los cuales no creemos estar preparados. Feldman (2002) agrega que el estrés es la respuesta a sucesos que son amenazadores y desafiantes.

López (2001) define el estrés como aquella situación en la cual las demandas externas (sociales) o las demandas internas (psicológicas) superan la capacidad de respuesta. Se provoca así una alarma orgánica que actúa sobre los sistemas nervioso, cardiovascular, endocrino e inmunológico, produciendo un desequilibrio psicofísico y la consiguiente aparición de la enfermedad.

La teoría elaborada por Selye, citado por Feldman (2002), distingue tres etapas como respuesta al estrés: Alarma y movilización, resistencia y agotamiento.

- **Etapa de alarma y movilización:** el sistema nervioso simpático se activa durante esta fase. Una activación prolongada de este sistema puede conducir a problemas circulatorios o úlceras estomacales. El cuerpo puede volverse vulnerable a enfermedades.
- **Etapa de resistencia:** el individuo se prepara para luchar contra el estímulo estresante. Se emplean diversos medios para afrontar el estímulo estresante. Si la resistencia no es la adecuada, se llega a la última etapa.
- **Etapa de agotamiento:** en esta etapa se disminuye la capacidad de la persona para adaptarse al estímulo estresante, al punto que aparecen consecuencias negativas como enfermedades físicas, síntomas psicológicos que se manifiestan en la capacidad de concentración, mayor irritabilidad o en casos graves, desorientación y pérdida de contacto con la realidad.

La teoría transaccional del estrés de Lazarus y Folkman (1986) proporciona un marco de referencia adecuado para explicar los síntomas psicósomáticos. Distingue tres tipos de evaluación: primaria, secundaria y reevaluación:

- **La evaluación primaria:** se produce en cada transacción o encuentro con algún tipo de demanda externa o interna, puede dar lugar a cuatro modalidades: evaluación, amenaza, daño o pérdida, desafío y beneficio; ésta última no induce reacciones de estrés.

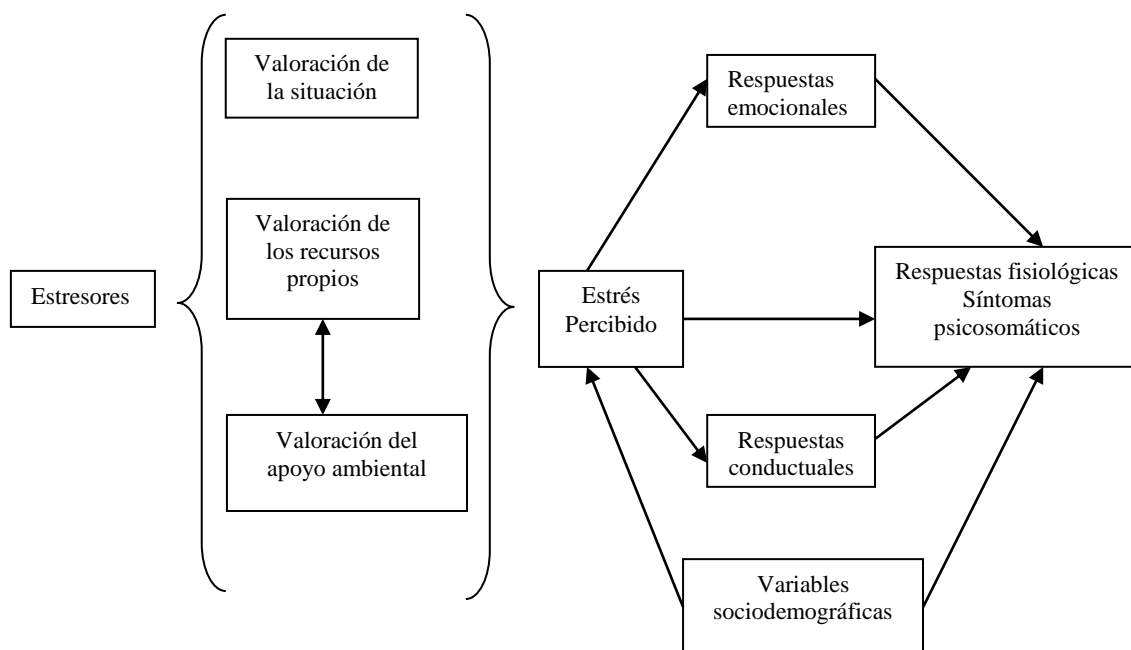
- **La evaluación secundaria:** se refiere a la evaluación de los propios recursos para afrontar la situación.
- **La reevaluación:** implica una retroalimentación y permite realizar correcciones respecto a valoraciones anteriores.

Sarason (1996) considera que el estrés de una persona está influenciado por: su temperamento, capacidades para el afrontamiento y el apoyo social con el que cuenta.

- **El temperamento:** Aspectos de la conducta de una persona que tiene que ver con los sentimientos y las emociones. El nivel de actividad, estado de ánimo, persistencia y la propensión a la distracción son algunos atributos del temperamento. Los problemas de adaptación se pueden presentar cuando los factores de temperamento evitan que las personas cumplan con sus propias expectativas o con las de los demás.
- **Capacidades de afrontamiento:** formas características de manejar las dificultades (sus expectativas, temores, habilidades, deseos, confianza en sí mismo) tienen una influencia en la manera como identificamos y tratamos de resolver los problemas, sobre la cantidad de estrés que sienten y cómo lo manejan. Estas características son un producto del desarrollo de la personalidad que a su vez, está influenciado por las relaciones sociales.
- **Apoyo social:** Alguien que piensa que pertenece a un sistema social, experimenta el apoyo social. La cantidad y efectividad del apoyo social disponible para una persona desempeña un papel tanto en la vulnerabilidad como en el afrontamiento.

La vulnerabilidad al colapso físico y psicológico aumenta conforme se reduce el apoyo social. El apoyo social sirve como un amortiguador durante el estrés y en momentos de tranquilidad relativa, facilita el manejo de las crisis y la adaptación al cambio.

Figura 1 Modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicossomáticos. Basado en la teoría transaccional del estrés y en el modelo del estrés de Sandín 1999.



Este modelo hace énfasis en los síntomas, postula que en presencia de los estresores, una persona puede o no percibir estrés, en función de la valoración que hace el individuo de sí mismo (autoestima o autoeficacia), del apoyo social que percibe y de la valoración de la situación como amenazante, desafiante o de daño o pérdida. Además este modelo considera que las variables sociodemográficas pueden estar asociadas a la percepción del estrés y a los síntomas psicossomáticos. Cuando el sujeto percibe algún grado de estrés se pueden producir respuestas emocionales, conductuales y fisiológicas (síntomas psicossomáticos tales como dolor de estómago, espalda, brazos, piernas, cabeza, pecho, vértigos, falta de aire, estreñimiento e indigestión).

**1. Estrés académico.** El estrés académico se define como el malestar que el estudiante presenta debido a factores físicos, emocionales, o en las relaciones interpersonales, que pueden ejercer una presión significativa en la competencia individual para afrontar el contexto escolar en rendimiento académico, habilidad metacognitiva para resolver problemas, presentación de exámenes, relación con los compañeros y educadores, búsqueda de reconocimiento e identidad,

habilidad para relacionar el componente teórico con la realidad específica abordada. La incidencia del estrés sobre la salud es compleja y puede inducir a trastornos de ansiedad, estados de ánimo depresivos o a conductas no saludables o estrategias de afrontamiento nocivas como beber alcohol, fumar u otras conductas de riesgo.

El entorno puede generar estrés académico cuando no existen las condiciones y normas adecuadas que permitan un sano desarrollo de la socialización y comunicación entre los estudiantes, profesores y familiares. Las situaciones estresantes en los estudios tienen un impacto negativo en la salud y el desempeño de los estudiantes. Esto nos lleva a la necesidad de una atención preventiva a través de programas de educación emocional (Martínez, 2007).

Los estudiantes universitarios se exponen a un sinnúmero de desafíos, decisiones, problemas y exigencias de diferentes naturalezas dadas por el contexto educativo, en donde el adiestramiento, el aprendizaje y el rendimiento académico son aspectos que pueden constituirse en fuentes de estrés. Cuando la persona no se logra adaptar a los eventos de estrés, podría desencadenar sensaciones de no poder dar más de sí mismo (cansancio) y responder con una actitud negativa de autocrítica, desvalorización y pérdida de interés, de la trascendencia y valor frente al estudio, lo cual podría incrementar sus dudas acerca de la capacidad para realizarlo (Gil-Monte, 2003).

A partir de la revisión de los estudios hechos sobre estrés académico, se pueden distinguir tres tipos de efectos: en el plano conductual, cognitivo y fisiológico:

- **En el plano conductual:** estudiaron cómo el estilo de vida de los estudiantes se ve modificado según se acerca el período de exámenes, convirtiéndose sus hábitos en insalubres, como por ejemplo exceso en consumo de cafeína, tabaco, sustancias psicoactivas como bebidas excitantes, en algunos casos ingestión de tranquilizantes, lo que puede llevar a trastornos de la salud (Polo y Pozo, 1994).
- **En el plano cognitivo:** Smith y Ellsworth (1987), citado por Muñoz (2003) comprobaron que los patrones emocionales y de valoración de la realidad variaban

sustancialmente desde un período previo a la realización de los exámenes hasta el momento posterior al conocimiento de las calificaciones. En este período percibieron más estrés que en cualquier otro momento.

- **En el plano fisiológico:** un estudio encontró la supresión de células T y de la actividad de las células “*Natural Killers*” (NK) durante el período de exámenes (situaciones percibidas como altamente estresante) en estudiantes de medicina. Estos cambios son indicadores de una depresión del sistema inmunológico y por tanto de una mayor vulnerabilidad del organismo ante enfermedades (Kiecolt-Glaser, *et al.*, 1986).

Muñoz (2003) incluye cuatro tipos de situaciones académicas estresantes:

- **Evaluación:** algunas veces los estudiantes se sienten ansiosos cuando van a ser evaluados porque tienen temor a fracasar en esta tarea. Otras causas podrían ser la sobrecarga de evaluación (varios exámenes a la vez, o que la preparación para los exámenes implique una gran cantidad de información) y la ambigüedad (la incertidumbre acerca de la forma en que serán evaluados).
- **Sobrecargas de tareas:** excesiva cantidad de tareas y/o horas de clase, dificultades en la planificación del tiempo, la falta de tiempo libre, dificultades en combinar la vida académica y la personal, dificultades en mantener la concentración, la exigencia de las actividades prácticas y los cursos desaprobados.
- **Otras condiciones del proceso de aprendizaje:** la relación entre el profesor y el alumno que incluye variables como el estilo del profesor, la retroalimentación y apoyo brindado a los estudiantes, las expectativas y los conflictos en los objetivos, la ambigüedad de roles, entre otros. Las variables organizacionales como horarios, cantidad de estudiantes por clase, condiciones físicas, disponibilidad de recursos y la participación de los estudiantes en el proceso de toma de decisiones también puede influir en el estrés académico.

- **Adaptación y transición:** los estudiantes hacen esfuerzos para adaptarse a los nuevos roles, reglas, responsabilidades y demandas en un ambiente académico competitivo.

Un estudio llevado a cabo por Compas, *et al.*, (1988), reveló que los estresores académicos fueron evaluados por los participantes como más controlables que los estresores interpersonales y que en general, ellos recurrían a estrategias centradas en el problema más que a estrategias centradas en la emoción para hacerles frente, ocurriendo lo contrario en el caso de los estresores interpersonales.

**2. Estrategias de afrontamiento del estrés.** El afrontamiento son todos aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo (Lazarus y Folkman, 1986).

A partir de los trabajos de Lazarus y Folkman comienza a considerarse el afrontamiento como un proceso dinámico, cambiante, dependiente del contexto y del modo concreto en que el individuo evalúa en cada momento lo que ocurre. El nivel de IE influirá en la selección y control de las estrategias de afrontamiento para hacer frente a determinadas situaciones que se presentan.

De acuerdo con Pearlin (1989) el afrontamiento, con independencia de cual sea la naturaleza del estresor, sirve, bien para cambiar la situación de la que emergen los estresores, bien para modificar el significado de la situación para reducir su grado de amenaza, o bien para reducir los síntomas del estrés. Por lo que se puede decir que el afrontamiento constituye el elemento esencial que emplea el individuo para hacer frente al estrés, pudiendo dirigir su acción tanto a los estresores como a sus propias respuestas físicas, psicológicas y sociales.

Lazarus y Folkman (1986) describen las estrategias de afrontamiento centradas en el problema y las estrategias centradas en la emoción:

**a. Estrategias centradas en el problema.** El afrontamiento centrado en el problema se refiere a la modificación de la situación, ya sea cambiando algo del ambiente o la forma en que el individuo interactúa con la situación. Este tipo de afrontamiento busca estrategias, se concentra en la solución de problema, la reinterpretación o la minimización de los efectos de la situación estresante. Incluye acciones directas para manejar el estresor, intenta modificar el problema estresante o la fuente del estrés.

- **Afrontamiento activo:** Se refiere a todos los pasos activos para tratar de cambiar las circunstancias estresoras o aminorar sus defectos. Incluye iniciar la acción directa incrementando los esfuerzos personales.
- **Planificación:** Conlleva pensar de cómo afrontar el estresor, incluye pensar en todas las estrategias y pasos posibles para obtener una mejor aproximación al problema. Es una actividad focalizada sobre el problema, pero es conceptualmente diferente a ejecutar directamente la acción.
- **Supresión de actividades competitivas:** Implica dejar otros proyectos de lado para evitar llegar a distraerse con eventos que impidan tratar con el estresor.

**b. Estrategias centradas en la emoción:** El afrontamiento centrado en la emoción: consiste en el esfuerzo realizado por el individuo para manejar los efectos negativos del estrés en su estado emocional. Son aquellos procesos cognitivos encargados de minimizar el grado de alteración emocional que genera una situación estresante. El sujeto trata de conservar el optimismo, busca el lado bueno de la situación, trata de negar la situación o actuar como si no importaran las circunstancias.

- **Búsqueda de apoyo social por razones emocionales:** Es la búsqueda de soporte moral, simpatía y comprensión. El apoyo social es como un fondo que la gente dispone cuando necesita para hacer frente a los estresores.

- **Reintegración positiva y crecimiento:** Su objetivo es el de manejar el estrés emocional más que tratar con el estresor. No obstante, el valor de esa tendencia no se limita a la reducción del estrés, mediante ella se puede construir una transacción menos estresante en términos que debería llevar a la persona a intentar acciones de afrontamiento más centradas en el problema.
- **Aceptación:** Es la respuesta funcional de afrontamiento. Ocurre en una primera aproximación, la persona tiende a aceptar la realidad de la situación estresante e intenta afrontar o tratar la situación.
- **Volcarse hacia la religión:** Puede ser visto como una estrategia ya que puede servir como apoyo emocional para muchas personas. Es el vehículo para algunas personas en el logro posterior de una reintegración positiva y el uso de estrategias más activas de afrontamiento.

**Las estrategias centradas en la emoción son menos funcionales:**

- **Negación:** busca conservar el sentido de control y valía de la persona mediante la distorsión o negación de la naturaleza de la situación. Implica ignorar al estresor, puede ser útil en un período de transición, pero de mantenerse impide una aproximación activa del problema.
- **Concentración y desahogo de emociones:** es la tendencia a centrarse en experiencias negativas y exteriorizar esos sentimientos. Centrarse en esas emociones por largos períodos de tiempo, pueden impedir la adecuada adaptación o ajuste, ya que distrae al individuo de los esfuerzos de afrontamiento activo.
- **Aislamiento emocional:** la persona deja de experimentar emociones por completo, así no la afectan ni conmueven los sucesos negativos ni positivos. Evita la presencia de las demás personas, sueña con tiempos mejores o ve televisión más de lo normal.

Busca distraerse y evita pensar en la dimensión conductual o en la meta con la cual el estresor interfiere.

- **Liberación con las drogas o el alcohol:** Implica el uso del alcohol y drogas para evitar pensar en el estresor. Al respecto Lazarus y Folkman (1986) afirman que los modos de afrontamiento dirigidos a la emoción pueden dañar la salud al impedir conductas adaptativas relacionadas con la salud/enfermedad. Así, los modos de afrontamiento de negación y evitación pueden disminuir el trastorno emocional, pero pueden impedir al individuo enfrentarse de una forma realista a un problema susceptible de solucionarse mediante una acción directa.

Las investigaciones sobre el estrés en general y el estrés académico en particular sugieren que el sexo incide de forma significativa, han constatado que las mujeres recurren al apoyo social como estrategia de afrontamiento más a menudo que los varones (Bird y Harris, 1990).

De acuerdo con Cockerham (2001) no todas las personas tienen la misma capacidad para controlar sus respuestas emocionales, ni la misma motivación y compromiso personal ante una determinada situación. Los efectos del estrés dependen de

- La percepción del estresor
- La capacidad del individuo para controlar la situación
- La preparación del individuo por la sociedad para afrontar los problemas y
- La influencia de los patrones de conducta aprobados por la sociedad.

El significado de una crisis no reside en la situación sino en la interacción entre la situación y la capacidad de la persona para superarla. Las personas no sólo pueden percibir de forma diferente las amenazas de las situaciones estresantes, sino que también emplean diferentes habilidades, capacidades y recursos tanto personales como sociales (Aneshensel 1992).

Los investigadores Folkman, 1984; Every, 1989; Holahan y Moos, 1987, 1990; McCain y Smith, 1994; Zeidner y Endler, 1996; citados por Feldman (2002) indican que no existe

solución universal para enfrentar un problema, ya que el afrontamiento más efectivo depende de la naturaleza del estímulo estresante y del grado en que sea posible controlarlo. Aún así es posible seguir algunos lineamientos como son:

- **Convertir la amenaza en un reto:** la mejor estrategia de afrontamiento consiste en tratarla como un reto, centrándose en los modos de controlar la situación.

-**Disminuir la intensidad de la amenaza:** cuando una situación estresante parece incontrolable, es preciso recurrir a otro enfoque, verla bajo una luz diferente y modificar nuestras actitudes hacia ella.

-**Modificar las metas personales:** cuando una persona enfrenta una situación incontrolable, otra estrategia razonable es adoptar nuevas metas que sean prácticas a la situación específica.

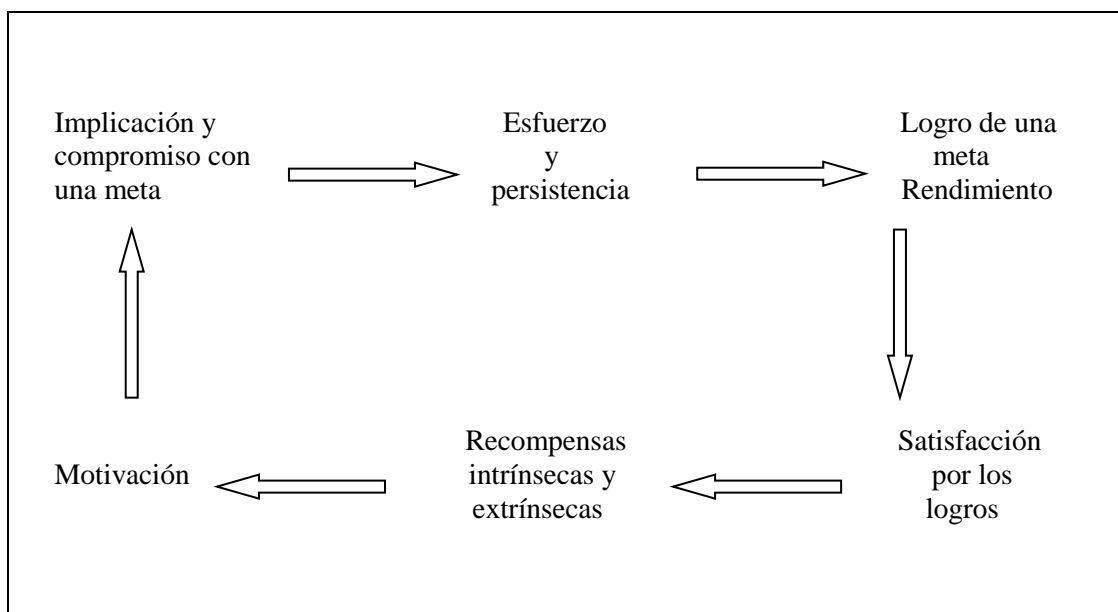
-**Emprender acciones físicas:** consiste en producir cambios en nuestras reacciones fisiológicas hacia éste, como por ejemplo la retroalimentación biológica que permite reducir la presión arterial, el ritmo cardiaco y niveles de estrés. Hacer ejercicios también mejora la salud al igual que una sensación de logro. Cambiar a una dieta sana también disminuye el estrés.

-**Prepararse para el estrés antes de que ocurra:** los métodos de inoculación preparan a las personas para las experiencias estresantes, sean de naturaleza física o emocional. Las personas deben imaginarse cómo se sentirán respecto a la circunstancias y deben considerar varias formas de enfrentar sus reacciones, todo antes de que las experiencias ocurran en realidad. Los individuos aprenderán estrategias objetivas y claras para manejar las situaciones.

Cada vez hay más evidencias que las condiciones económicas, como la pobreza, pueden afectar la incidencia de sucesos estresantes de la vida, que a su vez pueden causar problemas de conducta y de salud. Varios estudios demuestran que el bajo nivel socioeconómico se relaciona con una frecuencia elevada de eventos estresantes y con la falta de métodos adecuados para afrontarlos (Eron y Peterson, 1982).

Hall y Goodale, (1986) explican que el éxito psicológico (figura 2 ) es un conjunto de actitudes y creencias caracterizadas por la confianza en la propia competencia, la búsqueda de metas desafiantes, alto compromiso e implicación en el trabajo, alto rendimiento y niveles de logro y en consecuencia, alta satisfacción y motivación hacia el trabajo.

Figura 2 Ciclo de éxito psicológico (Psychological Success Cycle)



Tomado de Hall y Goodale. (1986)

**3. Estrés y habilidades de competencia personal.** Uno de los factores que originan el estrés, es la personalidad del individuo. El modo en que nos sentimos con respecto a nosotros mismos nos afecta en todos los aspectos de la vida. Las respuestas ante los acontecimientos dependen de la visión íntima que posee el individuo de sí mismo, estilo de vida, valores, estilo de afrontamiento, etc.

De acuerdo con Perlin y Schooler (1978) los recursos de afrontamiento son características latentes, personales y sociales en los que se basan las personas cuando tienen que hacer frente a los estresores. El apoyo social es un recurso de afrontamiento al igual que la autoeficacia, la autoestima, la percepción de control, el locus de control, el sentido de optimismo, etc.

- **Autoestima:** es la valoración positiva de sí mismo, es la suma de la confianza y el respeto por uno mismo. Refleja el juicio implícito que cada uno hace de su habilidad para enfrentar los desafíos de la vida y de su derecho a ser feliz (Brandon, 1991).
- **Locus de control:** no se relaciona con la capacidad percibida, sino con creencias acerca de las contingencias de resultados, ya sea que los resultados estén determinados por nuestras propias acciones o por fuerzas que operan fuera de nuestro control.
- **Autoeficacia:** es la percepción de los individuos para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana. Ha sido definida por Bandura (1999) como las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los recursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras.

La autoeficacia ha sido considerada una variable psicológica determinante y fuertemente predictora del logro académico (Pajares, 2001). Las funciones que engloba la autoeficacia son: elección de la tarea, esfuerzo y perseverancia. Desempeña un papel relevante en el comportamiento humano por su influencia en las metas y aspiraciones, expectativas de resultados, tendencias afectivas, motivación y percepción de los impedimentos y oportunidades que se presentan en el medio social.

Las personas con un fuerte sentimiento de autoeficacia experimentan menos estrés en situaciones amenazadoras. El éxito repetido en determinadas tareas, aumenta las evaluaciones positivas de autoeficacia, mientras que los fracasos repetidos la disminuyen.

Bandura (1986) agrega que las personas autoeficaces afrontan con menos dificultades los desafíos, y la mayor parte de las veces las personas que dudan de sí mismas ni siquiera lo intentan, aunque fueran capaces de hacerlo. La confianza en nuestras posibilidades de actuación nos alienta a la consecución de la tarea.

Aunque Bandura (1997) admite que las circunstancias del entorno del individuo no son siempre favorables y que en tales casos, la autoeficacia no es suficiente para una adaptación

positiva, no obstante los individuos que tienen un alto nivel de autoeficacia se mostrarán más activos socialmente en la resolución de problemas.

Pervin (1997) agrega que en el contexto educativo la autoeficacia guarda una asociación compleja y bidireccional con la ansiedad, esto es baja percepción de autoeficacia se relaciona con la obtención de pobres resultados, y estos a su vez producen ansiedad como una respuesta emocional debido a la incapacidad de enfrentar determinados eventos académicos.

González y Tourón (1992) plantean que los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica, obtienen mejores resultados, son capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden.

De acuerdo con Bandura (2000) la autoeficacia ejerce influencia en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en la elección y metas propuestas, y en el esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas para lograr dicha meta, fomentando patrones de pensamiento y reacciones emocionales favorables. Los individuos que se creen eficaces interpretarán las demandas y los problemas del contexto más como retos que como amenazas o sucesos subjetivamente incontrolables.

La autoeficacia incide también en la motivación para comprometerse en aquellas tareas en las que los estudiantes se sienten más competentes y seguros y esto, a su vez depende de sus propios juicios acerca de lo que ellos creen que pueden lograr. El éxito pasado puede considerarse como un antecedente de las expectativas futuras.

Pajares (2002) agrega que la autoeficacia en la conducta se desarrolla a partir de:

**-La experiencia de dominio:** los estudiantes que obtienen calificaciones altas desarrollan un fuerte sentido de confianza de sus capacidades en dicha área.

**-La experiencia delegada:** efectos producidos por las acciones de otros, las persuasiones sociales. Mensajes que se reciben de otros, favorecen las creencias de autoeficacia.

**-Estados fisiológicos:** asociados con la ansiedad, tensión, excitación, fatiga y estados de ánimo. Los individuos estiman su confianza, en parte por el estado emocional que experimentan cuando realizan una acción.

### **E. Cansancio emocional**

Los estudiantes se enfrentan cada vez a más retos y exigencias del medio, que demandan una gran cantidad de recursos tanto físicos como psicológicos.

Los jóvenes que comienzan una carrera en la universidad se enfrentan a una responsabilidad mayor, cursos y docentes que les exigen y asignan diversas actividades, como sustentar trabajos grupales, presentar informes, llevar a cabo prácticas, trabajos de investigación y exámenes con una exigencia elevada. Todos estos elementos constituyen situaciones de evaluación en las que es importante que sean exitosos, pues facilitan el paso al siguiente semestre o una entrada más rápida a la vida profesional (Vélez y Roa, 2005).

El estudio del cansancio emocional en los estudiantes es una línea de investigación novedosa y reciente. Los estudios que se han realizado sobre el cansancio han estado mayormente dirigidos al ámbito laboral. También se destacan los estudios relacionados con la salud y el deporte, ya que ahí fue donde dieron inicio los primeros estudios sobre este síndrome. Sin embargo los estudios de *burnout* que se centran en la dimensión de cansancio emocional en estudiantes son muy pocos.

Maslach y Jackson (1986) conceptualizaron el síndrome de *burnout* como una respuesta al estrés laboral crónico que conlleva la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado, actitudes de despersonalización (actitudes negativas hacia las demás personas con las que trabaja), así como falta de realización personal en el trabajo, mediante la aparición de procesos de devaluación del propio rol profesional.

En los estudiantes universitarios el *burnout* se manifiesta principalmente a través del cansancio emocional, mientras que las manifestaciones de cinismo y falta de realización personal son muy escasas en estas poblaciones (Ramos, *et al.*, 2005).

El cansancio emocional se describe como la respuesta de estrés crónico, sentimiento de incompetencia, vacío emocional, poca motivación, disminución de energía, tedio, sentimiento de no poder dar más y fracaso en su intento en afrontar la realidad que le desborda. Lleva a una pérdida de motivación que suele progresar hacia sentimientos de inadecuación y fracaso. Se puede manifestar física o psíquicamente o como una combinación de ambos.

Desde esa visión, Garcés de los Fayos (1995) establece que la sobrecarga laboral puede ser equiparada a la sobrecarga académica, ya que los estresores del mundo laboral también están presentes en el contexto académico.

Paredes y Sanabria-Ferrand (2008) han determinado que son principalmente las variables de tipo motivacional y personal, como las habilidades o estrategias de afrontamiento y las variables emocionales, las que influyen de una manera más significativa sobre el síndrome de *burnout*, por encima de las variables del ambiente laboral, y más aún, por encima de las variables demográficas de los sujetos.

El cansancio provoca reacciones de distanciamiento emocional y cognitivo respecto al propio trabajo, presumiblemente como un modo de afrontar su sobrecarga (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). Influye negativamente en las expectativas de éxito y la madurez profesional, es decir, los estudiantes con mayores niveles de cansancio tienen pocas expectativas de acabar sus estudios con éxito y también están poco preparados para enfrentarse al mundo laboral (Martínez, *et al.*, 2002).

De Spinola, 1990 citado por Vélez y Roa, (2005) indica que diversas investigaciones han encontrado que los problemas psicológicos que padecen los estudiantes están relacionados con trastornos de ansiedad, estrés académico, como también temor a evaluaciones y tensión

asociada a situaciones en las que el estudiante requiere absorber una gran cantidad de información en un tiempo limitado. Otro aspecto al que se enfrentan los estudiantes es la necesidad de mantener un rendimiento académico adecuado, como el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursan.

En 1983 Dobson citado por Fernández y Rusiñol (2003) reportó que en España el 20% de los estudiantes universitarios presentaban de forma transitoria trastornos de tipo psicossomático, con manifestaciones que afectan fundamentalmente a los sistemas inmunológico, digestivo y dermatológico (generalmente vinculados con el estrés preexamen). Los síntomas psicossomáticos se refieren a las manifestaciones físicas asociadas a algún factor psicológico que pueda vincularse a su aparición, mantenimiento o agravamiento.

Muñoz (2003) agrega que además del cansancio emocional como consecuencia del estrés, existen otras consecuencias para los estudiantes como son:

- fisiológicas
- sobre la salud y el bienestar físico y mental
- sobre el rendimiento y comportamiento del estudiante

Gil-Monte (2003) señala que la persona que no se logra adaptar a los eventos de estrés, podría desencadenar sensaciones de no poder dar más de sí mismo, y responder con una actitud negativa de autocrítica, desvalorización y pérdida del interés al estudio, lo cual podría incrementar sus dudas acerca de su capacidad para realizarlo.

La falta de logro personal del estudiante se caracteriza por baja autoestima, evitar las relaciones personales, incapacidad para soportar la presión, desilusión e impotencia.

La detención temprana de los niveles sintomáticos significativos, puede contribuir a una intervención que ayude al estudiante a tener mejores expectativas de éxito tanto en lo académico como en lo profesional, con el fin de posibilitar mejoras en el bienestar de los estudiantes y garantizar la calidad de la enseñanza universitaria.

### **III Metodología**

#### **A. Problema de investigación**

La evaluación de la IE se nos presenta como una herramienta útil que nos ayuda no solo a medir la IE de los estudiantes, sino que nos permite obtener datos sobre actitudes, emociones, socialización, estrategias de aprendizaje, y variables motivacionales, que caracterizan al alumno con mejor rendimiento académico.

Este trabajo tiene como objetivo analizar la relación que existe entre la IE, el estrés y el cansancio emocional de los estudiantes universitarios., con el fin de dotar a los alumnos de habilidades y estrategias que respondan apropiadamente en su interacción social, éxito académico, y satisfacción en la vida tanto universitaria como profesional.

Las preguntas que guiaron esta investigación son las siguientes:

¿Es la IE un factor amortiguador del estrés académico y el cansancio emocional?

¿Muestran menores niveles de estrés académico y cansancio emocional los alumnos con mayores niveles de IE?

¿Existe la necesidad de favorecer el desarrollo de habilidades emocionales en las aulas universitarias?

#### **B. Objetivos**

##### 1. Objetivo general

- Determinar qué relación existe entre el nivel de IE, el cansancio emocional y de estrés en estudiantes universitarios.

##### 2. Objetivos específicos

- Identificar las áreas críticas y factores que manifiesten mayor desgaste académico.
- Determinar si el cansancio emocional y el estrés influye negativamente en las expectativas de éxito.

- Establecer el grado de las variables IE, estrés y cansancio emocional y las relaciones entre ellas.

### **C. Hipótesis de investigación**

“Las dimensiones de la IE correlacionan negativamente con las dimensiones de cansancio emocional y estrés percibido”.

### **D. Descripción de las variables**

#### 1. Variable Independiente:

Las dimensiones de IE: percepción, comprensión y regulación.

#### 2. Variable dependiente:

Cansancio emocional y estrés percibido.

#### 3. Variable de tipo socio-demográfica:

Género.

### **E. Tipo de investigación**

El estudio se enmarca entre las investigaciones de tipo correlacional, ya que asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población, tiene como propósito conocer la relación entre dos o más variables en un contexto en particular.

El diseño de la investigación es transversal, ya que recolecta datos en un solo momento, su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

El enfoque de la investigación es de tipo cuantitativo ya que usa la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Hernández Sampieri, *et al.*, 2006).

### **F. Muestreo**

Para calcular el número de la muestra se solicitó el número de estudiantes inscritos en las diferentes carreras de la Universidad del Valle de Guatemala a la secretaría de dicha institución y de esta manera se obtuvo el número de muestra.

## G. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 150 estudiantes de ambos géneros de la Universidad del Valle de Guatemala, de los cuales 82 eran hombres y 68 mujeres, con una media de edad de 20 años. Los estudiantes fueron invitados a participar voluntariamente. Se les informó que todos los datos serían confidenciales, respetando el anonimato. Se les indicó que el objetivo de este estudio es para tener un mejor conocimiento de la situación académica de los estudiantes universitarios.

El método de muestreo fue aleatorio, se aplicaron los instrumentos a los estudiantes que se encontraban en las instalaciones de la universidad en el momento de realizar la recolección de la información.

## H. Instrumentos de evaluación

Se utilizaron los siguientes instrumentos que a continuación se describen:

- **Inteligencia Emocional:** Para evaluar la IE se utilizó la versión en español y reducida del *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; versión original de Salovey, *et al.* 1995). Se trata de una escala rasgo de meta-conocimiento de los estados emocionales que proporciona a través de 24 ítems y una escala de tipo Likert de cinco puntos (1= Nada de acuerdo, 5= totalmente de acuerdo). El TMMS-24 está formado por 24 enunciados, 8 por cada factor: del 1 al 8 es para el factor percepción. La percepción implica: que soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada. Los ítems del 9 al 16 son para el factor comprensión. La comprensión se refiere a que comprendo bien mis estados emocionales, y del 17 al 24 son para el factor regulación. La regulación significa que soy capaz de regular los estados emocionales correctamente. El índice de fiabilidad obtenido utilizando el coeficiente *alpha* de Cronbach fue de .83.

Existen diferencias en las puntuaciones para hombres y mujeres. La puntuación de la percepción adecuada para los hombres esta entre: 22 a 32, para las mujeres la puntuación esta entre: 25 a 35. La puntuación para una adecuada comprensión en hombres se encuentra entre: 26 a 35 y para las mujeres la puntuación adecuada se encuentra entre: 24 a 34. La puntuación para una adecuada regulación en los hombres se encuentra entre 24 a 35 y para las mujeres es de 24 a 34.

- **Estrés percibido:** Se utilizó la escala abreviada de estrés percibido *Perceived Stress Scale*, (PSS) en su adaptación en español (Remor y Carrobbles, 2001; versión original de Cohen, Kamarck y Mermelstein, 1983). Esta versión reducida está compuesta por 10 ítems, el coeficiente *alpha* de Cronbach encontrado fue de .88. Este cuestionario está diseñado de acuerdo a una escala de tipo Likert. Los ítems son evaluados a través de una escala de cinco opciones de respuesta, desde 0, “*Nunca*” a 4 “*Muy a menudo*” la cual proporciona una estimación de la valoración cognitiva que el estudiante realiza de los estresores que está experimentando. Evalúa el grado en que el estudiante considera que los acontecimientos de su vida están desbordando sus capacidades en el último mes. En la respuesta se indica el grado de intensidad de la afirmación a la cual se le asigna un valor numérico. Las puntuaciones más altas están asociadas con mayores niveles de estrés e indican que la persona es más vulnerable y esta comprometida su salud.

Tabla 4 Estrés percibido

Puntaje total	Su nivel de estrés	Nivel de salud Preocupación
0-7	Inferior a la media	Muy bajo
8-11	Ligeramente inferior a la media	Baja
12-15	Promedio	Promedio
16-20	Ligeramente superior a la media	Alto
21 y más	Mucho mayor que la media	Muy alta

- **Cansancio emocional:** Para evaluar el cansancio emocional, se utilizó la versión Escala de Cansancio Emocional (ECE) (Ramos, *et al.*, 2005). Este cuestionario evalúa el nivel de cansancio emocional del estudiante en relación con sus actividades académicas.

El coeficiente *alpha* de Cronbach fue de .80. Se compone de 10 ítems, con 5 opciones de respuesta, que van 1=rara vez a 5=siempre. Este cuestionario está diseñado de acuerdo a una escala de tipo Likert. Evalúa situaciones relacionadas con cansancio emocional en el entorno educativo durante los últimos doce meses de vida estudiantil. La puntuación ECE en su calificación oscila entre los 10 puntos mínimos y 50 máximos, de tal forma que una mayor puntuación expresa un mayor nivel de cansancio emocional.

### **I. Prueba piloto**

Con la finalidad de comprobar la confiabilidad y funcionalidad de los instrumentos, se llevó a cabo una prueba piloto en la Universidad del Valle. Se aplicaron los cuestionarios a una muestra de 32 estudiantes hombres y mujeres, en junio del 2011. Los estudiantes fueron invitados a participar voluntariamente en el estudio, la aplicación estuvo acompañada de un consentimiento informado, así como de información sobre el propósito del estudio. Las evaluaciones se realizaron dentro de las instalaciones de la universidad. La duración de la aplicación fue de 12 minutos aproximadamente. Se tomó en cuenta todas las observaciones que hicieron los estudiantes, lo que puso en evidencia que había que hacer algunos cambios en la redacción. Los datos fueron tabulados en una hoja electrónica Excel, los cuales posteriormente se trasladaron a la base de datos final la cual fue analizada utilizando el paquete estadístico SPSS versión 14.0, para obtener medidas descriptivas y llevar a cabo las correlaciones de Pearson para responder a los objetivos del estudio.

## **J. Procedimiento.**

1. Recolección de datos. Luego de haber realizado los cambios señalados por la prueba piloto, se procedió a la calendarización de la aplicación definitiva, la cual se realizó en el mes de septiembre del 2011.

Se solicitó la autorización pertinente a la Universidad del Valle de Guatemala, para la aplicación de los instrumentos. Los estudiantes que formaron parte de la investigación fueron 150 alumnos de ambos géneros de todas las carreras, los cuestionarios fueron aplicados al terminar sus clases, en las instalaciones de la universidad.

A los alumnos se les indicó el objetivo del estudio, su participación voluntaria, la confidencialidad de los datos y sobre el consentimiento informado que debían firmar si deseaban participar en la investigación. La duración de la aplicación de los cuestionarios fue de 12 minutos aproximadamente. Es importante señalar que todos los alumnos estuvieron muy interesados en participar en el estudio, solamente dos alumnos se excusaron por no poder contestar las pruebas pues tenían exámenes que estaban a punto de comenzar.

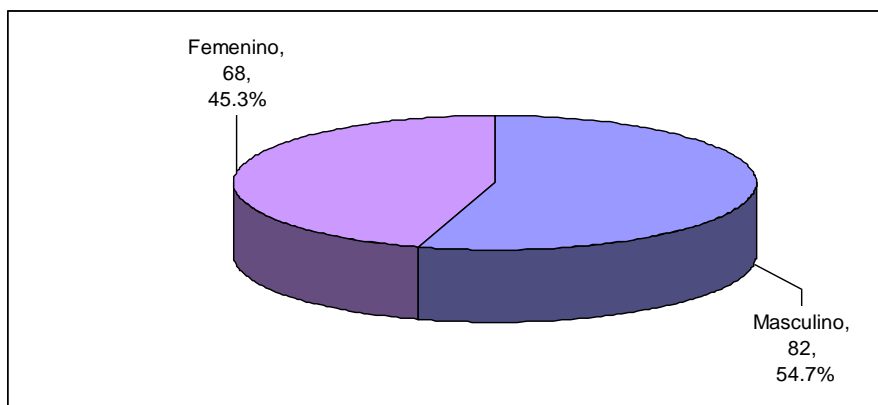
2. Análisis estadístico. Después de corregidas las pruebas se ingresaron a una base de datos Excel, para luego ser analizadas por el programa SPSS versión 14.0 en donde se procedió a ordenarlos y decodificarlos para su análisis. Se obtuvieron medidas descriptivas de los datos obtenidos y posteriormente se realizaron correlaciones de Pearson entre los resultados de las pruebas aplicadas.

## IV Resultados

Esta investigación estuvo encaminada en establecer la relación entre la IE el estrés y el cansancio emocional en los estudiantes universitarios de la Universidad del Valle de Guatemala. Uno de los objetivos planteados era conocer si adecuados niveles de IE en los alumnos se relacionaban con menores niveles de estrés y cansancio emocional en el desempeño de sus tareas académicas.

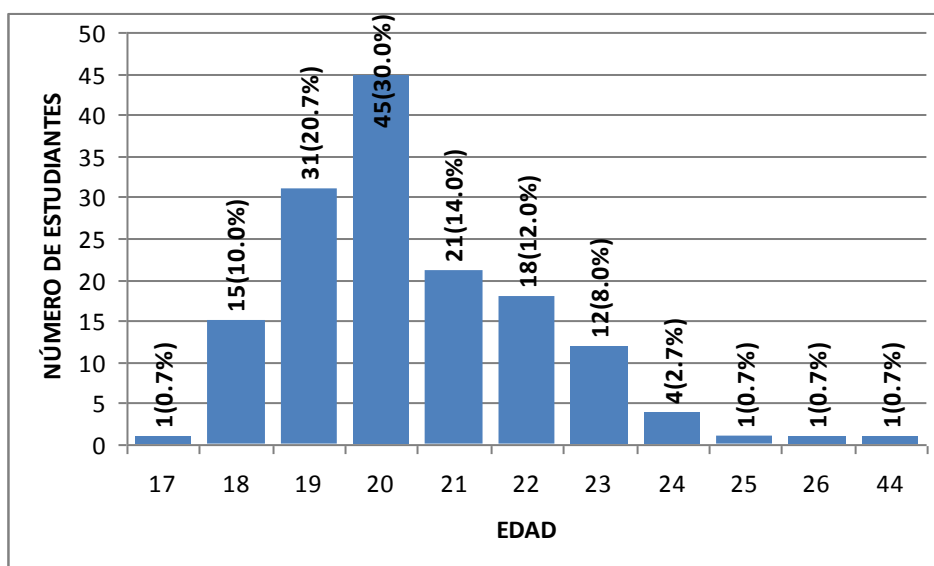
### A Descripción del grupo bajo estudio

**Gráfica No 1 Estudiantes por sexo**



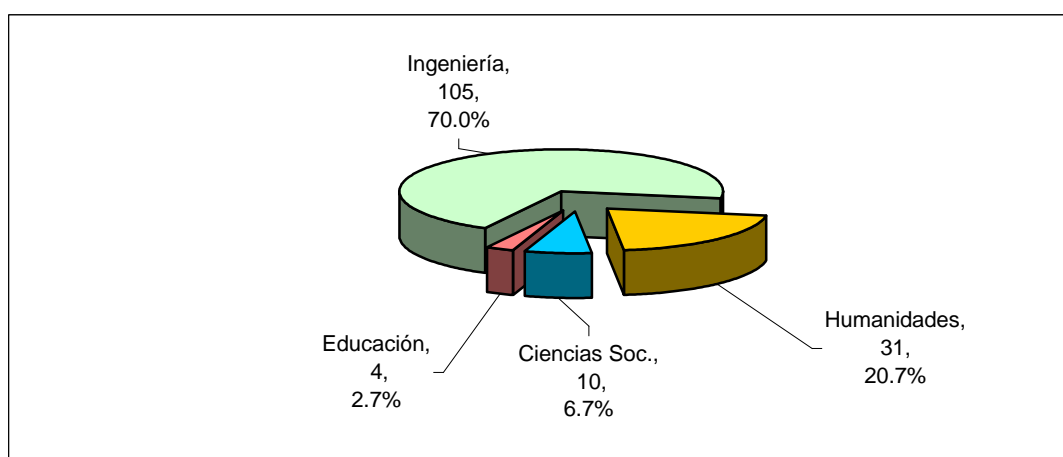
Para esta investigación participaron 150 estudiantes, de los cuales. 54.7% (82) corresponde a hombres y el 45.3% (68) a mujeres (ver Gráfica No. 1). Es importante indicar que la investigación contempló la incorporación de los aspectos de género, con la finalidad de explicar un poco las diferencias entre hombres y mujeres y observar la igualdad que se refleja entre ambos géneros.

**Gráfica No.2 Estudiantes por edades**



Las edades de los estudiantes encuestados estuvieron comprendidas entre 17 y 44 años. La media de la edad de los estudiantes se ubica en los 20 años de edad (30.0%), siguen los estudiantes con 19 años (20.7%), 21 años (14%), 22 años (12%), 18 años (10.0%), 23 años (8%), 24 años (2.7%). Las edades con menor número de estudiantes son los que tienen 17, 25, 26 y 44 años, ya que no alcanzan ni el 1.0%.

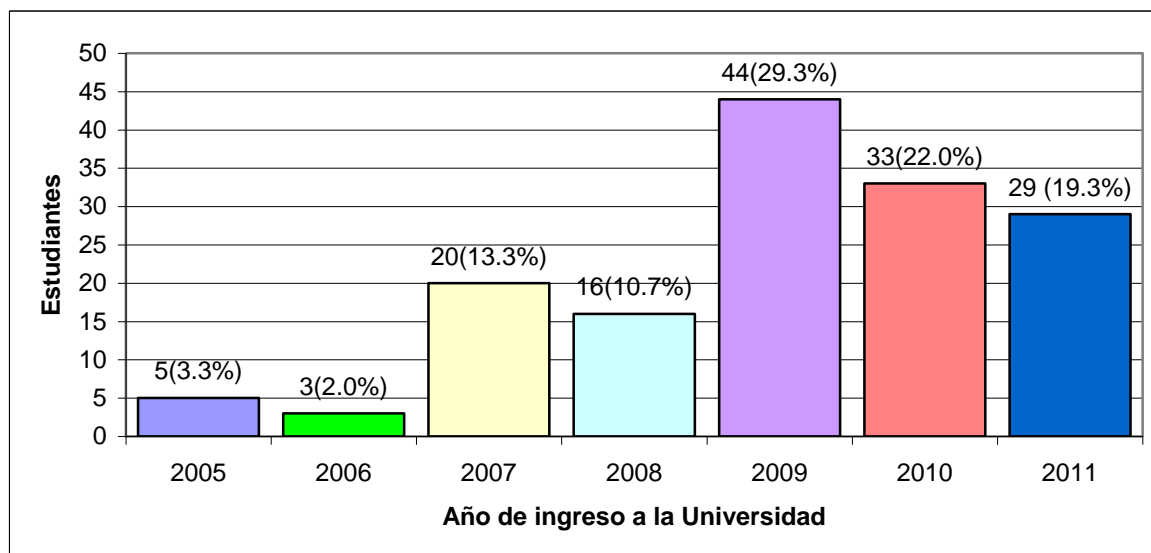
**Gráfica No. 3 Estudiantes por Facultad a la que pertenecen**



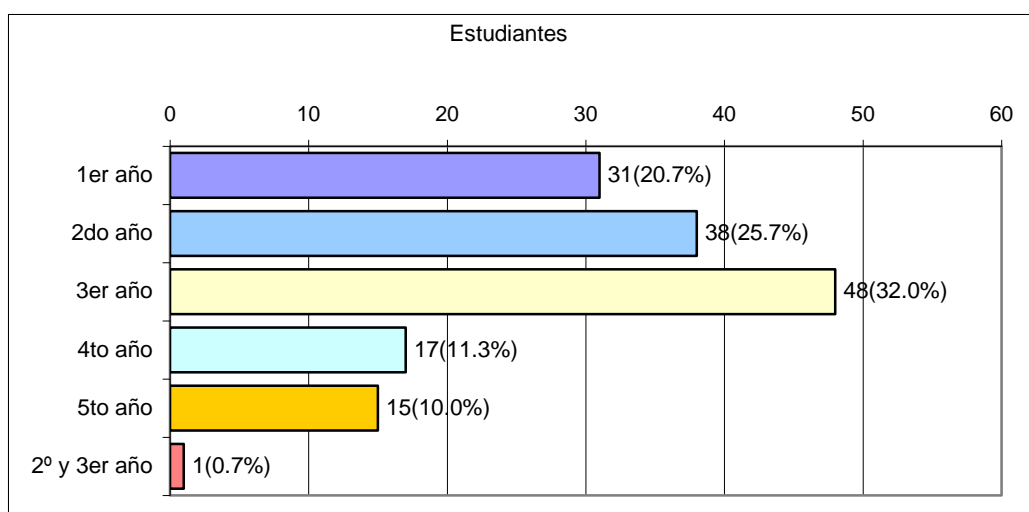
La Gráfica No. 3 indica que la Facultad de Ingeniería es la que tiene mayor cantidad de estudiantes encuestados, con un 70%, le sigue la Facultad de Ciencias y Humanidades con un

20.7%, luego la Facultad de Ciencias Sociales con un 6.7% y por último en orden descendente sigue la Facultad de Educación con un 2.7%.

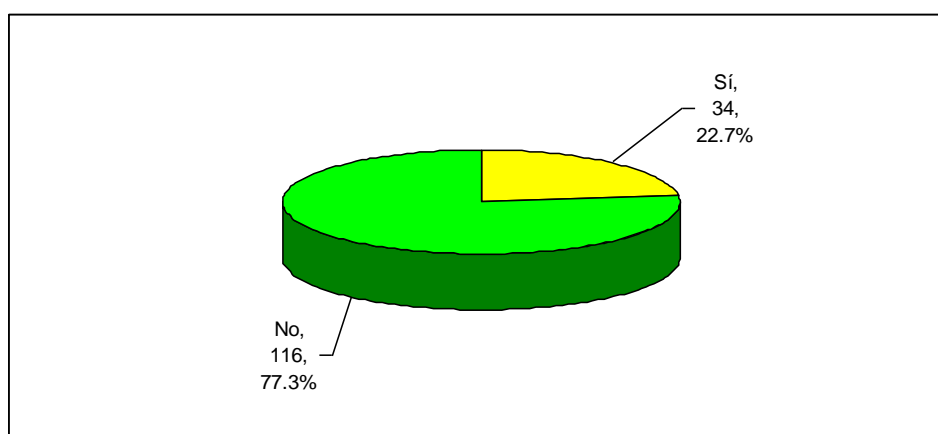
**Gráfica No. 4 Estudiantes por año de ingreso a la Universidad**



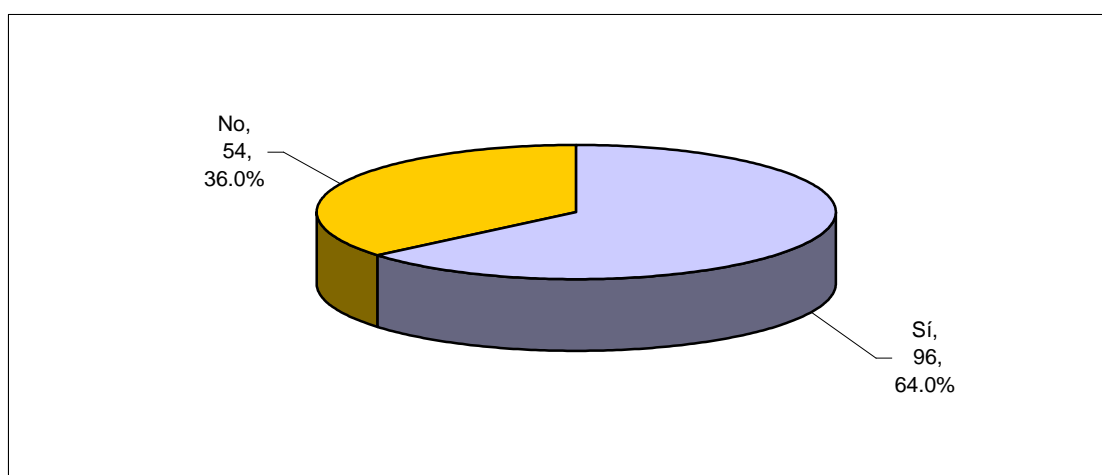
El mayor porcentaje de estudiantes encuestados ingresaron a la Universidad en el año 2009 (29.3%), en segundo lugar están los que ingresaron en el año 2010 ( 22.0%), en tercer lugar se encuentra los que ingresaron en el año 2011 (19.3% ), en cuarto lugar los que ingresaron en el año 2007 (13.3%), en quinto lugar los que tuvieron ingreso en el año 2008 (10.7%) y en menor proporción los que ingresaron en los años 2005 y 2006 (3.3% y 2.0%) respectivamente (ver Gráfica No. 4).

**Gráfica No. 5 Estudiantes por año que están cursando**

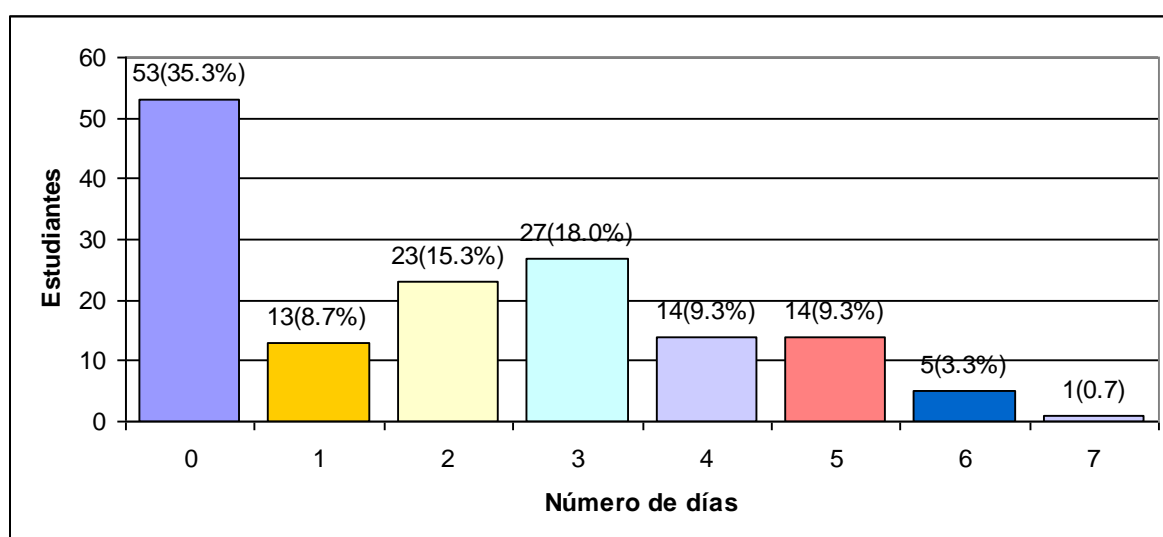
Más de una tercera (32.0%) parte de los estudiantes están cursando el tercer año, un (25.7%) de los estudiantes están cursando el segundo año, siguiendo los que cursan el primer año (20.7%), los que cursan el cuarto año (11.3%), de quinto año es mucho menor (10%) y los que se encuentran cursando entre segundo y tercero no llegan ni al 1.0% (Ver Gráfica No. 5).

**Gráfica No. 6 Estudiantes que utilizan el Centro de Consejería Estudiantil**

Con relación a la utilización de los servicios del Centro de Consejería Estudiantil (CCE) como se muestra en la Gráfica No 6 únicamente el 22.7% de los estudiantes lo utilizan, mientras que el 77.3% nunca lo han utilizado.

**Gráfica No. 7 Estudiantes que hacen ejercicio físico**

Dado que la actividad física es efectiva para controlar y reducir los niveles de estrés y ansiedad, se les preguntó a los estudiantes si tenían el hábito de hacer ejercicio. El 36% de los estudiantes encuestados manifestó que no hacen ejercicio, mientras que el 64% manifestó que sí hacen ejercicio físico.

**Gráfica No. 8 Estudiantes por frecuencia de días que hacen ejercicio a la semana**

Como se muestra en la Gráfica No 8 más de una tercera (35.3%) parte de los estudiantes no hacen ningún tipo de ejercicio, el 18% de los estudiantes hace ejercicio con una frecuencia de tres días por semana, el 15.3% lo hace dos días por semana, el 9.3% lo hace cuatro días por

semana, el 9.3% lo hace cinco días a la semana, el 3.3% lo hace seis días a la semana, el 8.7% un día por semana y el 0.7% lo hace siete veces a la semana.

## B. Análisis de variables estudiadas

**1. *Inteligencia Emocional.*** La IE tiene tres dimensiones: percepción emocional (soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada), comprensión de sentimiento (comprendo bien mis estados emocionales) y regulación emocional (soy capaz de regular los estados emocionales correctamente). Se considera una percepción emocional adecuada cuando los valores se encuentran entre 22 - 32 puntos para los hombres y 25-35 para las mujeres. La comprensión de sentimiento es adecuada cuando los rangos obtenidos están entre 26 -35 puntos para los hombres y para la mujer están entre 24 - 34 puntos. En el caso de la regulación emocional, es adecuada cuando los valores se encuentran entre 24-35 para los hombres y 24-34 para las mujeres.

Los resultados obtenidos indican que los estudiantes cuentan con IE adecuada en las tres dimensiones. En la Tabla 5 se aprecian las puntuaciones obtenidas en las tres dimensiones las cuales están diferenciadas por sexo.

Tabla 5 Dimensiones de la inteligencia emocional por sexo

Dimensiones	Puntuaciones		
	Media	Hombres	Mujeres
Percepción	24.36	22.25	26.95
Comprensión	26.98	27.26	26.64
Regulación	28.56	28.26	28.92

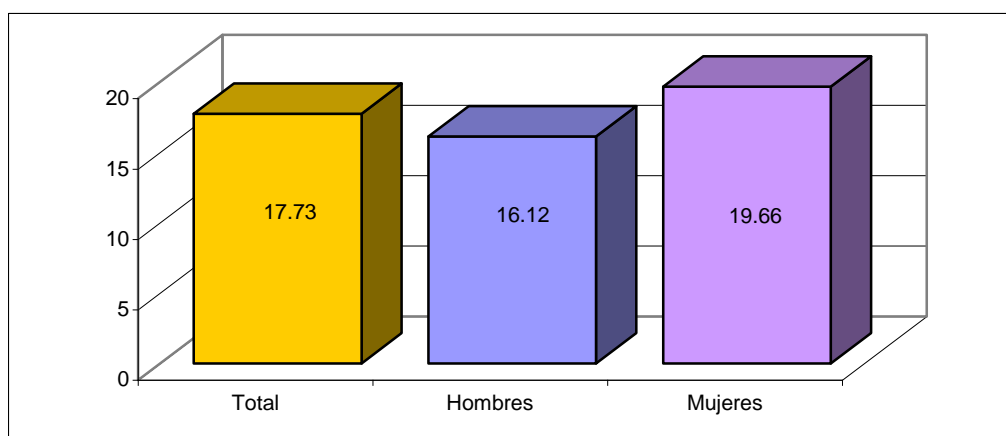
**2. Cansancio emocional.** El cansancio emocional se midió de acuerdo al Test de Escala Emocional (ECE) para estudiantes universitarios. La puntuación oscila entre los 10 puntos mínimos y 50 máximos. Los resultados obtenidos indican que los estudiantes tienen un cansancio emocional moderado ya que la media es de 30.41. En relación al sexo, los hombres tienen un cansancio emocional moderado 27.98 y las mujeres también mostraron un cansancio emocional moderado con un valor de 33.35.

Tabla. 6. Cansancio emocional diferenciado por sexo

Sexo	Puntuación
Media	30.41
Hombres	27.98
Mujeres	33.35

**3. Estrés Percibido.** La medición del estrés se realizó mediante la escala PSS10, la cual ha sido descrita previamente en la metodología. Los resultados mostraron que los hombres obtuvieron una puntuación de 16.12 y las mujeres de 19.66, ambos puntajes se encuentran ubicados en un nivel ligeramente superior a la media  $\bar{X}=17.73$ , lo que indica que los estudiantes tienen un nivel de salud de preocupación alto.

**Gráfica No. 9 Media de estrés de los estudiantes diferenciada por sexo**



**4. Correlación entre IE y cansancio emocional.** Se llevó a cabo una correlación entre las tres dimensiones de la IE (percepción, comprensión y regulación) con el cansancio emocional como se muestra en la Tabla 7.

Tabla 7 Correlaciones de las dimensiones de la inteligencia emocional y el cansancio emocional

		T_ECE10	TMM24-P	TMM24-C	TMM24-R
T_ECE10	Correlación de Pearson	1	.402(**)	-.178(*)	-.153
	Sig. (bilateral)		.000	.029	.061
	N	150	149	150	150

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

T ECE10.- Escala de Cansancio emocional

TMM24-P.-Percepción

TMM24-C.-Comprensión

TMM24-R.-Regulación

Existe una correlación positiva moderada entre la percepción y el cansancio emocional con un coeficiente de correlación de Pearson de  $r = 0.402$   $p < 0.01$  bilateral. La correlación entre la comprensión y el cansancio emocional indica una correlación negativa muy baja con un coeficiente de correlación de Pearson de  $r = -0.178$   $p < 0.05$  bilateral. En la correlación de la regulación y el cansancio emocional el coeficiente de correlación de Pearson  $r = -0.153$   $p < 0.01$  bilateral, indica una correlación negativa muy baja.

**5. Correlación entre IE y estrés percibido.** Al igual que el cansancio emocional se midió la correlación del estrés con las tres dimensiones de la IE (percepción, comprensión y regulación), los resultados se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8 Correlaciones de las dimensiones de la inteligencia emocional y el estrés percibido

		T_PSS10	TMM24P	TMM24C	TMM24R
T_PSS10	Correlación de Pearson	1	.438(**)	-.408(**)	-.393(**)
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000
	N	150	149	150	150

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

T\_PSS10.- Escala de Estrés percibido

TMM24-P.-Percepción

TMM24-C.-Comprensión

TMM24-R.-Regulación

Según los resultados obtenidos se aprecia una correlación positiva moderada entre la percepción y el estrés con un coeficiente de correlación de Pearson de  $r = .438$   $p < 0.01$  bilateral. La correlación entre la comprensión con el estrés muestra una correlación negativa moderada, con un coeficiente de correlación de Pearson de  $r = -.408$   $p < 0.01$  bilateral. En la correlación de la regulación con el estrés el coeficiente de correlación de Pearson  $r = -.393$   $p < 0.01$  bilateral, indica que existe una correlación negativa moderada.

## V Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar la relación que existe entre la IE, el estrés y el cansancio emocional de los estudiantes universitarios. Son muchas las preguntas sobre el por qué del bajo rendimiento, la falta de motivación y la deserción de los estudiantes. Los estudiantes se enfrentan cada vez más a retos, exigencias de rendimiento, dedicación al estudio, evaluaciones, etc, situaciones que desencadenan en el sentimiento de encontrarse física, mental y emocionalmente exhaustos.

Evaluar la IE y los niveles de estrés y cansancio emocional nos ayuda a conocer cuáles son las fortalezas y debilidades de los estudiantes, ya que la IE pone de manifiesto las cualidades humanas y constituye un factor común de las aptitudes emocionales, personales y sociales que determinan el éxito del estudiante.

Se han recogido evidencias que indican que la IE tiene repercusiones positivas en la vida escolar y personal de los estudiantes. Los alumnos emocionalmente inteligentes como norma general poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, por lo que son menos propensos a realizar comportamientos agresivos o violentos.

La IE se suma a las habilidades cognitivas como potencial predictor, no sólo del equilibrio psicológico del estudiante, sino también de su logro escolar, de tal forma que es un factor amortiguador de los estresores académicos y un facilitador para una mayor dedicación hacia el aprendizaje.

El efecto de una medición adecuada de la IE permite obtener datos muy útiles sobre el funcionamiento y los recursos emocionales del alumnado, así como información sobre el grado de satisfacción vital y del bienestar en el ámbito individual, social y familiar. Así los educadores tendrían un indicador del nivel de habilidad emocional del alumnado para afrontar futuros contratiempos personales, permitiéndoles actuar, evitando problemáticas escolares graves.

De hecho, algunos estudios previos han relacionado la violencia y la falta de comportamientos prosociales en los alumnos, con las bajas medidas de IE (Extremera y Fernández Berrocal 2003).

En cuanto al bienestar psicológico de los estudiantes, se encontró que los estudiantes cuentan con una IE adecuada en las tres dimensiones, que son percepción, comprensión y regulación, lo cual ha sido un factor protector que les ha dado a los estudiantes recursos para combatir el estrés y el cansancio emocional.

En la medición del estrés, se encontró que los estudiantes hombres y mujeres manejan un nivel de estrés ligeramente superior a la media, lo que indica que están en un nivel de salud de preocupación alto de acuerdo a los hallazgos. La IE y el estrés académico juegan un papel crucial cuando se establecen mejoras en el sistema académico.

Se ha detectado que la sobrecarga académica y la falta de tiempo son las que provocan mayor nivel de estrés, incluso por encima de las situaciones de evaluación. Es necesario confirmar la procedencia del estrés percibido y diseñar estrategias de intervención no solo de tipo individual sino también de tipo institucional.

Muñoz, (2003) manifiesta al respecto que en el sistema educativo se encuentran numerosos estresores ajenos al estudiante, el estrés de los estudiantes no proviene únicamente de forma individual, sino que también es determinante el entorno educativo. El estrés académico no se soluciona simplemente proporcionando al estudiante herramientas o recursos emocionales que le permitan afrontar dicho estrés, más bien se requieren enfoques globales que hagan posible la detención y modificación de aquellos aspectos estresantes de las organizaciones educativas y de los sistemas de enseñanza actuales.

Es importante resaltar el papel de las variables moderadoras del estrés ya que las personas que poseen un estilo atribucional, es decir que atribuyen sus éxitos a causas externas o incontrolables y sus fracasos a causas internas, estables y controlables, perciben

más amenazas, las cuales son expresadas como ansiedad motora o conductual (Richaud y Sacchi, 1999).

Peiró (2000) añade que cada acontecimiento tendrá implicaciones diferentes para cada individuo, dependiendo del tipo de apreciación que la persona hace de la situación, de su vulnerabilidad al mismo, es decir de sus características individuales y estrategias de afrontamiento disponible. Por lo que sería interesante incluir en futuras investigaciones el estilo personal para afrontar el estrés, identificar qué estrategias de afrontamiento emplean los estudiantes, ya que la valoración que hace el sujeto de sus recursos influye en el grado de estrés percibido y sus consecuencias, cansancio emocional y síntomas psicósomáticos.

Es necesario dirigir la atención a las primeras fases del proceso de estrés, es decir trabajar con los estudiantes desde una perspectiva de prevención y tratamiento del estrés contemplando la evaluación cognitiva de los eventos y los recursos propios, antes de centrar los esfuerzos en modificar las formas de afrontamiento (Sadín 1999).

Santacreu (1991) considera que los estudiantes universitarios que ingresan por primera vez en la institución universitaria, se encuentran con la necesidad de establecer un cambio de perspectiva en su comportamiento para adaptarse al nuevo entorno. Esto en muchos casos trae consigo la necesidad de que los estudiantes adopten una serie de estrategias de afrontamiento muy distintas a las que disponían hasta ese momento para superar con éxito las nuevas exigencias que se les demanda. Sin embargo, una gran parte de esos nuevos universitarios carecen de estrategias o presentan conductas académicas que no son adecuadas para las nuevas demandas.

En cuanto al cansancio emocional los resultados muestran que los estudiantes presentan un cansancio emocional moderado, aunque las mujeres presentan un cansancio emocional levemente superior al de los hombres. Se necesitan más estudios, ya que nuestra muestra fue pequeña.

Actualmente existe polémica sobre el cansancio emocional o *burnout* en relación al género. La investigación en este sentido es muy amplia y referida a sectores profesionales muy variados (Schaufeli y Enzmann, 1998).

Según Salanova, *et al.*, (2005) el cansancio emocional moderado y elevado se relaciona de manera más significativa con el género femenino. Las mujeres puntúan ligeramente más alto en cansancio emocional. Sin embargo, en otro estudio reportado por Cano, *et al.*, (2005) indica que el cansancio emocional no es propio de género, raza, estatus social o edad. Es común a todos aquellos que realicen cualquier actividad simultáneamente y se vean sobrepasados por falta de tiempo, exceso de tareas, incremento de obligaciones y la conciencia sobre la imposibilidad de cumplir con todo lo planeado y propuesto.

En la correlación de la percepción con el estrés y el cansancio emocional, se encontró una correlación positiva moderada. Lo que indica que al aumentar la percepción aumenta el estrés y el cansancio emocional. El cansancio emocional no es un proceso asociado a la fatiga, sino a la desmotivación emocional y cognitiva que sigue al abandono, al desinterés, de lo que en un determinado momento fue importante para el estudiante.

El cansancio emocional es la respuesta más destacada a los estímulos estresantes, es la respuesta básica al estrés, ya que el cansancio es el que provoca reacciones de distanciamiento emocional y cognitivo respecto al propio trabajo, como un modo de afrontar la sobrecarga (Maslach, *et al.*, 2001).

La percepción es una dimensión de la IE que juega un papel muy importante, representa la habilidad para reconocer de forma consciente las emociones, identificar lo que se siente y ser capaces de darle una etiqueta verbal.

En el estudiante puede surgir la percepción de una discrepancia entre los esfuerzos realizados y lo poco que ha conseguido, lo que lo lleva al cansancio emocional, estrés, falta de energía, sentimientos de incompetencia, ansiedad, tristeza y baja autoestima.

Mayer y Salovey (1999) agregan que la percepción de las emociones se perfila como un proceso psicológico básico con carácter universal y constituye una habilidad previa necesaria para elaborar cualquier estrategia de regulación emocional. La percepción de nuestras propias emociones y las ajenas, modula la manera de comportarnos, de pensar y establece las pautas de integración con los demás y las estrategias a seguir. La capacidad de evaluación emocional facilita el uso de señales afectivas en la formación de juicios y toma de decisiones, la expresión eficaz de emociones garantiza una comunicación efectiva con otras personas. Al correlacionar la comprensión y la regulación con el cansancio emocional, no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre ellas.

En la correlación de la comprensión y el estrés se encontró una correlación negativa moderada, lo que indica que al aumentar la comprensión disminuye el estrés. La comprensión emocional representa la habilidad para comprender la información emocional, la evolución de los estados emocionales a través del tiempo y el significado de los mismos. Esta habilidad les da a los estudiantes herramientas, estrategias y destrezas que influirán en la capacidad para reparar sus estados emocionales.

En la correlación de la regulación con el estrés se encontró una correlación negativa moderada, lo cual indica que los estudiantes al regular, dirigir y manejar las emociones, tanto positivas como negativas de forma eficaz, disminuyen el estrés, lo que les permite distanciarse de los estados emocionales desagradables y prolongar los estados placenteros. Al respecto Gross (1998) indica que la regulación emocional encuentra su máxima dificultad entre aquellos individuos que tratan de evitar o afrontar sus estados emocionales, así como entre los que quedan atrapados por sus emociones y las experimentan de forma recurrente. Goleman (1997) añade que es importante la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño, a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los

impulsos, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y la capacidad de empatizar y confiar en los demás.

El afrontamiento del cansancio emocional y el estrés es una herramienta muy importante ya que éstas deben ser estrategias basadas en el problema y no en la emoción. El estresor debe enfrentarse de manera efectiva, ya que de mantenerse indefinidamente producirá daños en el individuo. Para futuras investigaciones con universitarios sería muy interesante evaluar las consecuencias del estrés y del cansancio emocional en las diferentes áreas de la vida de los estudiantes.

A manera de conclusión, se puede afirmar que el estudiante universitario se expone a un sinnúmero de desafíos, problemas y exigencias, propias del contexto educativo. La educación emocional es una forma de prevención de los problemas emocionales, es un proceso educativo continuo y permanente, que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico.

A partir de los resultados obtenidos se hace evidente que los estudiantes perciben un nivel de estrés significativo que podría ser más elevado si no fuera por la IE adecuada que poseen, la cual es un factor protector para no hallar porcentajes más elevados. Es importante realizar estudios que permitan fortalecer los procesos de enseñanza, así como programas de prevención dirigidos a amortiguar el estrés y el cansancio emocional.

El Centro de Consejería Estudiantil (CCE) de la universidad del Valle brinda apoyo y ayuda, además orienta y asesora a todos los estudiantes que lo soliciten, ésta es una buena oportunidad para que los alumnos aprovechen los servicios que se ofrecen y así poder guiarles en los retos diarios de la vida estudiantil.

El interés del presente trabajo radica en las aportaciones que pueden considerarse para futuras investigaciones que puedan contribuir al desarrollo del tema de la IE en el ámbito educativo. Es necesario diseñar programas fundamentados en el desarrollo de competencias

emocionales, estrategias enfocadas en el afrontamiento del estrés y el cansancio emocional. Buscar técnicas que ayuden a aumentar los sentimientos de competencia social y académica, ya que éstas sirven como respiros emocionales que facilitan la relajación del alumno, con la finalidad de que contribuyan a un mejor bienestar personal y social.

## VI. Conclusiones y recomendaciones

### A. Conclusiones

- No se comprueba la hipótesis: las dimensiones de la IE correlacionan negativamente con el cansancio emocional y estrés percibido.
- Los estudiantes cuentan con IE adecuada en las tres dimensiones: percepción, comprensión y regulación.
- Se encontró un nivel de cansancio emocional moderado entre los estudiantes universitarios.
- Los estudiantes experimentan un estrés ligeramente superior a la media. Las mujeres en comparación con los hombres muestran un nivel de estrés levemente superior.
- Existe una correlación positiva moderada entre la percepción y el cansancio emocional, sin embargo no existe correlación estadísticamente significativa entre la comprensión con el cansancio emocional, ni existe una correlación estadísticamente significativa de la regulación con el cansancio emocional.
- Los resultados muestran que existe correlación positiva moderada de la percepción con el estrés. También muestran que existe una correlación negativa moderada de la comprensión con el estrés. En la correlación de la regulación con el estrés existe una correlación negativa moderada.

## **B. Recomendaciones**

- Debe estimularse a los estudiantes a que hagan uso del Centro de Consejería Estudiantil (CCE), ya que éste proporciona estrategias adecuadas para evitar el desgaste académico.
- Se recomienda realizar programas preventivos para los alumnos, como talleres, conferencias, clases didácticas, etc, sobre la inteligencia emocional, acorde a las necesidades estudiantiles.
- Entrenar a los alumnos sobre técnicas adecuadas para afrontar el estrés. Ofrecer talleres de relajación, enseñarles conductas relacionadas de cómo llevar una vida sana a través del ejercicio.
- Que los docentes asuman un rol activo en modificar la carga académica, siendo flexibles, con estrategias que permitan al estudiante hacer frente a los estudios sin sentirse agobiados.
- Realizar talleres que permitan al docente identificar las emociones destructivas, y los factores que influyen en el estrés de los estudiantes.
- Implementar pruebas de inteligencia emocional y estrés en el primer año de la carrera, para poder trabajar de manera personalizada y así poder brindarles a los estudiantes estrategias de afrontamiento y apoyo emocional.
- Es necesario continuar desarrollando investigaciones sobre el tema de inteligencia emocional en el ámbito universitario.
- El coaching educativo puede ser una buena oportunidad para que los estudiantes se sientan acompañados en el período de transición de su vida universitaria.

## VII. Bibliografía

- Aneshensel, C.S. (1992). Social Stress. Theory and research. *Annual Review of Sociology*, 18, 15-38.
- Ashby, G.F., Isen, A. M., & Turken, U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*. 106(3), 529-550.
- Avia, M.D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid. Alianza Editorial.
- Aznar-Casanova, J. Fukusina, A. & Alves N.T. (2008). *Laterality Asymmetries of Body, Brain and Cognition*. 1464-0678, (14) 3. 256-272.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thoughts and Action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice -Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84. 191-215.
- Bandura, A. (1999). *Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes*. En Bandura A. (Ed). Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual Bilbao. Desclée de Brouwer. págs 15-54.
- Bandura, A. (2000). *Self-efficacy: The foundation of agency*. En W.J. Perrig (Ed). Control of Human behavior, mental processes and consciousness. N.J. Erlbaum. 17-33.
- Bar-On R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory*. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds). Handbook of Emotional Intelligence. San Francisco: Jasssey Bass. 363-388.
- Bar-On R. (2006). The Bar-On model o f emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 18: 13-25.
- Barreto, A. (2010). *Estrategias para mejorar la vida emocional*. Madrid. Editorial CCS. 164 págs.
- Bird, G.W. y Harris, R.L. (1990). A comparison of role strain and coping strategies by gender and family structure among early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 10, 141-158.
- Bisquera, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis, Barcelona.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5, 263-269.
- Boyatzis, R. Goleman, D. & Rhee, K. (2000). *Clustering competence in emocional intelligence. Insights from the emocional competence inventory (ECI)* En R. Bar-On & J.D.A. Parker (Ends), Handbook of emocional intelligence San Francisco Jossey-Bass. 343-367.

- Brandon, N. (1991). *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona, España. Ed. Paidós.
- Candela, C. Sarrió M; Barbera, E. y Ramos A. (2000). “*Inteligencia emocional y competencias directivas*” Comunicación presentada en 1º Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Santiago de Compostela. 20-23.
- Cano, L. y Martín, A. (2005). Burnout en Estudiantes. Disponible en [www.monografías.com/trabajos31/burnout-universitarios](http://www.monografías.com/trabajos31/burnout-universitarios).
- Carstensen, L. L. (1992). Social and emotional patterns in adulthood: Support for socioemotional selectivity theory. *Psychology and Aging*. 2:331-338.
- Catret, A. (2001). *¿Emocionalmente inteligentes?* España. Ediciones Palabra, S.A. 239 págs.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la Emoción: el proceso emocional*. Disponible en <http://www.uv.es/=choliz>.
- Cockerham, W.C. (2001). *Handbook of medical sociology*. New York. Prentice-Hall.
- Cohen, S., Kessler, R.C., Gordon L.U. (1997). *Measuring stress: A guide for health and social scientists*. New York. Oxford University Press.
- Compas, V. Forsythe, C. y Wagner, B. (1988). *Consistency and variability in causal attributions and coping with stress*. *Cognitive Therapy and Research*, 12, págs. 305-322.
- Crespo, J. M. (2003). *Psicopatología de la Afectividad. Introducción a la Psicopatología y a la Psiquiatría*. Barcelona Masson, 221. Disponible en <http://www.psiquiatria.com/articulos/psicologia>
- Damasio, A. R. (2000). A second chance for emotion. En R.D. Lane y Nadel (Eds.), *Cognitive Neuroscience of Emotion*. New York: Oxford University Press. 12-23.
- DeLeonardo, R. (2005). *De la inteligencia a la inteligencia emocional*. *Aloma*, 16, 51-62.
- Denham, S., Zoller, D. y Couchoud, E. (1994). Socialization of preschooler`s emotion understanding. *Developmental Psychology*. 30(6), 928-936.
- Detors, J (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. México. Ediciones UNESCO.
- Díaz Aguado. M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid, España. Pirámide. Disponible en <http://www.omformaworld.com/ftintface~content=a904594190~fullte>
- Domingo, J., Gallego G. y Gallego M. (2004). Madrid. España. Editorial y Distribuidora S.A. 300 págs.
- Epstein S. (2003). *Manual de Inventario de Pensamiento Constructivo-CTI*. Madrid: Tea Ediciones.

Eron, L. D. y Peterson, R. A. (1982). Abnormal behavior: Social approaches. En M.R. Rosenweig y L. W. Porter, editores, *Annual Review of Psychology*. Palo Alto, CA: Annual Reviews.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). *¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en los estudiantes?* Libro de actas de las III jornadas de innovación pedagógica. La inteligencia emocional, una brújula para el siglo XXI, Granada. 146-157.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Educación* No 332 septiembre-diciembre, pág 97-116. Universidad de Málaga. Disponible en: [www.doredin.mec.es/documentos/008200430075](http://www.doredin.mec.es/documentos/008200430075)

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. Facultad de Psicología de Málaga. *Revista Electronica de Investigación Educativa* Vol. 6, No 2. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html18>

Feldman, Robert S. (1995). *Psicología con aplicaciones para Iberoamérica*. 2ª ed. México, D.F. McGraw-Hill. 578 págs.

Feldman, Robert S. (2002). *Psicología con aplicaciones para Iberoamérica*. 4ª ed. México, D.F. McGraw-Hill. 759 págs.

Fernández, J. y Rusiñol, J. (2003). *Economía y psicología: Costes por el bajo rendimiento académico relacionado con la ansiedad ante los exámenes y las pruebas de evaluación*. Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en <http://www.uoc.edu/dt 20 128/>

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. 29, 1-6.

Floyd L. Rusch. *Psicología y vida*. (1973). México D.F. Editorial Trillas S.A.

Folkman, S. y Moskowitz, J. T. (2000). Stress, positive emotions, and coping. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (4), 115-118.

Fredrickson, B. L. y Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals towards emotional well-being. *Psychological Science*. 13,172-175.

Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2 (3) 300-319.

Frijda, N. H. (1994). *Varieties of Affect: Emotions and Episodes, Mood and Sentiments*. En P. Ekman y R. J. Davidson (Eds.). The nature of emotion. Oxford: University Press. 59-67.

Frijda, N.H, Manstead y Bem. (2000). *The Complexity of intensity Issues concerning the structure of emotions intensity*. En M. Clark, Emotion. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications. 60-89.

Frijda, N.H. (1986). *The Emotions*. New York. Cambridge University Press.

- Garcés de los Fayos, E. J. (1995). Burnout en niños y adolescentes un nuevo síndrome en psicología infantil. *Psicothema*, 7(1), 33-40.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona, España. Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La Inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona Paidós.
- Garrido, B. (2009). *Inteligencia Emocional*. Madrid, España. San Pablo. 245 págs.
- Gil-Monte, P. R. (2003). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de Burnout) en profesionales de enfermería. *Revista Electrónica*. 1, 19-33.
- Gimeno-Bayón, A. (2004). El trabajo con inteligencia emocional en psicoterapia integradora humanista. *Revista de psicoterapia*, 15(60), 65-110.
- Goleman, D. (1997). *La Inteligencia Emocional* 4ta Ed. México. Editores, S.A. de C.V. 397 págs.
- Gonzales, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona. EUNSA.
- Greenberg, L., Rice, L. N. y Elliot, R. (1996). *Facilitando el cambio emocional: el proceso terapéutico punto por punto*. Barcelona. Paidós.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotions regulation. An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Hall, D. T. y Goodale, J. G. (1986). *Human resource management, Strategy, design and implementation*. Foresman and Company. Glenview, Illinois.
- Harris, P. y Saami, C. (1989). *Children`s Understanding of Emotions: An Introduction*. En C. Saami y P. Harris (Eds), *Children`s Understanding of Emotion*. Cambridge University Press.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ª Ed. México. McGraw-Hill 850 págs.
- Izard, C. E. (1993). *Organizacional and motivacional functions of discrete emotions*. In M. Lewis (Ed.), *Handbook o emotions*. New York. Guilford Press. 631-641.
- Izard, C.E. (1989). The structure and functions of emotions. Implications for cognition, motivation and personality. In IS. Cohen (Ed.). *The G. Stanley Hall series* Vol 9, págs 39-73. Washington D.C. American Psychological Association.
- Kasuga, L., Gutiérrez, C., et al., (2000). *Aprendizaje Acelerado*. Estrategias para la potencialización del aprendizaje. 3ª Ed. México. Grupo Editorial Tomo S.A. de C.V.

- Kiecolt-Glaser, J.K., Glaser, R., Strain, E.C. *et al.*, (1986). Modulation of cellular immunity in medical students. *Journal of Behavioral Medicine*, 9, 311-320.
- Labouvie-Vief, G., Deil, M., Jain, E. y Zhang, F. (2007). Six Year Change in Affect Optimization and Affect Complexity Across the Adult Life Span: A further Examination *Psychology and Aging*. 22(4), 738-751.
- Landy, F. y Conte, J. (2005). *Psicología Industrial*. México D.F. McGraw-Hill.
- Lang, P. (1968). Fear reduction and fear behavior problems in treating a construct. En J.M. Schlein (Ed.), *Research in Psychotherapy, II*. Washington: American Psychological Association.
- Lawton, M. P. (2001). Emotion in later life. *Current Directions in Psychological Sciences* 10(4), 120-123.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Martínez Roca. Barcelona, España.
- Lazarus, R.S. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*. 39,124-129.
- LeDoux, J.E. (1999). *El Cerebro Emocional*. Barcelona, España. Ariel.
- López, D. (2001). Estrés. *Cómo entenderlo, entenderse y vencerlo*. Argentina. Editorial Distribuidora Tumen SRL.
- López-Pérez, B., Fernández, I., Pinto, M. (2008). Educación emocional en adultos mayores. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. España. *Revista Electrónica Psicoeducativa*. ISSN. 1696-2095. No 15, Vol 6(2).
- Lyubomirsky, S., King, L. y Diener, E. (2005). The Benefits on Frequent Positive Affect. Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803-855.
- Marina, J.A. (1996). El Laberinto Sentimental. Barcelona. Huelva: Universidad de Huelva. Publicaciones. *Anagrama*. 52, 397-422.
- Martín, M. (2005). Una metodología computarizada para optimizar la asistencia a la investigación la docencia con pacientes con enfermedades crónicas. En P. E. Vera-Villaroel y L. A. Oblitas (Ed.), *Manual de escalas y cuestionarios Iberoamericanos en psicología clínica y de la salud*. Bogotá. *PSICRON*
- Martínez, E. y Darwin, A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*. Volumen 10 No 2. 11-22.
- Martínez, I., Marques, A., y Lopez Da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio transcultural *Ansiedad y Estrés*, 8 (1), 13-23.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto Consulting Psychologists Press.

- Maslach, C., Schufeli, W. y Leiter. M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Master, J. y Carlson, Ch. (1984). *Children`s and adults`understanding of the causes and consequences of emotional states*. En C. Izard, J. Kagan, y R. Zajonc (Eds), *Emotion, cognition, and behavior*. Cambridge: University Press.
- Maurice J. E., Steven E. Tobias y Brian S. Friedlander. (2000). *Educación con Inteligencia Emocional*. Editorial Grijalbo. Colección de Bolsillo. Bilbao, España. 12.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). *Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence*. 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). *What is emotional Intelligence. Emotional Development and Emotional Intelligence implications for Educators*. New York, Basic Books. 3-31.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso D.R. (2000). *Models of emotional intelligence*. En R. J. Sternberg (Ed). *Handbook of intelligence*. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge, England: Cambridge University Press. 396-420.
- Medina, C. (2007). *Monografías Inteligencia- Emocional*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos15/inteligencia-emocional/inteligenc>
- Mestre, J. M., Palmero, F. y Guill, R. (2004). *Inteligencia Emocional: una explicación integradora desde los procesos básicos*. En J. M. Mestre y F. Palmero. Eds. *Procesos psicológicos básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Psicología y Pedagogía*. Madrid. McGraw Hill.
- Muñoz, F.J. (2003). *El Estrés académico: incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla.
- Oros, L. B. (2008). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Revista Interamericana de Psicología*. 43 (2), 229-237.
- Pajares, F y Schunk. (2001). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 4, 543-578.
- Pajares, F. (2002). *Self-efficacy beliefs in academic context*. Disponible en <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/effalk.html>
- Palmero, F. y Fernández E.G. (1999). *Emociones y Adaptación*. Disponible en <http://www.reme.uji.es/remesp.html>
- Papalia, D., Feldman, R. Wendkos, S. (2010). *Desarrollo Humano*. México. Editorial MacGraw-Hill Interamericana S.A. 644 págs.

- Paredes, O. L. y Sanabria-Ferrand, P.A. (2008). Prevalencia del síndrome de burnout en residentes de especialidades médico quirúrgicas, su relación con el bienestar psicológico y con variables sociodemográficas y laborales. *Revista de la Facultad de Medicina*, 16(1), 25-32.
- Pearlin, L. I. (1989). The sociological study of stress. *Journal of Health and Social Behavior*. 30, 241-256.
- Pearlin, L. I. y Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*. 19, 2-21.
- Peiró, J. (2000). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid, Pirámide.
- Pervin, L. (1997). *La ciencia de la personalidad*. Madrid. MacGraw-Hill.
- Piqueras, J. A., Ramos, V. y García-Lopez, L. J. (2006). Psiconeuroinmunología. En L.A. Oblitas (Ed.) *Psicología de la Salud y enfermedades crónicas*. Bogotá. Psicom Editores.
- Piqueras, J. et al., (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud física. *Suma Psicológica*. Vol. 16 No 2. Diciembre, 85-112.
- Polo, A., Hernández, J. M. y Pozo, C. (1994). Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Ansiedad y Estrés*, 2, 159-172.
- Ramos, F., Manga, D. y Moran, C. (2005). Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios. Propiedades psicométricas y asociación. Disponible en [www.psiquiatria.com/articulos/estrés/20478/](http://www.psiquiatria.com/articulos/estrés/20478/).
- Reeve, J. (1994). *Understanding, Motivation and Emotion*. Madrid. McGraw-Hill.
- Reeve, J. (1999). *Motivación y Emoción*. Madrid. McGraw Hill.
- Richaud, M.C. y Sacchi, C. (1999). Variables moderadoras del estrés. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31 (002) 355-365.
- Rowlison, R.T y Felner, R. D. (1988). Mayor life events, hassles, and adaptation in adolescence: Confounding in the conceptualization and measurement of life stress and adjustment revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 55, 432-444.
- Salanova, M., Martínez, L.M. y Lorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente? Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las organizaciones*. 21(2), 37-54.
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). *Emotional Intelligence*, en *Imagination, Cognition and Personality*. Num. 9, 185-211.
- Sandín, B. (1999). *Estrés Psicosocial*. Madrid. Klinik. Universitarios: Propiedades psicométricas y asociación. *INTERPSIQUIS*. Disponible en: <http://www.psiquiatria.com/articulos/estres/20478/>

- Santacreu, J. (1991). Psicología clínica y Psicología de la salud Marcos teóricos y modelos. *Revista de Psicología de la Salud*, 3(1), 3-20.
- Sarason, I.G. (1996). Anxiety, cognitive interference and performance. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 56-62.
- Schaufeli, W. y Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to Study and Practice. A critical analysis*. London: Taylor y Francis.
- Scherer, K. (1994). *Toward a concept of modal emotions*. En P. Ekman y R.J. Davidson (Eds.).
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., y Bobik, Ch. (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *The Journal of Social Psychology*, 141 (4), 523-536.
- Schwarz, N. y Clore, G.L. (1988). *The nature of emotion*. Oxford University Press. 25-31.
- Shapiro, L. (1997). *La Inteligencia Emocional de los Niños*. Una guía para los padres y maestros. Buenos Aires. Javier Vergara Editor, S.A. 192 págs.
- Sroufe, A. (2000). *La organización de la vida emocional en los primeros años*. México. La naturaleza del desarrollo emocional. En A. Sroufe (Comp.). Desarrollo Emocional.
- Steiner, C. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires. Avon Books.
- Sternberg, R. (1997). The concept of Intelligence and its role in life long learning and success. *American Psychologist*, 52, 1030-1037.
- Sternberg, R. J, y Kaufman, J. C. (1998). Human abilities. *Annual Review of Psychology*. No 49, 479-502.
- Velez, A. y Roa, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8 (2), 74-82.
- Zeidner, M., Roberts, R. D. y Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? *A critical review in Educational Psychologist*. No. 37 Vol. 4, 215-231.

## **VIII. Apéndice**

- A. Formulario de Consentimiento informado
- B. Cuestionario de estrés percibido Perceived Stress Scale, (PSS-10)
- C. Cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)
- D. Escala de Cansancio Emocional (ECE)

## **A. Formulario de consentimiento informado**

### **Estimado /a participante:**

Las emociones desempeñan un papel fundamental en nuestras vidas al momento de explicar o interpretar el comportamiento humano, de allí la importancia de conocer el papel que juegan las emociones en los procesos de aprendizaje.

Este estudio nos permitirá conocer y comprender la relación entre la Inteligencia Emocional, el Estrés y el Cansancio Emocional, como fuentes emocionales favorables y desfavorables para el aprendizaje. Se busca mejorar la vida de los estudiantes universitarios a través del manejo adecuado de su inteligencia emocional, integrando habilidades y herramientas que los enriquecerá emocionalmente en su desempeño tanto a nivel académico como en su vida personal.

Quisiéramos pedir su colaboración durante aproximadamente 15 minutos para completar el presente formulario de consentimiento informado y la información requerida para esta investigación.

Su participación en este estudio es voluntaria, anónima y confidencial. Los datos recaudados a través de las encuestas serán utilizados exclusivamente por el investigador, no serán proporcionados a otras personas o instituciones.

Esta investigación es parte de mi trabajo de graduación, con el cual podré optar al grado de Licenciada y cuenta con la supervisión de MSc. Claudia García de la Cadena. En caso de tener alguna duda con respecto a esta investigación no dude en comunicarse al Departamento de Psicología de la Universidad Del Valle de Guatemala al correo [claudigd@uvg.edu.gt](mailto:claudigd@uvg.edu.gt) o al teléfono 2368-8341 o en la oficina G-203.

Al firmar este consentimiento se asume que usted ha comprendido la información y que esta de acuerdo en participar en el estudio y llenar los cuestionarios que le serán entregados.

En caso de que usted no desee participar en el estudio le agradeceremos devolver el material a quien se lo entregó.

De antemano, agradezco su colaboración.

---

Firma o iniciales

---

Fecha

## B. PSS 10

### Datos demográficos:

Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Masculino ( ) Femenino

Carrera: \_\_\_\_\_ Año que cursa \_\_\_\_\_ Primeros 3 dígitos carnet \_\_\_\_\_

Facultad: \_\_\_\_\_ Año que ingreso a la UVG \_\_\_\_\_

Se cambio de carrera: SI NO Hace ejercicio: SI NO Frecuencia: \_\_\_\_\_ veces por semana

A recibido ayuda del CCE (Centro de Consejería Estudiantil): SI NO

### INSTRUCCIONES:

Te pedimos que leas con atención las siguientes preguntas. Marca con una "X" cada una de tus respuestas sobre la base de lo que pensaste y sentiste en **EL ÚLTIMO MES**. No hay respuestas correctas o incorrectas, todas las repuestas son valiosas. No dejes ninguna pregunta sin responder.

<b>0</b> Nunca	<b>1</b> Casi nunca	<b>2</b> De vez en cuando	<b>3</b> A menudo	<b>4</b> Muy a menudo
-------------------	------------------------	------------------------------	----------------------	--------------------------

1.	En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado decepcionado/a por algo que ocurrió inesperadamente?	0	1	2	3	4
2.	En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes de su vida?	0	1	2	3	4
3.	En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido nervioso/a y estresado/a?	0	1	2	3	4
4.	En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido seguro/a de su capacidad para manejar sus problemas personales?	0	1	2	3	4
5.	En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las cosas le van bien?	0	1	2	3	4
6.	En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?	0	1	2	3	4
7.	En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar las dificultades de su vida?	0	1	2	3	4
8.	En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido que tenía todo bajo control?	0	1	2	3	4
9.	En el último mes ¿con qué frecuencia ha estado enfadado/a porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control?	0	1	2	3	4
10.	En el último mes ¿con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?	0	1	2	3	4

Sumatoria total: \_\_\_\_\_

## C. TMMS-24

### INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e 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 Nada de Acuerdo	2 Algo de Acuerdo	3 Bastante de Acuerdo	4 Muy de Acuerdo	5 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.	Dejó 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 claro 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

Sumatoria total: \_\_\_\_\_

## D. ECE 10

### INSTRUCCIONES

Lea con atención y responda con qué frecuencia observa usted las conductas que se describen a continuación. Marque con una "X" cada una de tus respuestas sobre la base de lo que pensó y sintió en los **ÚLTIMOS 12 MESES DE SU VIDA ESTUDIANTIL**. No hay respuestas correctas o incorrectas, todas las respuestas son valiosas. No dejes ninguna sin responder.

<b>1</b> Raras veces	<b>2</b> Pocas veces	<b>3</b> Algunas veces	<b>4</b> Con frecuencia	<b>5</b> Siempre
-------------------------	-------------------------	---------------------------	----------------------------	---------------------

1.	Los exámenes me producen una tensión excesiva.	1	2	3	4	5
2.	Creo que me esfuerzo mucho para lo poco que consigo.	1	2	3	4	5
3.	Me siento bajo de ánimo como triste sin motivo aparente.	1	2	3	4	5
4.	Hay días que no duermo bien a causa del estudio.	1	2	3	4	5
5.	Tengo dolor de cabeza y otras molestias que afectan a mi rendimiento.	1	2	3	4	5
6.	Hay días que noto más fatiga y me falta energía para concentrarme.	1	2	3	4	5
7.	Me siento emocionalmente agotado/a por mis estudios.	1	2	3	4	5
8.	Me siento cansado/a al final de la jornada de trabajo.	1	2	3	4	5
9.	Trabajar pensando en los exámenes me produce estrés.	1	2	3	4	5
10.	Me falta tiempo y me siento desbordado/a (sobrecargado) por los estudios.	1	2	3	4	5

Sumatoria total: \_\_\_\_\_